



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Educación Superior

Tesis

**EL GÉNERO ESTÁ DE MODA. EXPERIENCIAS Y OBSTÁCULOS EN LA
INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DENTRO DEL
CURRÍCULUM EN LA FFYL DE LA BUAP**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

PRESENTA:

DIANA SOFÍA HERNÁNDEZ LÓPEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ELVA RIVERA GÓMEZ

COMITÉ TUTORIAL

**DRA. JOSEFINA MANJARREZ ROSAS
DRA. GLORIA ARMINDA TIRADO VILLEGAS**

PUEBLA, PUE., OCTUBRE DE 2025

ÍNDICE

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
<i>Antecedentes del tema o problema</i>	9
<i>Planteamiento del problema</i>	14
<i>Pregunta General</i>	17
<i>Preguntas Específicas</i>	17
<i>Objetivo General</i>	17
<i>Objetivos Específicos</i>	18
<i>Importancia y justificación del estudio</i>	19
<i>Alcance del estudio</i>	21
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO	22
1.1 Marco Internacional	22
1.2 Marco Nacional	28
1.3 Marco Estatal	35
1.4 Marco Institucional, la BUAP	39
1.4.1 Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)	54
1.4.2 Colegio de Antropología Social (CAS).....	55
1.4.3 Centro de Estudios de Género (CEG)	56
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	59
2.1 Currículum	59
2.1.1 <i>Currículum Oculto</i>	63
2.1.2 <i>Diseño Curricular</i>	66
2.2 La Perspectiva de Género	69
2.2.1 Sexo y Género	71
2.2.2 Androcentrismo, Sexismo y Estereotipos	76

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	79
3.1 Metodología Cualitativa.....	79
3.2 Población y Muestra	81
3.3 Diseño de los instrumentos	82
3.3.1 La Escala Estimativa.....	83
3.3.2 La Entrevista Semiestructurada	85
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y APORTACIONES.....	90
4.1 Resultados del análisis a los programas de estudio	91
4.2 Resultados del análisis cualitativo de las entrevistas.....	94
CONCLUSIONES	117
RECOMENDACIONES	125
FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA.....	126
ANEXOS.....	137

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	15
<i>Asignaturas con posible PEG en la FFyL-BUAP.</i>	15
Tabla 2	45
<i>Matrícula femenina en el estado y en la BUAP.</i>	45
Tabla 3	46
<i>Matrícula de nuevo ingreso 2018-2024 en BUAP.</i>	46
Tabla 4	47
<i>Matrícula por sexo de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP</i>	47
Tabla 5	50
<i>Posgrados BUAP con líneas de investigación en género.</i>	50
Tabla 6	53
<i>Personal Docente en BUAP</i>	53
Tabla 7	85
<i>Análisis de los programas académicos mediante una Escala Estimativa para determinar el aporte de temas de género y feminismo en las asignaturas de la FFyL.</i>	85
Tabla 8	88
<i>Matriz de consistencia</i>	88
Tabla 9	93
<i>Resultados del análisis de las licenciaturas que concentra la FFyL, mediante la escala estima.</i>	93
Tabla 10	95
<i>Perfil docente de las entrevistadas</i>	95
Tabla 11	103
<i>Formación y línea de investigación de la muestra</i>	103

Índice de Figuras

Figura 1.....	53
<i>Profesoras en BUAP 2024.....</i>	<i>53</i>
Figura 2.....	58
<i>Línea de tiempo desde la creación de la facultad hasta la integración de posgrados con línea de género.</i>	<i>58</i>

«¿Qué sería de las mujeres sin el amor de otras mujeres?»

María Marcela Lagarde y de los Ríos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) por la beca otorgada para cursar la maestría y hacer posible la realización de la presente investigación.

Mamá gracias por todas tus enseñanzas, este logro también es tuyo.

Agradezco a mis amigas y amigos por su cariño, compañía y su permanente presencia, por ser parte de mi vida, especialmente en momentos tan importantes como este. Sara-*manet*, Mariana, David y Chus, gracias siempre.

Quiero mencionar también a mis tres amigas de *afinidad electiva*, de Puebla y Veracruz, las llevo en mi corazón. Amix del grupo B, gracias por compartir sus semejanzas y diferencias conmigo. A las amigas que encontré en el camino y en quienes la sororidad no fue de palabra sino que la viví con sus acciones, agradeceré siempre sus atinados comentarios a esta tesis.

Un profundo agradecimiento a la planta académica de la Maestría en Educación Superior, por su contribuir a mi permanente formación.

Especialmente agradezco a la Dra. Gloria Tirado por sus comentarios y por alentarme con sus palabras a concluir esta tesis. Gracias por el tiempo prestado y por compartir sus experiencias para las entrevistas a la Dra. MariCarmen y Dra. Josefina. Dra. Elva Rivera Gómez, gracias por acompañamiento académico para la conclusión de este trabajo.

RESUMEN

La presente tesis es una investigación sobre la introducción de la perspectiva de género a la BUAP, específicamente a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). La primera parte está compuesta por una revisión del marco contextual y normativo del tema, dando paso al marco teórico conceptual que la cobija. Dentro de la tercera parte se encuentra la metodología cualitativa implementada.

Lo anterior se realizó revisando cinco programas académicos de diferentes asignaturas pertenecientes a los cinco colegios que componen la FFyL. Esta revisión se realizó para conocer de qué forma se ha incorporado a la Perspectiva de Género (PEG) y determinar si solo ha sido nombrada de esa forma, o si contiene temas que abordan la PEG en dichos programas.

Asimismo, se entrevistó a una muestra de cuatro académicas, pioneras en integrar el tema de género, utilizando como apoyo un cuestionario semiestructurado para la realización de estas entrevistas. A través de este instrumento se buscó conocer qué elementos, en forma de experiencias, trayectorias y formación compartieron.

Dentro de los resultados se encuentra que el trabajo de incorporación de la perspectiva de género ha sido un proceso de interacción entre elementos personales y académicos. Las académicas entrevistadas comparten una trayectoria marcada por el compromiso con la visibilización de las mujeres en la academia, a través de un feminismo abierto a lo que se suma una postura ética y política sostenida a lo largo del tiempo.

INTRODUCCIÓN

El ser humano vive en una sociedad organizada bajo el criterio de diferentes instituciones como la familia, la comunidad, los gobiernos e instituciones educativas formales. En las instituciones de educación superior se ofertan opciones en áreas disciplinares tales como las ciencias sociales, las humanidades, o las ciencias duras, entre otras. Todas ellas con un objetivo común: formar profesionistas en áreas específicas de acuerdo con las necesidades de orden mundial, nacional y regional.

Al respecto, académicas como Graciela Hierro (2002), Marina Subirats y Cristina Brullet (2006), entre otras autoras, han manifestado que dentro de la educación siempre ha estado presente una visión androcéntrica, misógina y sexista. En consecuencia, desde las propuestas curriculares hasta la práctica docente, la educación ha girado en torno a una visión masculina; es decir, históricamente ha sido el hombre quien ha tenido preferencia, no solo en el acceso al espacio universitario sino ha sido quien ha tomado las decisiones sobre qué y cómo debe desarrollarse la educación en los espacios universitarios.

Dada esta premisa, la incorporación de la perspectiva de género en el currículo educativo universitario es una responsabilidad que debe considerarse, e implica tomar en cuenta las necesidades de todas las personas que concurren en dicho espacio, reconociendo y visibilizando a las mujeres como productoras de conocimiento.

Antecedentes del tema o problema

La Perspectiva de Género y su relación con la educación en México ha sido un tema de discusión y debate durante décadas, la reproducción de las jerarquías de poder y las relaciones de desigualdad en nuestra sociedad continúan siendo comunes, incluidos los espacios educativos.

Como introducción al tema, que se desarrollará a fondo en el marco teórico, se ha tomado la definición de Perspectiva de Género (PEG) que sugiere Estela Serret (2011). La autora afirma que la PEG permite modelar una visión diferente del mundo y de la sociedad, lo que ayuda a modificar la forma en que nos vemos entre sí (hombres y mujeres), ya sea como grupos excluyentes o complementarios. Agrega que pensar en esto permite “comenzar a pensar en términos de una humanidad compleja y diversa, no compuesta por compartimentos estancos de personas que se ven obligadas a encarnar tal o cual definición constrictiva de género, raza, clase u orientación sexual” (p. 145).

Se habla de integrar la perspectiva de género en la educación por ser una forma de trabajar y erradicar la violencia que se ejerce en los contextos educativos y que obstaculiza el sano desarrollo de quienes concurren ahí. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a través de Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) del 2021 encuentra que “el 32.3% de las mujeres de 15 años y más que han asistido a la escuela experimentó algún tipo de violencia a lo largo de su vida como estudiante” (INEGI, 2022).

Dentro de las escuelas es común encontrar que la violencia es ejercida por los docentes y también entre pares; es decir, es generada independientemente de la relación jerárquica. En esta misma encuesta se encuentra que “mujeres de 15 años y más, identificaron que las principales personas agresoras a lo largo de su vida escolar fueron, en la mayoría de los casos, un compañero (43.4%), un maestro en un 16.8 % y en un 13.6% por compañeras (INEGI, 2022), dichas cifras evidencian que la violencia se genera de forma independiente de la relación jerárquica, ya que dentro de las escuelas la violencia es ejercida indistintamente, ya sea por docentes o compañeros y compañeras.

Al respecto, la UNESCO propuso en el 2015 la denominada Agenda 2030, documento en el que se propone atender 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); es decir, tomar medidas en 17 temas prioritarios. El presente trabajo retoma dos objetivos, el objetivo 4. Educación de Calidad y 5. Igualdad de Género y la autonomía de la mujer.

México no ha sido ajeno a estos requerimientos internacionales y como parte de los avances y trabajos que se han establecido se encuentra, entre otros, la obligatoriedad de las políticas de igualdad en la educación superior a través de la Ley General de Educación Superior. Un ejemplo de ello es el artículo 43, el cual enfatiza que las Instituciones de Educación Superior (IES) deberán integrar:

[...] contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y

modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres, así como los estereotipos de género y que estén basados en la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los sexos (LGES, 2021, p.23).

A nivel mundial, la matrícula femenina en educación superior ha crecido y entre 1995 y 2018 se ha triplicado (UNESCO, 2021, p. 14); de igual forma, en México la matrícula universitaria está conformada mayoritariamente por mujeres, 52.8%, con respecto a la matrícula masculina (SEP, 2023, p. 36). Esto mismo se observa dentro de las estadísticas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). La matrícula de nuevo ingreso a la universidad fue de 19, 539¹ estudiantes para el período 2022 con 9, 969 mujeres y, 9, 570 hombres, una diferencia de 399 (BUAP, 2023, p. 39).

Consecuentemente el espacio universitario se ha transformado, las universidades en el país están promoviendo cambios en sus legislaciones internas. Dentro de la normativa establecida por la BUAP se encuentra la Ley Orgánica y el Código de Ética y otros protocolos que regulan y condenan la violencia de género dentro de todos los espacios universitarios.

Como resultado de los avances en materia de género, en junio de 2020, la BUAP integra la Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE) con el

¹ Para verificar el anuario actualizado, revisar: <https://planeacion.buap.mx/>

objetivo de institucionalizar y transversalizar la Perspectiva de Género y garantizar una convivencia libre de violencia y discriminación.

Al respecto, se han realizado diversas investigaciones desde el ámbito internacional hasta el institucional, pasando por los diversos contextos del país, donde se ha indagado acerca de la integración de la perspectiva de género en el currículo; sobre estas investigaciones del ámbito internacional, encontramos la de Edith Rebollar (2013) cuya investigación tuvo por objeto conocer de qué forma se abordó el tema de género en las universidades públicas de España. Encuentra datos importantes, como que el tema de género sí está contenido en los planes y programas de estudio analizados; sin embargo, concluye que estos avances son poco significativos, evidenciando una “falta de cultura sobre el género” (p. 158);

En este mismo sentido, dentro del contexto nacional la investigación realizada en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por Claudia Cortez (2020) indagó sobre los avances de la educación con perspectiva de género en nivel básico dentro del estado y encontró que no se cuenta con los programas necesarios para tratar el tema de género, señalando la urgencia de crear “una política pública educativa en el estado, que logre visualizar, contrarrestar, prevenir y erradicar los problemas derivados de género”. Lo anterior, menciona, que debe hacerse desde edades tempranas para que haya una “oportuna sensibilización y comprensión del tema” (p. 165).

En cuanto al contexto local, dentro del acervo de investigaciones sobre perspectiva de género en la BUAP, se encuentra el trabajo de Norma Rivera (2021)

quien sugiere que “no hay una política institucional que contemple acciones específicas para cada una de las unidades académicas” (p. 136), lo cual pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando temas de género dentro de los espacios universitarios y revisar los avances que se han obtenido en estos temas.

Es decir, desde ámbitos locales hasta aquellos internacionales el tema de la perspectiva de género está vigente y las investigaciones de este tema en espacios universitarios apuntan a una clara necesidad de investigar más y de hacerlo, incluso, a partir de etapas anteriores. Como parte de ello, Jesús Lechuga, Giovanna Ramírez y Maricruz Guerrero (2018) afirman que tanto la educación como la cultura se relacionan fuertemente y coexisten en la vida diaria y en la convivencia del ser humano, pero lo más importante de la relación entre la cultura y la educación es que “postulan el rumbo de las relaciones humanas para que, en cierta medida, se vuelvan armoniosas” (p. 113).

Planteamiento del problema

Dentro de los agentes que promueven y fortalecen conductas y estereotipos que incrementan la desigualdad entre los sexos está la familia, la sociedad y también la escuela. La educación es considerada una vía de acceso a mejorar condiciones de desigualdad y desarrollo para la mujer, pero también es un espacio donde sigue presente la desigualdad en diversas formas.

En la presente investigación se planteó, conocer qué retos se presentaron para incorporar la perspectiva de género en el currículum de las licenciaturas que actualmente oferta la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la BUAP, así como reconocer los obstáculos que las docentes de la Universidad atravesaron para lograr esta incorporación.

Las tendencias en educación superior se están transformando e integrando en sus programas educativos, ya sean de las ciencias sociales o las humanidades, asignaturas transversales, procurando con ello la formación integral del estudiantado, lo que hace posible incluir contenidos de género en casi cualquier asignatura con la consecuente aplicación práctica dentro del aula. Esto no sería suficiente si no se conoce el trabajo tanto en la formación docente como en la propia autorreflexión.

Sobre este tema es importante señalar lo que Mario Benavidez y Nancy Galván (2020) plantean. Estos autores sugieren que para lograr la incorporación “es necesario atender la formación de las y los docentes, pues de poco sirve cualquier esfuerzo si no existe oportunidad para que ese contenido sea transversal” (p. 8); es

decir, la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos se trata de algo más que incluir un tema dentro del currículum; además de integrar temas, autoras, prácticas con perspectiva; se debe capacitar a los y las docentes, y además de hacer evaluaciones periódicas que permitan hacer ajustes.

Con información de la Vicerrectoría de Docencia y la Dirección de Educación Superior, se elaboró la siguiente tabla que muestra la oferta educativa de los cinco colegios que comprenden la FFyL, donde se observa que estos cinco programas académicos tienen una asignatura con el tema de la perspectiva de género, donde solo una carrera cuenta con dos asignaturas como se muestra a continuación:

Tabla 1

Asignaturas con posible PEG en la FFyL-BUAP.

Programa Académico	Asignatura
Procesos Educativos	Educación y Derechos Humanos
Filosofía	Ninguna
Historia	Luchas de las mujeres y feminismos desde el sur global
Lingüística y Literatura Hispánica	Seminario Opt. Género y Literatura de la crítica al oficio de la escritura.
	Seminario Opt. de Comunicación y Género
	Seminario Opt. Erotismo: Acercamiento a su Historia y Estudio en la Poesía, la Literatura y el Arte
	Seminario Opt. Periodismo, Comunicación y Cine desde la Teoría Feminista
Antropología Social	Cultura, Sexualidad y Género.
	Antropología del Género

Nota: elaboración propia con información de la Dirección de Educación Superior, BUAP.

El currículum es más que el documento que indica los contenidos que deberán desarrollarse, el currículum transmite cultura y valores; por lo que se puede asegurar que no existe un currículum sin un contexto. En palabras de José Gimeno Sacristán (2010) “el currículum es un texto que representa aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico concreto”; y agrega que “las condiciones culturales, el género y la pobreza son tres importantes fuentes de desigualdad que exigen intervenciones adecuadas para que el currículum se oriente por criterios de justicia que favorezca la inclusión” (p. 15).

Pregunta General

¿Cuáles fueron los obstáculos en la incorporación de la perspectiva de género, a partir de las experiencias de docentes precursoras en el currículum de las licenciaturas de la FFyL en la BUAP?

Preguntas Específicas

1. ¿Qué contenidos temáticos sobre perspectiva de género se incorporaron en las licenciaturas de la FFyL de la BUAP?
2. ¿Cómo surgieron los estudios feministas y de género en el currículum universitario de la BUAP?
3. ¿Cuáles fueron los aportes y retos de las académicas en el currículum educativo con perspectiva de género en la universidad?

Objetivo General

Identificar los obstáculos en la incorporación de la perspectiva de género, a partir de las experiencias de docentes precursoras en el diseño curricular de las licenciaturas de la FFyL en la BUAP.

Objetivos Específicos

1. Identificar qué contenidos temáticos con perspectiva de género se incluyen en los programas académicos de las licenciaturas de la FFyL.
2. Analizar de qué forma surgen los estudios feministas y de género en el currículum universitario.
3. Indagar, a través de las entrevistas semi estructuradas, cuáles fueron los retos de las académicas en el currículum educativo con perspectiva de género y las experiencias que han promovido el avance en temas de género dentro de la universidad.

Importancia y justificación del estudio

México y otros países enfrentan diversos retos en materia educativa entre los que se encuentran mejorar las condiciones de las mujeres en los espacios educativos así como erradicar múltiples formas de reproducción de la violencia hacia ellas. Desde la escuela, espacio señalado como propicio para la sociabilización y confiable para desarrollar y fortalecer a la sociedad, se elaboran una serie de propuestas y acciones, el presente trabajo procura abonar a este tema.

Sin embargo, esto puede no ser sencillo si el currículum formal muestra explícitamente contenidos que promueven el androcentrismo y el sexismo o que esto sea promovido como parte del proceso de socialización escolar. Es clara la necesidad de que tanto el currículum como la práctica docente, al ser elementos que concurren en el mismo espacio, requieran análisis periódicos, como elementos que caminan juntos y también como procesos que se desarrollan de forma individual.

En este sentido es indispensable hablar del currículum *oculto y de la función que tiene al* introducir mediante este, una enseñanza sesgada y cargada de ejemplos androcentristas con actividades inequitativas por parte del profesorado. Es decir, el cuerpo docente desarrolla contenidos disciplinares que pudieran estar cargados de machismo tanto en su lenguaje verbal como en el no verbal, a través del currículum formal como del oculto, lo cual alienta a reflexionar si realmente se promueve la equidad de género o solo es lo que se espera de estos lugares.

Al respecto, Ana Buquet (2011) menciona que en las aulas universitarias no solo se produce y transmite conocimiento, sino que se promueve la equidad de

género y atiende las dificultades a las que se enfrentan las mujeres. También Daniela Cerva (2017), apunta que las Instituciones de Educación Superior (IES) son espacios “privilegiados por la resonancia social para difundir y consolidar una mirada que cuestione la discriminación y desigualdad”.

Es decir, el ámbito educativo brinda oportunidades de modificar las estructuras culturales y a su vez tiene un rol importante para romper prejuicios sociales; sobre el tema Lechuga et. al. (2018), sugieren que es la educación el lugar para proyectar “el reconocimiento de la mujer con los mismos derechos educativos, laborales, políticos, sociales y culturales que el hombre” (p.112).

A pesar de la importancia presente en la relación entre hombres y mujeres; el discurso sobre la igualdad de género, la perspectiva de género y temas relacionados, todavía presentan mucho desconocimiento. El tema de la violencia hacia las mujeres se considera un tema de justicia social donde el objetivo es promover una sociedad más equitativa.

Para esta investigación es indispensable la reflexión y el análisis acerca de cómo el currículo y lo que sucede al interior del aula debe ser construido como espacio de promoción de la igualdad entre los géneros.

Para responder a las interrogantes propuestas en el estudio se empleó la metodología cualitativa, por ello es que la técnica se compone de entrevistas semiestructuradas. La muestra se integró por cuatro doctoras que se encuentran desempeñando diversas actividades académico – administrativas y de investigación

dentro de la universidad. De acuerdo con su trayectoria que parte de los años setenta a la actualidad.

Alcance del estudio

El alcance de la investigación permitió contar con información actualizada sobre los avances en la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito académico, en específico, en los planes de estudio de las licenciaturas en la BUAP. Esto es relevante ya que la BUAP se encuentra a punto de realizar una arquitectura curricular, con lo que los planes y programas de estudio sufrirán una actualización, lo que en un futuro permitirá revisar qué temas fueron integrados (o no) al currículo en las licenciaturas de la FFyL, así como en otras áreas de la universidad.

En este mismo sentido, la incorporación de la categoría género en el análisis de las entrevistas a las docentes, permitió conocer sus experiencias tanto a nivel institucional como en el ámbito académico. Es decir, contar con un registro oral, a través de estas entrevistas, para conocer sus experiencias y retos a lo largo de su trayectoria dentro de la BUAP.

Un alcance más fue identificar los retos en la enseñanza de tópicos relacionados con el feminismo y los estudios de género en las aulas de la Facultad de Filosofía y Letras. Y en este sentido, abonar a la discusión sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el nivel superior de educación y formar parte de las investigaciones realizadas acerca de la perspectiva de género y feminismo en la universidad.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

Este primer capítulo muestra de forma conjunta el marco contextual y el normativo que tiene la finalidad de presentar un panorama internacional, nacional, estatal y, sobre todo, institucional acerca de la perspectiva de género en la educación superior.

1.1 Marco Internacional

Contextualizar permite conocer las propuestas emanadas de las distintas convenciones, tratados y regulaciones internacionales en materia de derechos humanos, de aseguramiento de la igualdad entre hombres y mujeres y su acceso a la educación, la ciencia y la cultura; pero, sobre todo, conocer cómo ha sido que la perspectiva de género se ha integrado en la legislación de nuestro país.

Para abordar el tema de la perspectiva de género en la educación, es necesario revisar brevemente las conferencias mundiales sobre la mujer. La primera Conferencia Mundial sobre la Mujer tuvo como sede a la ciudad de México en el año de 1975, aquí se destacó la importancia de la educación como un derecho fundamental para las mujeres; cinco años después, en la Conferencia Mundial sobre la Mujer desarrollada en 1980, en Copenhague, uno de los alcances fue identificar tres áreas clave para la igualdad: educación, empleo y salud. La Tercera Conferencia

Mundial sobre la Mujer en Nairobi (Kenia) en 1985 los alcances fueron reconocer que la igualdad de género debía abarcar todas las áreas de la actividad humana.

La importancia específica de la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en 1995, en Beijín, es que se exhorta de forma explícita el derecho de la mujer a la educación y la capacitación como forma de empoderamiento; a su vez, insta a los gobiernos a eliminar las barreras que impiden el acceso de las mujeres a la educación superior. Además de este importante alcance, se declararon otros objetivos estratégicos como “la eliminación de la discriminación contra las niñas en la educación y en la formación profesional”. Dicho objetivo propone como medida que adoptarían los gobiernos de garantizar también el “acceso en condiciones de igualdad de oportunidades a la educación secundaria para el año 2005, así como a la educación superior, incluida la formación profesional y técnica” (ONUMujeres, 2014, p. 197).

Retomando el tema de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en 1993, aquí se reconoció que las mujeres sufren discriminación y violencia, no solo en América Latina, sino en todo el mundo, dando pie a una serie de acciones, las cuales a su vez parten de otros instrumentos sobre derechos humanos propuestos de forma internacional. En esta reunión mundial se propuso la acción número 33, cuyo objetivo fue conducir “la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales”. A su vez se destacó la importancia de incorporar los derechos humanos en los programas de educación [porque] “desempeñan un papel importante en la promoción de estos para todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o

religión”. Asimismo, se planteó que estos derechos deberán ser incorporados en las políticas educativas nacionales e internacionales (UNESCO, 1993, p. 11).

En consonancia con esto, la UNESCO declara que la igualdad de género es una prioridad mundial, por ello conmina a los países a prestar atención a la igualdad de género en todo el sistema educativo, principalmente lo relacionado con “el acceso, el contenido, el contexto, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los resultados del aprendizaje y las oportunidades de vida y trabajo” (UNESCO, 2014, p. 33).

De igual forma, en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW²) la ONU reconoció las obligaciones legales de los Estados para prevenir la discriminación contra las mujeres. La CEDAW fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1975 y entró en vigor en el año 1981. La misma ha sido ratificada por 187 Estados en el ámbito mundial con el propósito de eliminar todas las formas de discriminación contra las mujeres y proteger y promover sus derechos. México la firmó en 1980 y la ratificó el 23 de marzo de 1981.

En la Convención de 2011 de la CEDAW se aprobaron una serie de acuerdos como el artículo 10 que propuso adoptar medidas “para eliminar la discriminación contra la mujer, con el fin de asegurar la igualdad de derechos con el hombre en la educación”. Esta convención, además, en el artículo 10, inciso c, subraya eliminar los conceptos estereotipados del papel “masculino y femenino en todos los niveles y formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de

² Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women (CEDAW).

educación que contribuyan a lograr este objetivo”, específicamente “mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza” (ONU, s.f.).

Otro antecedente importante es la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, también llamada Convención de Belém do Pará, celebrada en 1994, que México suscribió en 1995, que ratificó hasta 1998 (SRE, 2008). La relevancia de esta convención, entre muchos otros factores, es que se convirtió en un instrumento de derechos humanos encaminado a “aplicar una acción concertada para prevenir, sancionar y eliminar la violencia contra las mujeres, basada en su género” (p. 7). En el capítulo III de esta Convención se establecieron los deberes que los estados involucrados deberán adoptar progresivamente, a través de medidas y programas específicos, especialmente el artículo ocho, inciso b propone:

Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el *diseño de programas de educación* formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas, que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer (p. 18).

En el ámbito educativo, en 1998 la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI incluyó el término *perspectiva de género* como una *categoría* en revisión e integrada a la educación en el nivel superior. Esta declaración derivó de otras declaraciones, planes de acción y de reuniones mundiales previas donde se afirmó que este nivel educativo propicia el cambio y el progreso de la sociedad. En los artículos tres y, particularmente, en el cuatro se estableció el compromiso de “eliminar todos los estereotipos fundados en el género” dentro de la educación superior. Otro punto relevante de esta declaración es reformar los planes y programas de estudio con la finalidad de anular las prácticas sexistas que privilegian un sexo sobre el otro en la educación superior (UNESCO, 1998, p. 102).

En el 2009, se llevó a cabo la Segunda Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior. En esta conferencia se propuso “la equidad entre los sexos y la igualdad de oportunidades [para] hombres y mujeres” en la educación superior; aquí continúa el exhorto sobre las temáticas y compromisos pactados. Ahora incluyó el tema de la responsabilidad social de la educación superior, señalando que estas instituciones “deben contribuir al desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el cuidado de los derechos humanos, incluyendo el de la equidad de género” (UNESCO, 2009).

Finalmente, dentro de este marco internacional, en el 2015, a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se propuso una serie de estrategias y metas a cumplir en 15 años estableciendo de esta forma 17 Objetivos denominados de Desarrollo Sostenible

(ODS). A través de estos objetivos se busca erradicar la pobreza y mejorar el bienestar entre los habitantes del mundo y el medio ambiente.

En el objetivo estratégico 5 de esta agenda 2030, se incluye el tema de la igualdad de género, el cual se retoma como un derecho humano fundamental, y aclara que su promoción es indispensable en todos los ámbitos sociales sin importar la nacionalidad; a su vez, agrega que la igualdad de género promoverá “la reducción de la pobreza, la promoción de la salud, la educación, la protección y el bienestar de las y los niños” (ONU, 2018).

En el tema educativo se afirmó que “se ha conseguido la igualdad entre niñas y niños en la educación primaria en el mundo, pero pocos países han conseguido ese objetivo a todos los niveles educativos” (ONU, 2018, p. 27), por lo tanto, el 4 ODS se enfoca al tema de la educación y la promoción de oportunidades para que todos/as aprendan. A su vez, la UNESCO establece que las Instituciones de Educación Superior deben proporcionar medios para la formación integral de los estudiantes mediante diversas estrategias de apoyo que promuevan su permanencia dentro de la escuela; por lo que se vuelve necesario hablar no solo de educación o de educación de calidad sino de la oportunidad que hombres y mujeres deben tener para ingresar, y sobre todo, egresar de las instituciones públicas de educación superior con el fin de tener una mejor calidad de vida.

En este breve análisis normativo y contextual se confirma la existencia de una base internacional sólida que defiende y alienta una incorporación de la mujer a la educación superior, así como el cambio del lenguaje sexista que continúa presente en el espacio universitario.

1. 2 Marco Nacional

Es importante integrar al feminismo dentro del contexto mexicano, y hacer una revisión histórica de cómo se incluye en el debate. El feminismo resurge en México durante la época de los años 70, a través de ideas feministas europeas y estadounidenses, quienes estaban orientadas hacia la libertad sexual (Marta Lamas, 2022). En esta década se crean diversas revistas de divulgación, así como programas de radio y otras formas de comunicación donde mujeres, sobre todo de clase media y universitarias, serán las que encabezen el movimiento. Grupos como el Partido Comunista Mexicano y el Partido Revolucionario de los Trabajadores también se sumarán a este movimiento.

En los años 80 se observaría una “militancia más comprometida” (Lamas, 2022, p. 695), donde además las mujeres se constituirán en ONG’s y comienza a su vez lo que denomina “la institucionalización [de espacios] académica”.

En este mismo sentido, Eli Bartra (2021) indica que el feminismo no necesariamente debería regirse por olas; no obstante, y haciendo uso de esa categorización, expone que la denominada primera ola del feminismo tuvo un reclamo muy claro y que fue “por la ciudadanía”. Es decir, por el derecho de las mujeres al voto y a la educación. En la segunda ola el reclamo se centra en la lucha por la decisión de los cuerpos de las mujeres (p. 21).

Hacia los años 90 estos grupos de mujeres, ya fuera desde el feminismo popular o académico se integran de manera más formal en la política, demandando la adición de las mujeres no solo al espacio público sino en la toma de decisiones. Es

en esta década que la “perspectiva de género” toma relevancia en el discurso político y se crea, a su vez, la Comisión de Equidad y Género (Marta Lamas, 2022, p. 702), todos ellos precedentes de la integración de las mujeres a la vida política como la que se desarrolla en la actualidad.

Durante las últimas décadas, mujeres de la sociedad civil y aquellas conformadas en organizaciones de mujeres continuamos reclamando demandas para eliminar la violencia, el derecho al aborto, los derechos políticos. “Esta aspiración la expresan muchas mujeres que trabajan por abrir espacios, por garantizar transparencia y por consolidar agendas” (Lamas, p. 707).

El sector académico feminista ha investigado los tópicos anteriores y muchas de las académicas feministas como activistas se sumaron a la lucha e impulsaron un conjunto de demandas, que se plasmaron en parte de las políticas públicas. Referentes significativos se dan durante los años ochenta, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de Xochimilco se crea en el Departamento de Política y Cultura, en el área de Mujer, Identidad y Poder vigente a la fecha.

También en la misma década, pero un año más tarde (1983) el Colegio de México constituye el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. Otro referente es el PUEG Programa Universitario de Estudios de Género (hoy Centro de Investigaciones y Estudios de Género -CIEG-) que deviene a su vez del Centro de Estudios de la Mujer (Eli Bartra; Anna M. Fernández Poncela y Ana Lau Jaiven, 2002). En Puebla su referente está marcado por Marcela Lagarde y la creación del Taller de antropología de la mujer que se verá más adelante en este mismo capítulo.

Como complemento del análisis del contexto es indispensable revisar la normatividad dentro de este análisis, por lo que a continuación se abordará la legislación mexicana iniciando con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En la carta magna quedan claramente expuestos los derechos que tiene garantizados la ciudadanía mexicana, en los cuales se incluye a la educación como un tema fundamental, así como los derechos igualitarios para hombres y mujeres que, a la letra exponen:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo (DOF, 2022, p. 5).

Y complementa: “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”. Este artículo tercero reitera que “todo individuo tiene derecho a gozar de [la educación] y de que debe ser establecida a nivel nacional”. Aunado a lo anterior, la educación contribuirá a la “igualdad, evitando beneficios por razas, religión o sexo”.

En el 2019 se adiciona un párrafo trascendental en la educación del país el cual indica que “los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades”, lo cual promoverá desde el ámbito federal, la modificación del resto de normatividad federal y estatal para armonizarse con la constitución del país.

Dentro de los avances que en materia de legislación se han tenido se encuentra La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIMH), aprobada en el 2006 con objetivos claramente definidos favoreciendo la igualdad por un lado y, por otro, eliminando la discriminación generada por la diferencia de sexos. El objetivo de esta ley es:

Regular y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres y proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. Sus disposiciones son de orden público e interés social y de observancia general en todo el territorio nacional (DOF, LGIMH, p.11).

Aunada a la ley anterior, en el 2007 se crea la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) que coordina a nivel federal la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres, integra a las secretarías del Estado a promover en sus ámbitos de acción y corresponde a la SEP:

Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos [y en el apartado II indica que se desarrollarán] programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres y el respeto a su dignidad (DOF, 2024, p. 35).

En la Ley General de Educación (LGE) queda establecida la inclusión de la Perspectiva de Género, la cual menciona que los planes de estudio integrarán esta perspectiva para “contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidades” (Cámara de Diputados, 2019, p. 13).

Sumado a lo anterior y de manera específica dentro de la Ley General de Educación Superior (LGES) también se fundamenta la atención de la violencia, específicamente la de género y aclara que las instituciones de nivel superior serán las promotoras para prevenir y atender la violencia a través de:

[...] diagnósticos y estudios de las actividades académicas, escolares y administrativas para lograr una detección y atención oportuna de los factores de riesgo, violencia y discriminación, estableciendo protocolos de atención y proporcionando, en su caso, servicios de orientación y

apoyo de trabajo social, médico y psicológico (Cámara de Diputados, 2021, p. 23).

Y posteriormente en esta misma ley, dentro del artículo 43 se enfatiza que las instituciones de educación superior serán apoyadas por el estado, a fin de que estos espacios estén libres de violencia “en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior”. Para esto será necesario adoptar una serie de medidas. En cuanto al área académica se propone lo que la constitución en su artículo tercero mandata:

[la] incorporación de contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres, así como los estereotipos de género y que estén basados en la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los sexos, y (Cámara de Diputados, LGES, 2021, p. 23).

El Plan Nacional de Desarrollo del sexenio 2018-2024 contempla un amplio listado de propuestas tanto en el ámbito educativo como en el de seguridad incluyendo desafíos específicos como la búsqueda del mejoramiento de la educación superior,

además de la importancia de que exista pertinencia entre la oferta y las necesidades sociales, así como oportuno financiamiento para estas propuestas educativas.

Para desarrollar este plan dentro de la esfera educativa dentro del gobierno denominado de la cuarta transformación, se puede ubicar al Programa Nacional de Educación, que para este sexenio enfatiza trabajar en colaboración con todos los estados y propone su realización a través de seis objetivos [que asume como prioritarios], y que resolverá a través de treinta estrategias y acciones pertinentes que permitirán transformar el Sistema Educativo Nacional.

De manera específica, el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024 (PRONES), que busca orientar las políticas educativas de este nivel educativo, ha establecido dentro de sus propuestas al tema de género. En este documento plantea una participación coordinada entre las autoridades gubernamentales y las instituciones de educación superior a fin de establecer un “Plan de Acción para Impulsar la Igualdad de Género en las IES y constituir a éstas como espacios libres de violencia de género” (p. 18).

Es evidente el interés por incluir el tema de género a través de políticas que incorporan el tema de forma transversal, tanto en las funciones académicas como en las de índole administrativo y directivo dentro de las IES, manteniendo una correlación con lo que establece la LGES. Es de este modo que se busca desde todos los espacios promover la igualdad entre mujeres y hombres y asegurar que se erradique la violencia en sus distintas modalidades como lo es la de género.

Los antecedentes citados en el contexto nacional permiten reconocer que la BUAP tuvo presencia en la Red de Instituciones de Educación Superior (RENIES) creada en 2009, con lo que se permitió impulsar algunas políticas que condujeron a la certificación de la universidad (2008) y también a la creación de un programa de igualdad desarrollado desde la Dirección de Acompañamiento Universitario (DASU) (2015-2019).

1.3 Marco Estatal

En la revisión del marco contextual y normativo del estado de Puebla se evidencia la atención a las recomendaciones federales, así como la armonización entre la legislación federal y la estatal, lo que a su vez genera un marco legal para integrar la perspectiva de género en la educación.

Puebla es un estado con una gran importancia histórica dentro del país, desde la colonia hasta la revolución mexicana, pasando por el movimiento de independencia; a su vez, el tema de la religión es y ha sido relevante para la población de este estado. De acuerdo con el INEGI (2020), Puebla es un estado de tradición católica, el 82% de su población se siente representada por esta religión. Sin embargo, esta situación originó uno de los movimientos estudiantiles más fuertes que se ha vivido la entonces UAP, hoy BUAP. En 1961 la universidad se enfrentó en un movimiento estudiantil que buscó (y logró) establecer la educación laica y gratuita. Gloria A. Tirado (2014) escribe que este movimiento tuvo una duración de más de dos años donde, otro importante logro fue el conseguir que las autoridades

universitarias fueran electas por la comunidad universitaria y no por una decisión del gobernador en turno.

Actualmente Puebla es el tercer estado con más universidades, detrás de CDMX y Edomex (ANUIES, 2024) e integra una importante cantidad de universidades públicas y privadas que concentran una matrícula total de 354,186 a nivel universitario. De aquí la importancia de que la Universidad más grande del estado tiene como referente para el resto de las instituciones.

El último censo del INEGI, indica que Puebla es el quinto estado más poblado del país, con 6 583 278 de residentes. De estos, el 52.0% son mujeres y 48.0% hombres de 28 años en promedio. De igual forma, la ciudad de Puebla (que además es la capital del estado), es el municipio mayormente poblado con más de un millón y medio de habitantes, mayoritariamente mujeres. De acuerdo con este censo, el analfabetismo se redujo de 14.6% en 2000, a 7.0% en el 2020. Algo importante que se ha observado es la tendencia al alza del grado de escolaridad, que fue de 6.7 años en 2000 y que conforme a datos más actualizados (2020) está en 9.2; es decir, pasó de un poco más de primaria al primer grado de bachillerato, lo anterior, en veinte años aproximadamente (INEGI, 2021).

Puebla cuenta con una amplia oferta de universidades públicas y privadas, que atiende no solo a poblanas y poblanos, sino a residentes del sureste del país, quienes deciden cursar sus estudios dentro de alguna de las instituciones del estado

que, de acuerdo con el Sistema de Información Cultural,³ son 228, solo atrás del Estado de México y de la Ciudad de México.

El Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024 es el documento eje para las políticas públicas y las propuestas de gobierno que rigen el gobierno del estado y se ha concentrado en cuatro ejes. El eje relacionado con el presente trabajo plantea la disminución de las desigualdades e indica que “la acción educativa poblana” presenta desafíos como la implementación de “políticas públicas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación, [y justamente] a través de ella se combatirán las desigualdades económicas, regionales y de género”.

Otro punto igualmente relevante de este Plan es que por primera vez se concentran indicadores para dar seguimiento a la “Igualdad de Género y la atención a los Pueblos Indígenas”, con el objetivo no solo de visibilizar la situación que guarda el estado sino para su futura transversalización en todo el gobierno.

En consecuencia, en el Plan Sectorial de Educación 2019-2024 también se integran elementos a favor de las políticas de género. Dentro de lo que el plan denominó “Desafíos de la acción educativa” se implementarán “políticas públicas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación, a través de ella se combatirán las desigualdades económicas, regionales y de género”. De igual forma indica que sus principios se orientan con la Nueva Escuela Mexicana a través del “principio de justicia social” que implementa medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas, para combatir las desigualdades

³ Para una revisión detallada y contrastada con otros estados, revisar: https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado_id=21&municipio_id=-1

económicas, regionales y de género”. Es importante señalar que este plan se vincula con los ODS de la Agenda 2030 de la UNESCO, específicamente el ODS 5 referente a “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”.

Como resultado de lo anterior, también la Ley de Educación Superior del Estado de Puebla, cuya última actualización se realizó en el 2023, integra elementos en favor de las políticas de género y decreta que la educación en este nivel se realizará con perspectiva de género. El artículo 48 de esta ley puntualiza lo siguiente:

El Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior (LESP, 2021, art. 48).

Y en el apartado II referente a las acciones en el ámbito académico exhorta a realizar modificaciones en los contenidos académicos a través de:

[...] integrar contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce

contra las mujeres, así como los estereotipos de género y que están basados en la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los sexos.

En Puebla existe un marco regulatorio y de sanciones sobre los temas de género, igualdad y violencia contra la mujer; es decir, en todos los órdenes de gobierno que se han revisado existe este marco reglamentario. A continuación, se revisa el marco normativo de BUAP.

1.4 Marco Institucional, la BUAP

Para abordar el marco institucional de la tesis, ha sido necesario revisar la normatividad, estadísticas y proyectos devenidos de modificaciones hechas a partir de la presencia de la PEG en la universidad.

Dentro de este recorrido contextual, la integración de modificaciones y cambios históricos previos al plan de desarrollo institucional vigente ha recorrido distintas administraciones, una de ellas fue la del rector José Alfonso Esparza Ortiz. Durante esta gestión, dentro del Programa de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2017 se incluyen diversas propuestas de inclusión. Uno de ellos fue el Programa para la Promoción de la Igualdad Sustantiva en la BUAP que buscó promover la igualdad entre la comunidad sin importar sexo, discapacidad o corriente política (Rivera, Elva; Tirado, Gloria y Morales, Esperanza, 2017).

Esto a su vez devino en la creación de diversas propuestas para visibilizar la presencia de las mujeres no solo como parte de la comunidad sino como productoras de conocimiento y, dentro de esta visibilización, se encuentran temáticas que siguen siendo focos de atención en la universidad relacionados con la mujer como la violencia, la sexualidad, la maternidad, las mujeres y la ciencia, entre otras.

Entre estas actividades y propuestas se encuentran los concursos para determinar “la mejor tesis sobre estudios de mujeres y temas de género Herminia Franco Espinosa”; creación de certámenes sobre fotografía, cuento y video con temas de la cultura de la equidad o el reconocimiento “Herminia Franco Espinosa” por trayectoria en la BUAP, así como foros, seminarios, libros y demás acciones que dan cuenta de un propósito claro: enfatizar la presencia de las mujeres en la universidad así como erradicar las desigualdades. Lo cual está en consonancia con lo que Ana Buquet (2011) sostiene sobre las investigaciones con PEG, que alientan el diseño de programas y políticas a favor de la equidad de género.

Por su parte, la universidad cuenta con una legislación comprometida también con la PEG. Es así como la Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla sostiene compromisos que serán desarrollados mediante el Consejo Universitario sobre las políticas institucionales con perspectiva de género. Y apunta a que la BUAP, “a través de sus funciones de docencia, investigación, preservación, acrecentamiento y difusión del arte y la cultura, promoverá las políticas institucionales con perspectiva de género” (BUAP, 2023, p. 9).

Aunado a esta ley se encuentra el Estatuto Orgánico, el cual fue previamente modificado en 1999, 2000, 2016, y que en el 2018 incorpora diversos elementos

donde se incluye a los derechos humanos, erradicación de la violencia de género, inclusión, cultura de paz, construcción de saberes, como términos indispensables para que, a partir de éste, se desarrolle la legislación adecuada. Lo anterior permitirá una actualización de las orientaciones necesarias en materia de educación superior, enfatizando aquellas sobre derechos humanos, erradicación de la violencia e igualdad de género para posteriormente aplicarlas en el resto de la normativa institucional.

En el Estatuto se establece que desde el nivel medio superior hasta el posgrado se crearán y/o transformarán los planes de estudio porque:

[...] se promoverá la incorporación de acciones afirmativas para que la Universidad se constituya como espacio libre de todo tipo y modalidad de violencia de género y se prevenga y erradique la discriminación, en específico, contra las niñas, las mujeres y personas en situación de vulnerabilidad (BUAP, 2023).

Con el antecedente del estatuto y de la propia ley de la BUAP, así como cobijado con un contexto donde la necesidad de crear espacios para trabajar los temas de las desigualdades y el género, el 25 de junio del 2020 se creó la Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE) bajo la administración del Rector Alfonso Esparza Ortiz, siendo designada como titular la Dra. María del Carmen García Aguilar.

Esta dirección es la instancia encargada de la prevención y atención a la violencia de género y discriminación. Sin embargo, la creación de esta dirección tuvo su antecedente. En noviembre de 2019, cuando se publicó el “Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género” el cual es un documento que precisa cuáles son los mecanismos y ruta de atención en este tema en la BUAP para consolidar una cultura con perspectiva de género, además de garantizar una vida incluyente y libre de coacción (BUAP, 2019).

La DIIGE es la instancia más importante para transversalizar los temas de género y de la mujer. Es responsable de impulsar las políticas de igualdad y perspectiva de género en la BUAP. La directora de la DIIGE cuenta con la experiencia y antecedente del Centro de Estudio de Género (CEG) de la FFyL, cuyo apartado se encuentra más adelante en este trabajo. A su vez, la Dirección Institucional de Igualdad de Género es una instancia administrativa con funciones académicas, pero fundamentalmente de atención administrativa a toda la universidad, lo que le involucra diversas actividades con presencia en todas las unidades académicas y con gran incidencia en la comunidad; es decir, alumnos, docentes y personal administrativo.

Aunado a lo anterior, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2025 también señala la importancia de “desarrollar un plan de transversalización de género en las dinámicas universitarias, [lo anterior, a través de] un proyecto integral de prevención de violencia de género [con] sensibilización en todos los sectores sociodemográficos, para contribuir a generar una sociedad más equitativa e incluyente”, integrando al tema de género en el eje 2 perteneciente a

“Corresponsabilidad social y solidaria”. Es así como la BUAP establece en el 2019 el Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género, cuyo objetivo general indica lo siguiente:

Establecer la coordinación de instancias y autoridades universitarias necesarias para prevenir, sancionar, erradicar la discriminación y violencia de género y consolidar la cultura de perspectiva de género, estableciendo los mecanismos institucionales, a fin de garantizar a la comunidad universitaria una vida incluyente y libre de violencia (BUAP, 2019).

Y de manera específica, el objetivo particular **d**, establece los procedimientos que utilizará esta institución para transversalizar la perspectiva de género. Es así como en el punto 16 correspondiente a: ACCIONES Y MEDIDAS PREVENTIVAS INSTITUCIONALES establece, por un lado, las acciones y medidas preventivas institucionales donde se insta a “incorporar la perspectiva de género en los planes y programas de estudio de cada Unidad Académica” y, por otro lado, “incluir en los cursos de inducción, en diversas modalidades, para docentes de nuevo ingreso temas con perspectiva de género” (BUAP, 2019, p. 24).

Esto último también debe considerarse ya que incorporar la perspectiva de género en el currículo no solo involucra incluir un tema en el plan de estudios; en palabras de Benavidez y Galván (2020), para lograrlo, es necesario atender “la

formación de las y los docentes, pues de poco sirve cualquier esfuerzo si no existe oportunidad para que ese contenido sea transversal” (p. 8).

En este mismo sentido y finalmente, se integra dentro de este marco normativo al Modelo Universitario Minerva (MUM), documento que representa la identidad educativa y su visión, así como el fundamento pedagógico de la universidad. El modelo Minerva nace como tal en el 2007 y comienza su aplicación en el 2009, precedido por el Plan Fénix. El MUM se crea a partir del trabajo de la comunidad universitaria y representa la base para proponer actualizar y modificar contenidos de los programas de estudio.

La BUAP es una entidad educativa pública con una función social clara que implica, entre otras acciones, brindar a la sociedad oportunidades de desarrollo, pero no terminan ahí sus funciones, sino que de manera explícita dentro de modelo universitario se detalla que la universidad es “formadora de una nueva ciudadanía que contribuye a un desarrollo social con equidad, sustentabilidad e interculturalidad” (BUAP, 2007, p. 18).

Lo anterior, representa el marco regulatorio que promueve en primera instancia la integración de la mujer en la educación superior, así como la inclusión de la perspectiva de género en su currículum. Es claro que los compromisos que mantiene la universidad para la construcción de una sociedad más igualitaria y con equidad entre mujeres y hombres; por un lado, con todos los miembros que componen a la universidad; y también hacia afuera, como agente socializador y ejemplo entre las instituciones de educación superior dentro del estado, así como del contexto nacional e internacional.

El número de estudiantes registrados en Puebla; de acuerdo con los datos más recientes de ANUIES, en Puebla hay 354 186 estudiantes de nivel superior; donde el 53% lo conforman mujeres y el restante 47% son hombres. Asimismo, la BUAP concentra un total de 93.729 estudiantes, lo que representa el 26.4% del total de la matrícula con que cuenta este estado.

Tabla 2

Matrícula femenina en el estado y en la BUAP.

Institución	Matrícula Mujeres	Matrícula Hombres	Matrícula Total
IES en PUEBLA	196,437	157,360	353,797
BUAP	50,826	45,119	95,945

Nota: elaboración propia con datos de ANUIES 2022-2023

En la tabla anterior se observa que, tanto a nivel estatal como institucional, el número de estudiantes mujeres supera al número de estudiantes hombres. En la BUAP, el porcentaje de mujeres sobre hombres es 53%, número similar replicado en el estado de Puebla pues representan el 56% de la matrícula (ANUIES, 2024).

Para dar continuidad a este recorrido sobre los cambios y las propuestas que se han gestado en la universidad, es importante integrar un dato que contextualiza la matrícula universitaria, el cual se encuentra en los anuarios de la institución.

En el año 2022 la BUAP reportó un mayor número mujeres inscritas y reinscritas. El dato específico es que la universidad concentró un 54% de mujeres y un 46% de hombres. Estas cifras se han repetido en los últimos años; no obstante, para la presente investigación se han tomado solamente los resultados de los últimos cinco ingresos a la universidad. Un dato interesante es que hay un mayor número de hombres en los dos niveles educativos en la BUAP, el nivel Técnico y en el Doctorado (BUAP, Anuarios).

Tabla 3

Matrícula de nuevo ingreso 2018-2024 en BUAP.

Histórico de Matrícula Universitaria: 2018-2024				
Año	Mujeres	Hombres	Total	Diferencia mujer-hombre
2023-2024	64,157	56,956	121,113	7,201
2022-2023	63,542	54,971	118,513	8,571
2021-2022	65,242	55,190	120,432	10,052
2020-2021	58,894	49,384	108,278	9,510
2019-2020	56,812	48,910	105,722	7,902
2018-2019	54,270	46,557	100,827	7,713

Nota: elaboración propia con material de los Anuarios estadísticos de la BUAP⁴.

En la tabla anterior se concentra la matrícula de ingreso a la BUAP entre los años 2018 y 2024, donde se observa un ingreso mayor de mujeres versus hombres en un

⁴ Para datos actualizados e históricos, revisar: <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>

promedio de 8.000 mujeres más que hombres en cada generación. Los datos anteriores no son una constante, la matrícula en la universidad forma parte de la historia reciente, dado que el acceso a la educación universitaria de las mujeres fue una excepción y no una regla.

Tabla 4

Matrícula por sexo de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP

Facultad de Filosofía y Letras			
Nivel Educativo	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Licenciatura	1,109	685	1,794
Especialidad	13	5	18
Maestría	77	48	125
Doctorado	46	32	78
TOTAL	1,245	770	2,015

Nota: elaboración propia con información del ANUARIO BUAP 22-23

En la tabla 4 se muestra la matrícula de licenciatura y posgrado segregada por sexo de la FFyL. De acuerdo con el Anuario 2022-2023, la matrícula fue de un total de 2.015 estudiantes, de las cuales 1.245 fueron mujeres (62%) y 770 correspondió a los hombres (38%); es decir, la facultad estuvo integrada mayoritariamente por mujeres en todos los niveles, siendo más representativo en el nivel licenciatura.

Una instancia importante dentro del contexto de género y de las instituciones de educación superior en México es el Observatorio Nacional para la Igualdad de

Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES). Esta institución tiene el objetivo de medir los avances sobre la igualdad de género, además de “estimar el grado de consolidación de los procesos de incorporación de la perspectiva de género en sus marcos normativos, sus estructuras, sus poblaciones y sus políticas oficiales” (ONIGIES, 2018). De acuerdo con el último informe del 2021, la BUAP obtuvo 1.9 de 5 puntos evaluados por el observatorio. Los años anteriores alcanzó puntajes similares y desde el 2017 hasta el 2021 ha habido un crecimiento sostenido de mejoramiento.

La importancia de estos resultados y del observatorio radica en que de forma periódica se evalúan las áreas que requieren mayor atención y también se establece una comparación con otras instituciones de educación superior públicas, que pueden denominarse pioneras en los temas de género y estudios de la mujer como el Colegio de México (COLMEX), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) o la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (IBERO) o el Tecnológico de Monterrey (ITESM), estas dos últimas son instituciones privadas y cuentan con puntajes apenas por encima del 2.0.

Como se mencionó en el apartado previo, el objetivo de este observatorio es tener claridad sobre cómo las IES coordinan el tema de la igualdad, lo que a su vez permite generar políticas institucionales para mejorar las condiciones de las mujeres en el ámbito universitario. El observatorio propone contar con estadísticas que se puedan comparar y actualizar datos sobre “la distribución de hombres y mujeres en las poblaciones estudiantil, académica y administrativa, así como las acciones

emprendidas por las IES para disminuir las desigualdades de género al interior de sus comunidades” (ONIGIES, 2018, p. 1).

Actualmente la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP mantiene su tradición humanista y contribuye a ampliar su oferta académica, que actualmente cuenta con trece posgrados, y se sustenta como la unidad académica que cuenta con más líneas de investigación y posgrados cuya línea central son los estudios feministas y de género en la BUAP.

Recientemente se ha propuesto un amplio abanico de propuestas curriculares como la Especialidad en Estudios de género, masculinidades y diversidad creada en el 2021 y, de reciente creación, la Maestría y el Doctorado en Género y Estudios Feministas en el año de 2022. Una oferta educativa que se ha crecido durante los últimos 40 años, robusteciendo de manera sostenida la presencia de los temas de género en la institución.

En la siguiente tabla (5) se presenta de forma conjunta toda la oferta educativa de la Facultad en el nivel superior, que abarca de licenciatura a doctorado y donde se observa que el 90% de maestrías y posgrados incluyen líneas de investigación género.

Tabla 5

Posgrados BUAP con líneas de investigación en género.

Facultad de Filosofía y Letras BUAP		
Posgrados ofertados actualmente		
Posgrado	Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento	Temas
Especialidad en Estudios de Género, Masculinidades y Diversidad.	○ Feminismo, género y educación	
	○ Violencia, Masculinidades y Discriminación	
Especialidad en Antropología de la Alimentación.	<i>Sin línea</i>	
Maestría en Género y Estudios Feministas.	○ Feminismo, género y educación ○ Masculinidades, violencia de género y discriminación	
Maestría Antropología Social.	○ Antropología de la Sexualidad	
Maestría Literatura Hispanoamericana.	○ No de forma explícita*	
Maestría Educación Superior.	○ Políticas Educativas en Educación Superior ○ Género y Educación Superior.	
Maestría en Filosofía	○ Filosofía práctica ○ Estudios de género	
Maestría en Estética y Arte	<i>Sin línea</i>	
Doctorado en Antropología Social	○ Sexualidad, cuerpo y género: desigualdades, violencias y horizontes de subjetividad	
Doctorado en Filosofía Contemporánea	○ Filosofía práctica ○ Estudios de género	
Doctorado en Literatura Hispanoamericana	○ Temas de la literatura hispanoamericana ○ Literatura escrita por mujeres en Hispanoamérica (s. XVII – s. XX).	
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.	<i>Sin línea.</i>	
	I. Feminismo, género y educación	Ética y feminismo contemporáneo
		Feminismo y educación
		Feminismo y sexualidades

Doctorado en Género y Estudios Feministas		Feminismo e historia de las mujeres
	II. Masculinidades, violencia de género y discriminación	Estudios de las masculinidades
		Violencia de género
		Estudios sobre discapacidad y discriminación
		Estudios sobre género y migración

Nota: elaboración propia con información de la página de la FFyL.

En la tabla anterior se observa que tres posgrados de la FFyL no cuentan con alguna línea de Generación y Aplicación del Conocimiento en género como lo son la Especialidad en Antropología de la Alimentación; la Maestría en Estética y Arte y el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa; lo que no necesariamente implica que docentes, mujeres y hombres puedan, como parte del currículum oculto, trabajar estos temas, brindando bibliografía al respecto o promoviendo trabajos con perspectiva de género. No obstante, para los fines de este trabajo, de manera formal, no están incluidos.

Importante mención tiene la Maestría en Literatura Hispanoamericana cuyas tres líneas de investigación no incluyen temas de género, pero que de manera interna, el cuerpo docente, desarrolla temáticas tales como: Literatura escrita por mujeres en Hispanoamérica; Escritoras en Hispanoamérica del siglo XIX; Literatura y Género; Teatro y Género y finalmente Espacio y Género.

De acuerdo con el anuario estadístico 2022-2023 de BUAP, la universidad contó con una planta docente de 5, 074 docentes contratados de tiempo completo,

titulares, asistentes o asociados; de estos, 4, 312 pertenecieron al nivel superior, y cerca de la mitad (2, 029) son mujeres. Es decir, 47% de profesoras mujeres versus 53% de profesores hombres

A pesar de que en el 2022 la planta docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP estuvo conformada mayoritariamente por mujeres (74 frente a 62 hombres), la representación femenina dentro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) fue significativamente menor: solo 26 mujeres frente a 36 hombres como se muestra en la tabla 7.

Este contraste evidencia una brecha que no solo se explica por la diferencia en número de investigadoras e investigadores. La menor presencia de mujeres en el SNI podría vincularse con factores como la persistencia de roles de género que asignan a las mujeres mayores responsabilidades domésticas y de cuidado (las dobles o triples jornadas), lo cual limita su tiempo disponible para la investigación y la producción académica.

Otro punto relacionado podrían ser las dinámicas institucionales que reproduzcan sesgos que dificultan el acceso de las mujeres a redes de colaboración, financiamiento y reconocimiento académico. Por lo tanto, la equidad en la participación docente no garantiza automáticamente la equidad en el acceso a espacios de prestigio y poder dentro del ámbito académico, lo que subraya la necesidad de políticas universitarias que promuevan activamente la inclusión y el reconocimiento de las mujeres investigadoras.

Tabla 6

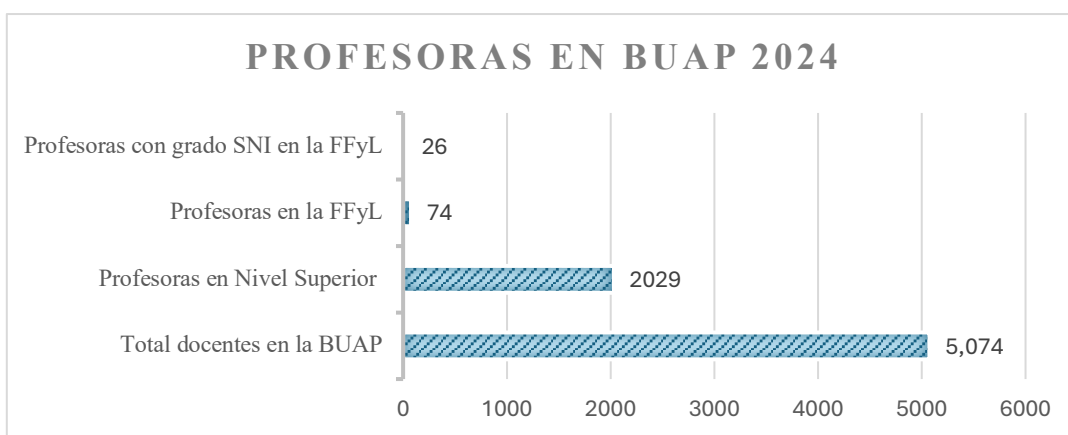
Personal Docente en BUAP

Personal Docente en BUAP	
Total	5 074
Nivel superior	4 312
Nivel superior Mujeres	2 029
Docentes de la FFyL	136
Docentes Mujeres de la FFyL	74
Docentes SNI en la FFyL	62*
Docentes Mujeres SNI en la FFyL	26
* De acuerdo con el anuario 22-23 son 62 docentes; en la página de la FFyL indica que son 73 porque se suman 8 profesoras invitadas a la Facultad.	

Nota: elaboración propia con información los anuarios estadísticos de BUAP.

Figura 1

Profesoras en BUAP 2024



Nota: elaboración propia con información los anuarios estadísticos de BUAP y de la página de la Facultad.

1.4.1 Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

La historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla da cuenta de las luchas que ha vivido por la democratización de la institución, así como de las luchas al interior de la universidad y de la propia FFyL, la de académicas por incorporar las teorías feministas y de género para abrir brecha en la enseñanza de ésta en el currículum universitario.

Hace casi un siglo, en 1937, el entonces Colegio del Estado se transformó en Universidad Autónoma de Puebla (UAP) y para el siguiente año, en 1938 la función básica fue la enseñanza. En ese tiempo, la UAP integró a su oferta educativa bachilleratos y cinco escuelas: Derecho y Ciencias Sociales; Medicina; Ingeniería; Química y Farmacia; Comercio y Ciencias Administrativas y Odontología; así como la Biblioteca “Lafragua”, el Observatorio Meteorológico, el Instituto Obrero y el Museo Comercial (Xolocotzi, Ángel; Márquez, Jesús y García, María del Carmen, 2018).

Un dato importante es que en 1949 se integraron por primera vez a las humanidades dentro del currículum dentro de la Escuela Preparatoria. En un inicio se enfocaron en las letras clásicas, filosofía e historia de lo mexicano. Este antecedente abre el camino para que en 1961 se presente en el Consejo Universitario la propuesta creación de la Escuela de Filosofía y Letras dando inicio con los Colegios de Letras Españolas, Historia, Filosofía y Psicología; ésta última habría de separarse de la facultad en 1992.

1.4.2 Colegio de Antropología Social (CAS)

Después de conformarse la Escuela de Filosofía y Letras, el Colegio de Antropología Social (CAS) es fundado en el año de 1979. Un año después llegaría a la BUAP, una importante académica que abrió camino a lo que hoy conocemos como estudios de género en la BUAP. La doctora en antropología Marcela Lagarde y de los Ríos funda el Taller de Antropología de la Mujer, un precedente importante para el feminismo en la universidad y el país.

A partir de este momento se suscitaron una serie de actividades académicas sobre los estudios de la mujer en la entonces UAP. La académica Elva Rivera (2010) realiza una cronología de la cual destacan dos eventos: el encuentro de 1981, “La Mujer y la Antropología Mexicana”; y el de 1982, “Foro Internacional de la mujer “Alaíde Foppa”, ambos encuentros tuvieron participación de representantes de América Latina (p.41).

Las propuestas de la antropóloga Marcela Lagarde en la universidad y en el CAS, así como la integración de este taller, son importantes antecedentes de los estudios de la mujer en toda la región. Por lo tanto y como sostiene Elia Aguilar (2024), fueron las universitarias y académicas, así como las trabajadoras sindicalistas quienes accionan desde el campo político-académico, realizando eventos académicos o publicaciones, dando paso a colocar a la mujer no solo como sujeto histórico sino como sujeto de estudio; es decir, como categoría analítica (p. 77).

Este *Taller de Antropología de la Mujer (fundado en 1980)* se enfocó, sobre todo, en hacer investigación sobre las mujeres, y “fue el primer espacio en la universidad donde se teorizó, a partir de la categoría género, respecto al cuerpo de las mujeres, el aborto, la maternidad, la sexualidad, la familia [así como] relaciones de pareja” (Mora, 2024, p. 81).

En 1983 este Taller se transforma en el área de “Sexualidad y Cultura”, y es el primer antecedente académico del que se tiene registro relacionado con los estudios de género y feminismo en una universidad pública en el país (Rivera 2010). Años más tarde, en 1994, el Área se transformó en el Seminario en Estudios de Género, mismo que en el 2002 se modificó a Género y sexualidad.

De acuerdo con la Dra. Elva Rivera, tuvieron que transcurrir 20 años para que los estudios de la mujer y de género se integraran a la universidad y con esto, obtener frutos académicos (2005), en forma de “tesis de grado, [...] proyectos de servicio social, creando a su vez vínculos con diversas organizaciones tanto públicas como privadas y, sobre todo, con organizaciones de mujeres” (p. 20).

1.4.3 Centro de Estudios de Género (CEG)

Mención especial merece el Centro de Estudios de Género, al ser una entidad que fortaleció a nivel académico, de investigación y extensión los temas de género, sentando un precedente dentro de la institución. Durante la década de los años 90 se suscitaron transformaciones al interior de la universidad. En 1995 (el 14 de

febrero), el Consejo de Unidad de la FFyL aprobó la creación del Centro de Estudios de Género (CEG). La creación de este centro se relaciona con la Cuarta Conferencia Internacional de la Mujer de 1995, celebrada en Beijing donde México suscribe acuerdos. Sin embargo, en algunas universidades desde antes de los noventa, ya se habían creado áreas de estudios, programas o centros relacionados con los estudios de la mujer y que se transformaron, en algunos casos, en estudios de género.

Para la doctora María del Carmen García Aguilar, un ejemplo de estas instituciones fueron la UNAM, el COLMEX o la UAM-X., instancias que han sido referentes del movimiento académico por incluir al género en estos espacios y han trazado rutas para que más universidades sigan esas líneas, una de ellas, la BUAP (2017).

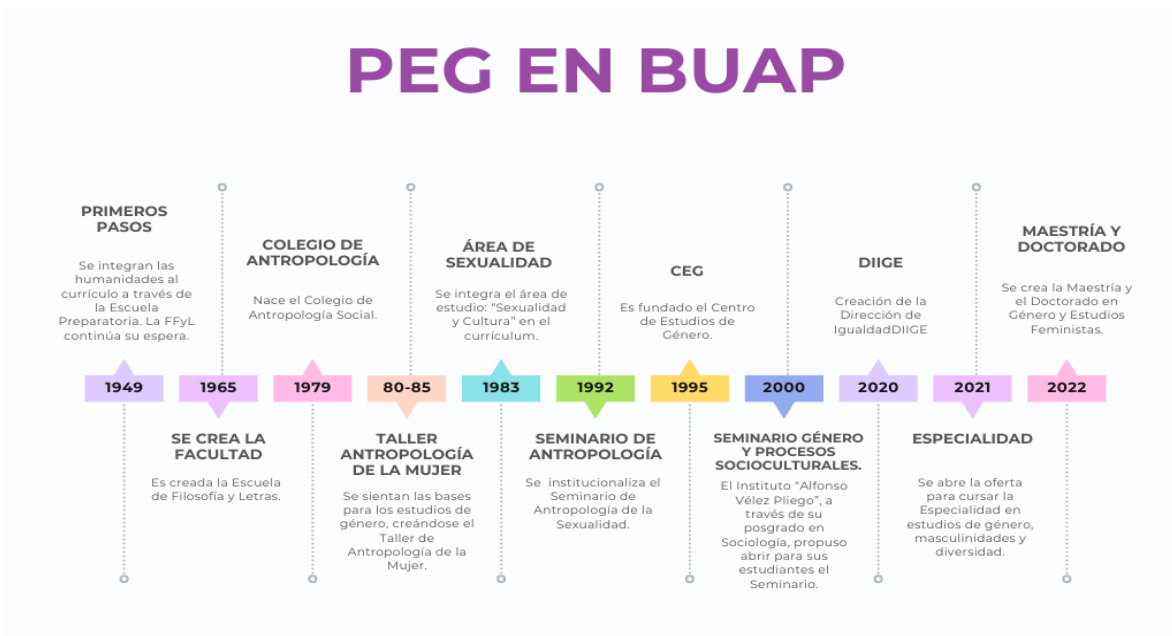
El CEG tiene un papel significativo en la promoción de los estudios feministas y de género, así como en el impulso de las primeras políticas a favor de la equidad de género en la BUAP, a través de la impartición de diversos talleres y conferencias (entre otras actividades), por parte de investigadoras de la universidad y de otras instancias (públicas, estatales y federales) como la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México, la Secretaría de Educación Pública del Estado o el Instituto Poblano de la Mujer, se ha dedicado a formar e investigar temas como la violencia de género, educación sexual y reproductiva, entre otras.

Un dato relevante sobre este centro es lo que la doctora García Aguilar, fundadora del CEG y quien estuvo al frente cerca de 20 años, destaca haber contado con el apoyo de la Dra. María Teresa Colchero Garrido, quien en esos momentos era la directora de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

Actualmente el centro está abierto a toda la comunidad universitaria y también presta sus servicios a instancia fuera de BUAP. El CEG cuenta con diversos talleres, seminarios que abonan a la transversalización de los temas de género en la universidad.

Figura 2

Línea de tiempo desde la creación de la facultad hasta la integración de posgrados con línea de género.



Nota. Información recuperada de los materiales usados en esta investigación.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este segundo capítulo se presenta el marco teórico el cual integra categorías para analizar el problema de investigación. Entre éstas se incluye el currículum educativo y el género.

2.1 Currículum

De acuerdo con Frida Díaz-Barriga y Ma. De Lourdes Lule, existen tantas definiciones de currículum como autores/as puedan proponerlas. Para estas doctoras, el currículum es “una conclusión deducida de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo” (Díaz-Barriga y Lule, 2013, p. 19). Ellas afirman que en el currículum han de analizarse las facetas internas y su efecto social, político y económico en sus diferentes alcances

Probablemente la definición más conocida de currículum en el contexto educativo es la que se refiere a los contenidos que se enseñan en la escuela, a través de programas que se reflejan en un plan de estudio. Esta definición es muy restringida para comprender las dimensiones que abarca el currículo⁵, dado que su análisis puede ser más profundo y contener aspectos tanto internos como externos. Al respecto, José Angulo y Nieves Blanco (1994) mencionan que para hacer un “análisis adecuado del currículum ha de extenderse desde un extremo propiamente prescriptivo a otro propiamente interactivo” (p. 2).

⁵ La palabra currículum o currículo se usará indistintamente en este trabajo, siempre orientado a lo educativo.

En cuanto a la prescripción, este currículo educativo se concibe como el instrumento que guía los contenidos que se brindarán al estudiante en un contexto educativo determinado; y sobre la interacción, debe considerarse que este instrumento posee diversas características que se desarrollarán en un contexto histórico y una cultura específica, por lo que también cuenta con una dimensión social.

Es importante puntualizar que la perspectiva de género y el currículum son dos temas relacionados entre sí, su naturaleza y relación es indudable además de necesaria y a su vez esto puede explicar por qué el área de conocimiento más cercana al currículum sean las ciencias sociales. En este sentido, Hilda Taba explica que esta relación está presente no en su análisis, creación o evaluación, sino dentro de sus raíces:

[Las raíces] son las mismas que las preocupaciones y problemas de la educación [...], que analizan nuestra cultura y nuestra sociedad y sus exigencias y las que tratan sobre la naturaleza del hombre y los procesos mediante los cuales aprende y evoluciona (Taba, 1974, p. 8).

En la década de los años 70, Taba reconoce una ausencia de educación emocional y a una falta de integración de otros conceptos que se ignoran en el currículum y que son “los principios del aprendizaje o de la familiaridad con la naturaleza de la población escolar y las realidades sociales”. La definición de Taba reconoce que el

“currículo debe incluir una declaración de finalidades y objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y programa de evaluación de los resultados” (Taba, 1974, p.10).

Por su parte, José Gimeno Sacristán ahonda en la discusión sobre la relación entre el currículum y las ciencias sociales señalando que el currículum está intrínsecamente relacionado con la sociedad y sobre todo con lo que se espera de los/las personas que la conforman; no es un producto que se piensa en lo individual sino en lo social y agrega:

El currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad, exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia (Gimeno, J., 2010, p.).

De acuerdo con lo anterior, es clara la relación entre las ciencias sociales y el currículo; asimismo, es importante integrar algunas de sus acepciones, considerando que la palabra currículum es un término polisémico, con diferentes significados y dimensiones para considerar.

Gimeno Sacristán, y otros autores han enfatizado, que el currículum no es un producto ahistórico (todo lo opuesto), por lo tanto, deberá analizarse de la misma

forma que a la educación; es decir, desde un contexto determinado. Para autores como José Arnaiz, la palabra currículum se refiere a aquello que norma y conduce un proceso concreto en la enseñanza-aprendizaje que se aplica en una institución educativa y agrega:

Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas; estructurado en forma anticipada a acciones que se requiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no a las acciones mismas, si bien, de ella se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan (2007, p. 9).

Nancy Picazo y Alfredo Ríos (2012) definen al currículum como el “trayecto formativo o escolar”, el cual contiene todo el proyecto educativo. Al respecto, agregan que “el currículum es la base de la acción pedagógica que realizan los profesores y por ellos se puede decir que implica el diseño y la acción” (p.22); esto es importante porque entonces su análisis, deberá integrar también los fundamentos, el perfil profesional (tanto del estudiantado y lo que se espera en el egreso, así como del profesorado); los planes y programas de estudio, y los requisitos de acreditación, entre otros factores.

Una definición de currículum que es indispensable para este análisis la aporta Alicia De Alba (1995), quien hace énfasis en los elementos contextuales y lo puntualiza de la siguiente manera:

[Es] una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Supone una propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas (p. 57).

2.1.1 Currículum Oculto

La escuela es un espacio político en el que se reproducen las desigualdades de clase y de género, por lo que su análisis requiere un nivel de tipo contextual y, a su vez, reconocer otros elementos presentes en el acto educativo, como el currículum oculto. Es decir, por un lado, se tiene la parte formal e institucional a través del currículum explícito, y por otro, lo opuesto, aquello que no está descrito pero sí lleno de significado.

Mediante el currículum oculto se transmiten de forma evidente (o no), características que la sociedad permite (y promueve) para hombres y para mujeres. Esto atañe a las y los profesores, así como a las y los estudiantes quienes aun sin estar conscientes de esto, vivencian y replican situaciones desiguales con tratos diferenciados que se encuentran casi siempre normalizados.

En palabras de Mario Santos Guerra (2020), el currículo oculto es “el conjunto de influencias que no está explicitado, que no es patente, que no es abiertamente intencional y que, por ese mismo hecho, encierra una peculiar potencialidad” (p. 2).

En este mismo sentido Marina Subirats (en Belausteguigoitia y Mingo, 1999) abona a la descripción indicando que este concepto se ha usado para “designar el proceso de transmisión de normas implícitas, valores y creencias, que subyacen en las foras culturales utilizadas por la escuela, pero localizadas sobre todo en las relaciones sociales establecidas tanto dentro de la escuela como en el aula” (p. 198).

Otra definición un poco más amplia la concibe como “el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta aprendidas en la primera infancia y perpetuadas en la escuela a través de los contenidos [...] comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto al alumnado” (Rosario Altable, 1993, p. 20). A esto se le ha denominado a su vez como sesgo de género y se refiere a lo inconsciente de nuestras acciones que puede contradecir la parte consciente de nuestra vida, lo cual devendrá en conductas no deseadas.

Altable profundiza en el tema e indica que el currículum oculto es un tema que trasciende y que se observa también dentro de la organización del centro educativo, en las relaciones interpersonales entre el profesorado y el alumnado, así como entre las y los estudiantes.

Es decir, el proceso educativo es también un proceso de aculturación que tiene sesgos (conscientes e inconscientes) que promueven conductas y prácticas sexistas, y a su vez es el espacio (político) que busca eliminar estereotipos, no solo mediante un currículum explícito sino del oculto, situación que no solo concierne a la escuela sino también al personal docente, cuyo compromiso implica un ejercicio constante de autorreflexión.

Si se considera que las y los docentes pueden promover el sexismo a través de sus prácticas mediante la modificación de los contenidos de sus clases, de la elección de las estrategias metodológicas e inclusive el ordenamiento de los lugares que se asignan al estudiantado; también cabe la posibilidad que el docentado pueda *auto observar su práctica* y determinar el tipo de relaciones interpersonales que establece y promueve dentro del salón. A este respecto y en correlación, Amanda Valenzuela y Ricardo Cartes (2020) afirman que “haciendo de su práctica un espacio donde se revisen cuáles son los recursos didácticos, la distribución del espacio y/o la asignación de tareas” (p. 9) y complementan la idea planteando “la creación de una conciencia crítica del mismo en cuestiones de género” (p. 16).

2.1.2 Diseño Curricular

Para comprender qué es el currículum, su análisis y campos de acción, es indispensable hablar del proceso mediante el cual se aplica, es decir, el diseño curricular cuyo objeto de estudio es propiamente el currículo.

Cuando se habla de diseño curricular se hace referencia a un proceso más que a un momento educativo; es una fase de la planificación fundamental y el desarrollo curricular es la parte donde se planean los contenidos que posteriormente se enseñarán, es el currículum puesto en acción. Para Frida Díaz-Barriga (2013) este diseño del currículum es la respuesta tanto a los problemas educativos como a otros problemas de tipo económicos, sociales y políticos. Para esta misma autora el siguiente paso después del diseño es propiamente el desarrollo curricular lo cual implica poner en práctica el diseño anterior.

Es importante explicar la relación existente entre el diseño y desarrollo de un currículo con el género. De acuerdo con Johnson (1970) (citado por Díaz Barriga, 2013) “son tres las fuentes del currículo: los que aprenden, la sociedad y las disciplinas. Con respecto a los que aprenden (el alumnado) se deben considerar sus necesidades e intereses” (p. 21); retomando lo que se ha comentado hasta este punto, es relevante considerar que no siempre se fundamenta en el interés de quien aprende, muchas veces ni de quien enseña sino obedece a otros intereses que pueden ser no sólo políticos sino, económicos. Como menciona Santos Guerra: “en la sociedad capitalista la escuela es un factor esencial para la transmisión de los patrones culturales” y esto implica una ideología que suele ser androcéntrica.

El currículum educativo contiene propuestas políticas hegemónicas, que en sus objetivos y programas de estudio establece el qué y el cómo debe instruirse mediante criterios personales que cada docente (hombres y mujeres) considera indispensables.

El ejercicio de la docencia implica contar con los elementos teórico-metodológicos de su práctica; es así como el qué y cómo debe enseñarse forman parte de instrumentos tales como el plan y programas de estudio. Estos documentos sirven para dar a conocer al estudiante, a la/el docente (pasando por otros actores educativos como la familia y la parte administrativa de una institución), lo que se aprenderá durante un período determinado.

José Arnaz (2007) plantea que los planes de estudio son generales, porque enuncian la parte global de un aprendizaje esperado, pero no se especifica qué aspectos. Sobre estos planes de estudios el autor afirma que “es una descripción general de lo que ha de ser o puede ser aprendido, complementada con las descripciones minuciosas de los contenidos en las cartas descriptivas” (p. 28).

De esta forma, existen otras definiciones de programas de estudio, las cuales los identifican como guías del trabajo pedagógico que el docente va a desarrollar en el proceso áulico en un tiempo determinado. Estos programas tienen a su vez un orden de contenidos que partirán de lo más simple a lo más complejo. En estos programas de estudio a su vez se encontrarán de forma definida los objetivos, unidades, temas, así como la evaluación que se tendrá en cada una de las materias o asignaturas de dicho programa; por último, en este documento serán integradas las referencias, que pueden ser generales y particulares o generales y sugeridas.

Finalmente puede asegurarse que este documento le permite a la o el docente contar con las bases para preparar una clase.

Sin embargo, para concretar estos planes de estudio, es necesario contar previamente con un análisis contextual. Ibarrola (1978) citado por Díaz-Barriga (2013), señala que los planes de estudio “han favorecido a los grupos privilegiados” y agrega que por esta razón deben hacerse propuestas “a partir de un compromiso real de la institución con las necesidades de las mayorías” (p. 27). A lo cual agregaría que ese compromiso ha sido promovido por el feminismo académico a partir de la década de los años 80 cuando comienzan los trabajos sobre género y educación.

Dado que la desigualdad presente en la sociedad se encuentra cultivada en la escuela, Rosario Altable la nombra como “pedagogía oculta de género”, la cual se puede evidenciar cómo esta pedagogía orienta “creencias, actitudes y concepciones que llevan a ambos sexos a internalizar roles tradicionales”. Por lo tanto, desde la escuela y, específicamente en los primeros años, se establece una jerarquía entre alumnos y alumnas que posteriormente se normaliza en la vida cotidiana.

De esta forma se puede aseverar que no existe un tipo de enseñanza neutra porque en la escuela se transmiten valores de clase, políticos, religiosos, aun cuando la escuela pretenda lo contrario. Para enfatizar lo anterior, Sandra Araya (2004) señala que es “desde la pedagogía crítica donde se empezó a concebir el sistema educativo como un espacio investido de poder, no neutral, por lo que contribuía a crear y legitimar identidades socialmente jerarquizadas” (p. 2).

2.2 La Perspectiva de Género⁶

Una categoría central al hablar de género es el tratamiento de la Perspectiva de Género (PEG) término con diversas acepciones siendo delimitante la de categoría de análisis y de investigación que permite identificar patrones sociales y que es prescriptiva de acciones para su eliminación.

De acuerdo con la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006), la PEG es “la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género”.

Para teóricas como Marta Lamas (1996), la PEG es una categoría que explica cómo se “construye social y culturalmente la diferencia sexual” que “implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual”. De igual manera, la perspectiva de género se considera como una crítica social, cultural y política que busca la justicia para todas y todos donde se eliminen los estereotipos y se fortalezcan las herramientas que eviten la violencia.

⁶ En este trabajo, así como dentro de la literatura, *perspectiva de género* podrá encontrarse con otros nombres como: *enfoque de género*, *visión de género*, *mirada de género* y *análisis de género*.

Esta herramienta permite revisar el quehacer educativo, sobre todo, en la búsqueda de su transversalización en el campo de la educación. Mediante el de género, es posible visibilizar las diferencias y asimetrías relacionadas con cada sexo, en donde las mujeres quedan subordinadas y oprimidas con relación al hombre. A pesar de esto, el hombre también padece esta opresión, aunque sin ser totalmente evidente, al perpetuar estereotipos nocivos para él.

Considerando que la educación es el espacio que trastoca todos los niveles educativos de desarrollo y que representa un eje central para la transformación social, se advierte que a su vez es el espacio de toma de acciones que resulten en cambios culturales dentro de la población universitaria con resonancia y equidad en la sociedad.

Autoras como Marina Subirats y Cristina Brullet (1992) (citado por Solís, 2016. p. 102). enfatizan que garantizar esta equidad “no sólo significa incorporar a más niñas, adolescentes y mujeres adultas en los distintos niveles educativos, sino erradicar todas las formas de manifestación del sexismo en los procesos educativos”.

Consecuentemente, la incorporación de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio requiere la realización de diversas tareas e involucra a muchas personas. Se parte de la revisión crítica de los contenidos, así como la forma en la que se desarrolla; es decir, la metodología. Lo anterior, implica desde la integración de la PEG en los libros de texto, hasta la implementación de políticas públicas que permeen en todos los niveles y devengan en leyes nacionales que promuevan espacios libres de violencia, así como instancias que fomenten la investigación de la PEG y su relación con la educación.

Al respecto, Mario Castillo y Ronny Gamboa (2013) argumentan que “para facilitar una enseñanza con perspectiva de género, los programas de estudio y los libros de texto deben estar exentos de sesgos y promover la igualdad en las relaciones de género”. El estudiante es moldeado en la escuela y se proyecta en la sociedad conforme a lo que aprendió, también, a través de los libros que leyó. Al analizar con perspectiva de género se pueden detectar aquellas desigualdades que han sido aceptadas culturalmente, pero a su vez, brinda la pauta (al ser prescriptiva) de cómo crear posibilidades para su modificación.

Una vez hecho este repaso al marco teórico se puede explicar cómo es que la escuela moldea y, a través de su función socializadora también enseña conductas machistas y sexistas (aún sin que sea el objetivo); por lo que es indispensable enseñar con perspectiva de género, integrando estos temas en los programas de estudio además de la práctica, manteniendo una formación y actualización permanente por parte de las y los docentes. Identificar las prácticas educativas patriarcales y modificarlas a través de las distintas herramientas con perspectiva de género implica tomar en cuenta las necesidades de todas y todos.

2.2.1 Sexo y Género

Otro elemento importante que debe analizarse en los programas de estudio es la prevalencia de los estereotipos biologicistas a partir del sexo y de qué forma en el aula se refuerzan los estereotipos que contribuyen a reproducir los roles de género.

La historiadora Joan W. Scott introduce tres ideas al respecto: a) el género es una construcción social de la diferencia sexual; b) es una forma primaria de las relaciones de poder; c) en tanto construcción de significados, está acotado por el contexto, la situación social y cultural de los sujetos de estudio y el tiempo histórico (Scott, 1996a).

La genética determina nuestro sexo, biológicamente el ser humano nace con un par de cromosomas que revelan su sexo, con una carga genética XY para hombres y XX para las mujeres, a excepción de los intersexuales⁷. Aunado a este término está el género, el cual se utiliza de forma sinónima, pero que no lo es. El término género se refiere a la construcción socialmente asignada, casi siempre antes del nacimiento, y que designa a estos sexos en femenino y masculino.

Con esta designación del género se espera que las mujeres se comporten y tengan actitudes “particulares” diferentes a la de los hombres. Por lo tanto, el género es una construcción social del cuerpo sexuado y una categoría de análisis.

En los años setenta, a través de los movimientos sociales y, específicamente los feministas, dentro y fuera de las universidades, se colocó el tema de género en el punto central de la discusión⁸, a pesar de que dos décadas atrás apareció el término sin mayor resonancia. Gledymis Fernández y Yoenia Infante, 2019 explican que en

⁷ Para más información sobre el término se sugiere revisar: <https://ciencia.unam.mx/leer/963/-sabes-que-es-la-intersexualidad->

⁸ Es decir, el término género aparece por primera vez en 1955 en investigaciones psicológicas orientadas a la medicina. Lamas (2022) menciona que es Money cuyos estudios “hablan de género con esta intención, pero que quien establece ampliamente la diferencia entre sexo y género [años después] es Robert Stoller.

la década de los años 50 el análisis era “biologicista y la solución no se orientaba críticamente a lo social”. Hasta los años setenta se comienza la distinción entre los términos sexo y género como categorías separadas, y se reafirma que el género hace referencia a aquella “forma en que se habían criado los individuos desde la infancia, de modo que, al llegar a la pubertad, el sentimiento de ser varón o mujer persistía sin tener en cuenta el verdadero sexo biológico” (p. 3).

Originalmente el género fue definido en contraposición a sexo en el marco de una posición binaria (sexo y género), aludiendo la segunda a los aspectos psicosocioculturales asignados a varones y mujeres por su medio social y restringiendo el sexo a las características anatomofisiológicas que distinguen al macho y la hembra de la especie humana (Teresa Aguilar, 2008, p. 3).

Marta Lamas (2013) define al género como el resultado de la reproducción de las normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediada por una compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, políticas, sociales y religiosas (p. 9).

Por su parte, Marcela Lagarde reconoce que la categoría género se debe analizar históricamente y es la categoría que supone la relación “entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural; [que] implica al sexo, pero no agota ahí sus explicaciones” (1996). En palabras de Teresa Aguilar (2008), el sistema sexo-género hace referencia a:

[...] a las formas de relación establecidas entre mujeres y hombres en el seno de una sociedad. Analiza las relaciones producidas bajo un sistema de poder que define condiciones sociales distintas para mujeres y hombres en razón de los papeles y funciones que les han sido asignadas socialmente y de su posición social como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos (p. 5).

El feminismo ha cuestionado lo anterior; por un lado, un determinismo biológico y por otro lado uno construido socialmente. De tal suerte que en el primero se recalcará la diferencia del género en la diferencia entre los sexos, “apoyándose en la existencia de psicologías diferentes asociadas al sexo y posicionándose en el lado femenino como forma de reivindicar un estatus igualitario” (Aguilar, p. 4).

Teresa Aguilar explica que el constructivismo social “rechaza a la diferencia de género como herramienta válida de lucha feminista” porque además de obsoleta no libera a las mujeres y tampoco es capaz de explicar “la lucha feminista, puesto que el género está construido socialmente y ninguna base biológica podría servir de explicación para el mantenimiento del género como categoría biológica y esencial” (p. 4).

Por su parte, Lagarde expone que el género “es más que una categoría” y se refiere a una teorización que implica “categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo” (p. 11) por lo tanto, el género también es un tema que se visibiliza en la sociedad

y esto involucra a la política y la cultura que, como se ha revisado hasta este punto, incidirá en la escuela; de tal forma que la educación y el currículo son temas interconectados que deben analizarse a profundidad y en conjunto.

A través de la historia se ha explicado de diferentes formas lo que significa el sexo. Por ejemplo, en México por tradición cultural el “ser mujer” en cada una de las regiones implica la reproducción de relaciones de poder dentro de la familia, y fuera de ésta. Por lo tanto, cada cultura ha nombrado y le ha dado una carga social a lo que determina como femenino y que es diferente de lo masculino⁹. Esta diferencia está presente desde el nacimiento hasta la muerte.

Lo femenino y masculino constituyen el género y lo que se añade es el sexo. Sin embargo, no siempre concuerdan el sexo con el género: puede haber rasgos “masculinos” en mujeres y rasgos “femeninos” en hombres. En resumen, el sexo es un hecho biológico mientras que, el género no solo se aprende, sino que a su vez se transmite en la sociedad, la escuela y la familia.

⁹ En la actualidad e incluso desde la época precolombina, es posible encontrar sociedades con más de dos géneros. Un ejemplo es el pueblo indígena norteamericano navajo, para ellos existen tres géneros: los hombres masculinos, las mujeres femeninas, y los *nadle*, de género indeterminado. Otro ejemplo está en el medio oriente, donde hay hombres *omani* que se identifican como mujeres, se relacionan con hombres o mujeres, y pueden casarse con cualquiera de los dos (Castañeda, Marina. [2002]. *Machismo invisible*. Grijalbo). También en México, dentro del estado de Oaxaca, en la comunidad de Juchitán, se encuentran los *muxes*, que son hombres indígenas zapotecos que nacen sexuados hombres, pero que en el transcurso de su vida se reconocen de forma distinta. Un muxe “adopta un rol de género femenino, en la mayoría de los casos, sin excluir la performatividad asociada al género masculino” (Urbiola, A., Vázquez, Á. y Cázarez, I. [2017]. *Expresión y trabajo de los Muxe’ del Istmo de Tehuantepec*, en Juchitán de Zaragoza, México. <https://doi.org/10.21640/ns.v9i19.867>).

2.2.2 Androcentrismo, Sexismo y Estereotipos

Culturalmente se transmiten historias, mitos y tradiciones que nos hacen diferentes y la educación es un importante medio para transmitir esta cultura, a través de conductas, valores y creencias, siendo la escuela donde se validan socialmente. Como resultado de esto, la escuela transmite la discriminación de las mujeres como una norma social y, sin embargo, la misma escuela, mediante las luchas sociales, cataliza el tema y lo transforma.

Los estudios de género han conseguido visibilizar el tema y también han brindado más elementos para determinar que en la educación ha existido una visión androcéntrica y, sobre todo, sexista a lo largo de la historia. Mientras que el androcentrismo se refiere a mantener como marco de referencia la experiencia masculina, el sexismo es un concepto importante que, para comprenderlo con más facilidad se puede comparar con el racismo. Ambos conceptos subordinan a la mujer a través de imponerle características y conferirle actividades diferentes con respecto a las del varón. El sexismo es la discriminación que usa al sexo como un criterio de atribución de capacidades valoraciones y significados creados en la vida social (Sandra Araya, 2004).

Esta visión androcéntrica y sexista ha sido un problema histórico en el ámbito educativo, así como en otros contextos como la familia, lo que ha causado la invisibilidad de las mujeres y la imposición de roles subordinados. Lo más nocivo de esto es la reproducción por parte de las y los docentes que enseñan con sesgos de género, ejemplos sexistas y estereotipos dentro del aula. De tal forma que es posible ver dentro de la escuela el desequilibrio en las relaciones de poder y que no es

exclusivo entre profesores y alumnos-as sino que también se presenta entre el estudiantado y el mismo cuerpo docente.

Para investigadoras como Mariana Subirats el currículo es sexista y su análisis ha partido desde el lenguaje en los libros hasta en el espacio de recreación; es decir, las canchas deportivas, donde se observa mayor atención por parte de los profesores hacia los estudiantes varones. También hay una valoración simbólica diferencial de las actitudes en el aula entre niños y niñas, a veces de forma sutil acerca de lo que es correcto e incorrecto estableciendo de esta manera un orden simbólico de poder de y desigualdad designando poder a los hombres. Los estudios de género evidencian patrones sexistas en la educación que se dan a través de comportamientos expectativas y opciones asociadas al género

Por su parte, Sandra Araya (2004), abona a la discusión y enfatiza que si bien es importante introducir elementos que permitan identificar el rol y la importancia de las mujeres, es igual de relevante el trabajo sobre la práctica docente la cual debe ser no solo crítica sino reflexiva entrono a las prácticas sexistas. Esto es importante porque se debe tener claro que las y los docentes también son sujetos sociales atravesados y atravesadas por su propia cosmovisión.

Por lo que, incorporar la perspectiva de género en el análisis curricular permite visibilizar las desigualdades presentes en contenidos académicos y en el contexto de la educación superior, ya sea en las relaciones de poder o en las expectativas sociales que configuran al currículum oculto. Por ello, es fundamental que las universidades revisen críticamente sus prácticas curriculares (explícitas e

implícitas) si se busca realmente avanzar hacia sociedades más justas y transformadoras.

Marina Subirats (2001) señala al respecto que la escuela no solo transmite conocimientos, sino también modelos de identidad y relaciones sociales que perpetúan desigualdades de género. En este sentido, el currículum oculto se convierte en un espacio clave para analizar cómo se construyen subjetividades dentro de la educación superior, especialmente cuando las prácticas pedagógicas y los discursos institucionales refuerzan estereotipos o invisibilizan aportes de mujeres, buscando la transformación de la universidad, haciéndola un espacio más equitativo y consciente de la reproducción o la ruptura de las desigualdades sociales.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

El objetivo de este capítulo fue la construcción de la metodología que permitió analizar las experiencias de vida y trayectorias de las académicas que han desarrollado la perspectiva de género en la universidad, específicamente en la FFyL. Es decir, a partir de sus experiencias educativas, conocer cuáles han sido las corrientes epistemológicas que han orientado en sus estudios, enseñanza, así como recuperar cuál ha sido el compromiso ético y sus aportes a las políticas educativas de la institución. El apartado está integrado por metodología, diseño de la técnica, recolección de información, además de la elección de la población de estudio.

3.1 Metodología Cualitativa

Las investigaciones en ciencias sociales pueden ser de corte mixto o cualitativo donde ciencias como la pedagogía, la psicología, sociología y la antropología, entre otras, han nutrido sus enfoques metodológicos con el objeto de recuperar experiencias.

La metodología cualitativa es una herramienta indispensable en las ciencias sociales, especialmente en investigaciones feministas, porque tiene la capacidad para profundizar en la comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva subjetiva y contextualizada. Bisquerra (2009) menciona que la investigación cualitativa permite “capturar la riqueza y diversidad de las experiencias humanas” (p.276); permitiendo visibilizar desigualdades de género. Con relación a esto, Juan

Luis Álvarez-Gayou; Salvador Martín; Gabriela Maldonado; Claudia Trejo; Abigahil Olguín y Maribel Pérez (s.f) explican que “no existe ventana clara alguna que permita ver la vida interna de un individuo. Cualquier mirada tiene el filtro del lenguaje, género, clase social, raza, etnia” (párr. 14).

Autoras feministas como Sandra Harding sostienen que la teoría del Punto de vista, como inicialmente se conoció a la epistemología o metodología feminista en los años 70 y 80 “es una metodología inherentemente política y ética, comprometida con la creación de un conocimiento que promueva la equidad y la justicia” (2010, p. 39). Harding argumenta que las metodologías feministas y cualitativas revelan cómo las ciencias tradicionales están profundamente marcadas por valores androcéntricos, racistas y clasistas reflejando los proyectos sociales de sus creadores, por ello afirma que "los compromisos con los valores y proyectos antiautoritarios, antielitistas, participativos y emancipadores sí aumentan la objetividad de la ciencia" (Harding, 1987, p. 26).

Por su parte, para la pionera en la metodología feminista Eli Bartra, este método es no sexista o no androcéntrico; es en sí, una metodología no sexista por dos razones: no discrimina por el sexo y tampoco es androcéntrica, toda vez que no está centrada en el varón (p .68). La metodología feminista expresa, de manera explícita, la relación entre política y ciencia. Esto resalta la conexión entre el enfoque cualitativo y feminista y la mejora de la investigación en las ciencias sociales al desafiar las suposiciones de neutralidad y objetividad de las ciencias dominantes.

A partir de las narrativas orales se puede conocer con mayor precisión cuáles han sido los aportes y alcances derivados de una larga lucha. Como lo expresan

Norma Blázquez, Fátima Flores y Maribel Ríos (2010): “la importancia del principio que sigue cualquier investigación feminista, [...] es el de tratar de transformar la realidad [...] en particular, la realidad de las mujeres” (p. 12). La lucha de las mujeres tiene distintos frentes, uno de ellos es la academia. Por su parte, Adriano Beiras, Leonor Cantera y Ana Casasanta (2017) enfatizan que “el método feminista es crítico y reconocen que existen diversas verdades sobre un determinado tema” (p. 55).

3.2 Población y Muestra

Así como la revisión de los programas de estudio es fundamental, también lo es conocer las experiencias de las y los docentes ya que son parte indispensable para contar con sus historias orales. Es necesario revisar las fuentes y recuperar la memoria colectiva del profesorado que ha impulsado esta línea de estudios en la BUAP.

Sobre el tema Hernández-Sampieri y Mendoza indican que se refiere a un “subgrupo del universo o población del cual se recolectan datos y que debe ser representativo de esta, si se desean generalizar los resultados” (2018, p. 96). De tal forma que la recolección de datos también se determina tanto por la problemática, el alcance de la investigación y los objetivos que se plantee quien hace la investigación.

Esta muestra es central para la investigación y se conforma por cuatro docentes que actualmente desarrollan actividades académicas y administrativas dentro de la BUAP. La elección se hizo con base en su trayectoria, así como

participación en estrategias y programas que se desarrollan u orientan a la PEG dentro de la institución, además de ser autoridades en puestos clave con relación a los temas de la mujer y el género.

En las siguientes páginas se revisará la historia oral para conocer experiencias y retos en la incorporación de la PEG de las siguientes entrevistadas: Dra. Gloria Arminda Tirado Villegas quien actualmente es docente de tiempo completo en el Instituto Alfonso Vález Pliego, docente de nivel licenciatura y posgrado; Dra. Elva Rivera Gómez, Subdirectora de la Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE), docente de nivel licenciatura y posgrado, Coordinadora del Doctorado de Género, y profesora de la Maestría en Educación Superior de donde se desprende este trabajo. La Dra. María del Carmen García Aguilar, Directora de la Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE), docente del doctorado y maestría en género así como de los posgrados en Filosofía; por último está la Dra. Josefina Manjarrez Rosas, quien es la actual Directora de la Facultad de Filosofía y Letras y docente de licenciatura y posgrado.

3.3 Diseño de los instrumentos

En la metodología de esta investigación se engloban dos métodos, el primero es la revisión analítica de ocho programas académicos a través de una escala estimativa que buscó determinar en qué grado se integró la perspectiva de género en dichos programas. El otro método fue una entrevista semiestructurada que permitió

conocer las narrativas personales y orales de las docentes; su análisis, centrado en estas experiencias vividas, se vuelve una herramienta que dio voz a las experiencias.

3.3.1 La Escala Estimativa

La primera herramienta creada para esta investigación fue una Escala Estimativa, la cual fue muy útil para registrar e identificar ciertos aspectos de los programas de estudio analizados; estas herramientas también permiten medir y valorar el desempeño de los estudiantes en diversas áreas. A través de estas escalas se designa una puntuación o nivel a diferentes aspectos que se desea investigar como habilidades, actitudes, comportamientos y conocimientos, así como con contenidos de un programa académico.

En este ejercicio se buscó identificar la frecuencia de un aspecto y determinar su presencia. Para esta investigación se determinaron tres niveles: esencial, parcial y latente. La descripción de cada porcentaje, así como alcance de dicho aporte se enuncia a continuación.

El Aporte esencial se determina si el contenido se centra en temas de género y debe observarse desde el nombre que se les da a las materias, y al analizar el programa académico se puede determinar si dicha materia tiene un nivel de aplicación, vinculación con la PEG y que se orienten al desarrollo de competencias en temas de género. Para darle un porcentaje dentro de la escala estimativa sería entre el 85 y 100% del contenido analizado.

Sobre el aporte Parcial, este se presenta cuando las materias permiten la construcción de aprendizajes relacionados con los temas de género y el feminismo; además de encontrar estos temas en el contenido de las actividades, desarrollo de conocimientos, habilidades y valores. El aporte parcial es aquel contenido entre 70 y 84%.

Al final se encuentra el aporte Latente, el cual se refiere a las materias donde no se observa de forma clara el tema de género, pero que puede vincularse fácilmente a través de temas en común; el contenido analizado se presenta en un porcentaje de entre 69 y 60%.

Cuando el porcentaje arrojado es menor al de la aportación latente, entonces se determina que no presenta aportación alguna. Los cinco puntos de los programas académicos fueron: a) Datos generales; b) Propósitos; c) Competencias profesionales; d) Contenidos Temáticos y e) Bibliografía, cuyos contenidos determinaron el grado de aportación como se observa en la tabla 8.

Tabla 7

Análisis de los programas académicos mediante una Escala Estimativa para determinar el aporte de temas de género y feminismo en las asignaturas de la FFyL

Pregunta Específica	Objetivo Específico	Categorías	Subcategoría	Instrumento	Ítems	5	4	3	2	1
¿Qué contenidos temáticos sobre perspectiva de género se han incorporado en las licenciaturas de la FFyL de la BUAP?	Identificar qué contenidos temáticos con perspectiva de género se incluyen en los programas académicos de las licenciaturas de la FFyL.	Diseño Curricular	Género en los programas de estudio	Escala Estimativa	Datos generales					
					Propósito.					
					Competencias profesionales					
					Contenidos temáticos					
					Referencias bibliográficas					

Nota: Elaboración propia con información de Secretaría Académica de la FFyL

3.3.2 La Entrevista Semiestructurada

Para esta investigación y por su propia naturaleza fue necesario crear un instrumento que permitiera esta recogida de datos a través de una entrevista semiestructurada.

Las entrevistas son instrumentos importantes que permiten conocer la subjetividad de la(el) entrevistada/o. Para Steinar Kvale, 1996, (citado por Álvarez-Gayou, 2014) el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descriptivos” (p. 109); es decir, comprender el mundo desde la perspectiva del otro y posteriormente desmenuzar sus experiencias.

Al respecto Bisquerra (2009) describe a la entrevista como una técnica utilizada para conseguir información oral, de forma personal, que puede contener información subjetiva, pero sobre todo de aspectos que el/la entrevistada/o vivió. Beiras, Cantera y Casasanta (2017) enfatizan que “el método feminista es crítico y reconocen que existen diversas verdades sobre un determinado tema”, en este caso específico la historia de la perspectiva de género en la BUAP, específicamente en la Facultad de Filosofía y Letras.

Para este trabajo fue necesario crear una tabla con las variables obtenidas del marco teórico, preguntas de investigación y los objetivos, lo que permitió construir las dimensiones para el análisis y formulación de las preguntas de acuerdo con un saber e intencionalidad, que en este caso se trata de dar respuesta a las preguntas de investigación y objetivos planteados. Las dimensiones analizadas son tres: perspectiva de género; currículum y feminismo, dimensiones que responden a las veinticuatro preguntas contenidas en la matriz de la tabla 9.

La primera dimensión es perspectiva de género y se analiza mediante tres subcategorías: Aportes de los docentes a los temas de género en la universidad; Políticas de Transversalización de la PEG y Percepción del tema de género, con lo

que se busca conocer cuáles han sido las barreras a las que se han enfrentado en su trayectoria académica; asimismo, saber cuáles son las problemáticas que han identificado para la generación de la transversalización de la política educativa con PEG en la BUAP.

La segunda dimensión es la de currículum y se ha analizado con las subcategorías de currículum oculto, currículum formal y Género y feminismo en la currícula. Las preguntas de este apartado buscan encontrar respuestas a las aportaciones teórico-metodológicas y de generación de materiales incluidas (o necesarias) en los programas de estudio de las licenciaturas que han impartido en su tránsito como docentes en la universidad.

La tercera categoría es feminismo y la subcategoría que la acompaña es Historia del feminismo en BUAP donde se propone conocer mediante la historia oral de las docentes, sus narraciones sobre el camino que siguió la introducción del feminismo y los estudios de género en la BUAP y en el currículum universitario.

Tabla 8

Matriz de consistencia

Pregunta General	Objetivo General	Cat	Sub	Ítems
¿Cuáles han sido los obstáculos en la incorporación de la perspectiva de género, a partir de las experiencias de docentes precursoras y precursores, en el currículum de las licenciaturas de la FFyL en la BUAP?	Identificar los obstáculos en la incorporación de la perspectiva de género, a partir de las experiencias de docentes precursoras y precursores, en el diseño curricular de las licenciaturas de la FFyL en la BUAP.	Currículum	Formal	C.GF.1. ¿De qué manera el currículum actual de su licenciatura contribuye a promover la equidad entre los géneros?
			Oculto	C.F.2. ¿Las materias del plan de estudios de la licenciatura que imparte/impartió responde a las necesidades de atender los temas de género?
				A lo largo de su experiencia docente, ¿qué práctica exitosa ha utilizado dentro del aula en sus grupos para abordar el tema de género?
				C.O.1. En el inicio de su carrera como docente en la BUAP ¿de qué manera integró la perspectiva de género en sus materias?
Pregunta Específica	Objetivo Específico	Cat	Sub	Ítems
¿Cómo surgieron los estudios feministas y de género en el currículum universitario de la BUAP?	Analizar de qué forma surgen los estudios feministas y de género en el currículum universitario.	Feminismo	Historia del feminismo en BUAP	Se considera a sí misma una precursora del feminismo/un referente ¿Es militante de alguna corriente ideológica?
				C.GF.2. ¿Piensa que es necesario ser activista de alguna corriente feminista para trabajar estos temas?
				PG.PT.1. ¿Cuáles han sido los principales retos u obstáculos que ha enfrentado al intentar aplicar la PEG como profesor/a o directiva/o?
				F.HF.1. ¿Podría narrar brevemente su trayectoria profesional y el tiempo que lleva trabajando en la universidad?
				F.HF.2. ¿Cuál es su formación y línea de investigación?
				F.HF.3. ¿Hubo alguna teórica feminista que haya influido en que usted se encuentre investigando y enseñando estos temas?
				Ha participado en la creación de programas, cursos, seminarios sobre género en la BUAP
				F.HF.4. ¿Cuáles de sus aportaciones considera que han sido las más importantes al feminismo y género en la universidad?
¿Identifica a alguna profesora o profesor que le haya impulsado a estudiar el género cuando fue estudiante?				

Pregunta Específica	Objetivo Específico	Cat	Sub	Ítems
¿Cuáles son los aportes y obstáculos de las y los docentes en el currículum educativo con perspectiva de género en la universidad?	Indagar, a través de las entrevistas semi estructuradas, cuáles son los obstáculos que se tienen en el currículum con perspectiva de género y las experiencias que han promovido el avance en temas de género dentro de la universidad.	Perspectiva de Género	Aportes de los docentes a los temas de género en la universidad	<p>¿Por qué aparentemente hay más investigaciones y producción académica de feminismo y género en el área de historia?</p> <p>PG.AD.1. ¿Qué apoyo adicional necesita la BUAP para aplicar la PEG de manera más efectiva, tanto en lo administrativo como en lo académico?</p> <p>PG.AD.2. ¿Qué discursos opuestos ha encontrado en la universidad en los años en que ha trabajado aquí?</p> <p>¿Cree que los cambios que ve en la comunidad universitaria habrían sido posibles sin las feministas y su agenda incluyente?</p> <p>PG.AD.4. De acuerdo con su percepción, ¿se ha reducido la brecha entre hombres y mujeres tanto en el espacio laboral como en el desarrollo profesional-académico?</p> <p>PG.AD.5. ¿Qué opciones formativas como cursos o talleres, asignaturas ha propuesto para robustecer la presencia de la PEG en la FFyL?</p> <p>PG.AD.6 Considerando el artículo 43 de la LGE sobre la inclusión de la PEG ¿cuál es su opinión sobre su obligatoriedad en el currículum universitario?</p> <p>Como docente ¿ha recibido capacitación sobre temas de género?</p> <p>C.O.2 ¿Ha tenido alguna estancia fuera de BUAP para investigar la PEG en el currículum?</p> <p>PG.PT.1. ¿Piensa que la PEG es un tema prioritario dentro de la universidad?</p>
			Políticas de Transversalización de la PEG	<p>PG.PT.2. ¿Cree que la BUAP proporciona suficiente apoyo o recursos para la implementación de la PEG?</p> <p>PG.PT.3. ¿Conoce qué gestiones se han hecho para incorporar institucionalmente al género en BUAP?</p> <p>PG.PT.4. ¿Sabe a cuánto asciende el presupuesto que se asigna a los estudios de género en la BUAP? Si es así, ¿ha sido suficiente para implementar los cambios necesarios que la universidad requiere?</p>

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y APORTACIONES

Este último apartado corresponde al análisis de los dos instrumentos utilizados en esta investigación. En la primera parte se encuentran los resultados obtenidos del análisis hecho a los programas de estudio de cada asignatura contemplada en la metodología, a través de una escala estimativa. Esta sección se inició realizando una lectura precisa de los documentos institucionales donde se identificaron y analizaron los elementos en común de cada programa; también se hizo una comparación entre estos para observar si existen contradicciones y convergencias que permitan hacer una correlación de elementos encontrados entre sí.

En la segunda parte se encuentra una sección detallada con los hallazgos derivados del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a la muestra de docentes, con el fin de comprender la integración de la perspectiva de género en la institución. A través de un enfoque fenomenológico-interpretativo, se exploraron las experiencias, percepciones y reflexiones de las participantes sobre cómo los principios y prácticas de género se manifiestan en los ámbitos académicos, administrativos y de convivencia universitaria. Se presentarán las voces de las entrevistadas mediante citas textuales que ejemplifican y enriquecen la discusión de cada hallazgo, proporcionando una comprensión profunda de las realidades vivenciadas por las docentes.

4.1 Resultados del análisis a los programas de estudio

En la tabla 10 se observa que seis de siete asignaturas se ubican en el nivel formativo dentro del plan de estudio. Esto es, materias que solo una población específica de estudiantes abordará al cursar el plan de estudios. En la BUAP, de acuerdo con su diseño curricular, las asignaturas están divididas en básicas y formativas. Las materias básicas son obligatorias para todo el estudiantado; mientras que las formativas son aquellas que los estudiantes pueden elegir cursar en alguna de las distintas áreas que ofrece cada licenciatura.

Como se abordó en la sección anterior de este trabajo, la escala estimativa aplicada a los diferentes programas de estudio arrojaron resultados importantes. Los resultados con mayor detalle se encuentran en la parte de los anexos. Es importante precisar que este mapeo realizado tuvo como objeto señalar los espacios donde se promueven contenidos relacionados con el género.

El aporte esencial fue el aporte mayoritariamente presente en los programas de estudio que fueron revisados, cuya descripción indica que los contenidos están centrados en temas de género tanto en el nombre de la materia como en la bibliografía y, sobre todo, en el contenido temático de las asignaturas, lo que a su vez redundan en una vinculación de la perspectiva de género con el desarrollo de competencias en dicho tema. Únicamente la asignatura de Derechos Humanos de la Licenciatura en Procesos Educativos obtuvo en la revisión aporte latente ya que no se observa claramente que contenga temas de género o vinculados a este, pero que pueden integrarse estos temas con relativa facilidad.

Mención aparte merece la licenciatura en Filosofía que, dentro de los documentos que se revisaron y que son los programas de estudio no aparece de forma clara el nombre de alguna asignatura que involucre temas de género; no obstante, al realizar las entrevistas con las académicas se logró conocer que de forma clara en el currículum formal no está integrado el tema; pero que en el currículum oculto sí.

De acuerdo con información de la Dra. García Aguilar, en el plan de estudios de la maestría y doctorado en filosofía hay dos grandes áreas que cruzan el plan de estudios, una es fenomenología y hermenéutica y la otra es filosofía práctica. Dentro de filosofía práctica donde sí se integra el género y los estudios feministas como una línea del currículum formal, pero esto no se observa en la licenciatura.

Se puede observar que diversos docentes de la licenciatura en filosofía sí incluyen temas de género y feminismo ya sea en forma de textos académicos, debates en clase, o usando otros recursos didácticos y esto forma parte del currículum oculto, no obstante, no hay una línea de trabajo formal que lo considere.

Tabla 9

Resultados del análisis de las licenciaturas que concentra la FFyL, mediante la escala estima

Licenciatura	Programa Académico	Aportación	Ubicación y Créditos	Observaciones	Observaciones
Antropología Social 2016	Antropología del Género	Aporte Esencial	Básico (3 créditos)	Usa el lenguaje inclusivo dentro del programa académico de la asignatura.	El programa académico se actualizó en el 2024
	Cultura sexualidad y género	Aporte Esencial	Básico (3 créditos)	Usa el lenguaje inclusivo dentro del programa académico de la asignatura.	El programa académico se actualizó en el 2024
Historia	Luchas de las mujeres y feminismos desde el sur global	Aporte Esencial	Formativo (4 créditos)	En el programa académico se refleja un perfil profesiográfico claro en torno al feminismo y género como parámetros de elección del personal.	El programa académico se actualizó en el 2023
Lingüística 2016	Género y Literatura de la crítica al oficio de la escritura.	Aporte Esencial	Formativo (4 créditos)	Usa el lenguaje inclusivo dentro del programa académico de la asignatura.	
	Comunicación y Género.	Aporte Esencial	Formativo (4 créditos)	Usa lenguaje neutro en el programa.	Asignatura de nueva creación en 2016.
	Periodismo, Comunicación y Cine desde la Teoría Feminista	Aporte Esencial	Formativo (4 créditos)	Usa lenguaje neutro en el programa.	Asignatura de nueva creación en 2019.
Procesos educativos 2021	Educación y Derechos Humanos	Aporte Latente		El perfil profesiográfico está abierto a licenciaturas afines	
Filosofía	NA	NA	NA	NA	NA

Nota: Elaboración propia con información de Secretaría Académica de la FFyL.

De los siete programas académicos revisados, seis presentan aportaciones esenciales considerando el nombre de la asignatura, así como en los contenidos y la bibliografía. Es importante mencionar que, de estos siete programas, solo en tres de ellos se consideró usar lenguaje inclusivo en su redacción, de igual manera, tres de esos siete han sido actualizados en los dos años previos a este trabajo.

4.2 Resultados del análisis cualitativo de las entrevistas

Para la elección de la muestra de esta investigación se consideró que se confirmaría únicamente por docentes mujeres y que su trayectoria dentro de la Universidad así como dentro de la Facultad de Filosofía y Letras permitiera conocer con mayor profundidad cómo se integró la perspectiva de género en la BUAP; finalmente, que ellas aceptaran ser entrevistadas dentro de los tiempos establecidos por el posgrado.

El perfil profesional de las docentes se muestra en la siguiente tabla y se observa que no solo es amplio sino evidencia una sólida formación en ciencias sociales y humanidades. Otro detalle importante es la profunda experiencia docente, la cual va desde los 15 hasta 51 años en el nivel medio superior hasta el posgrado. Un dato más obtenido de las entrevistas es que todas pertenecen al sistema nacional de investigadores e investigadoras (SNII) en el nivel I y II.

Tabla 10*Perfil docente de las entrevistadas*

Entrevistada	Formación Licenciatura	Formación Maestría	Formación Doctorado	Años de experiencia docente	SNII
Profesora Tirado Villegas	Economía BUAP	Historia UAM-I	Historia UNAM	51	II
Profesora Manjarrez Rosas	Historia BUAP	Historia BUAP	Sociología BUAP	15	I
Profesora Rivera Gómez	Antropología (trunca) BUAP Historia Universidad Amistad de los Pueblos	Ciencias Históricas Universidad Amistad de los Pueblos	Historia y Estudios Regionales UV	38	II
Profesora García Aguilar	Filosofía BUAP	Filosofía UNAM	Filosofía UNAM	45	I

Nota: Elaboración propia con información de las entrevistas.

Para contar con un panorama más claro, los resultados obtenidos de las cuatro entrevistas se presentan conforme a las tres categorías y siete subcategorías establecidas en la metodología. En el análisis se identificaron las coincidencias y diferencias en los relatos, lo que permitió determinar qué acciones, programas y estrategias de género se han desarrollado y cuáles alcances se han presentado en el tema. Se presentarán las voces de las entrevistadas mediante citas textuales que ejemplifican y enriquecen la discusión de cada hallazgo, proporcionando una comprensión de las realidades vividas por las docentes.

Curriculum Oculto

La primera categoría es Currículum y las dos subcategorías son currículum oculto y currículum formal. Esta categoría se analiza con seis preguntas específicas del cuestionario y el objetivo fue explorar de qué forma las docentes integran(ron), aplican(ron) y experimentan la perspectiva de género en el currículo, los planes de estudio y su práctica educativa dentro de una licenciatura.

Para dar respuesta a esta interrogante es preciso mencionar que las investigadoras, todas formadas en la BUAP en diferentes décadas —desde los años setenta hasta los noventa—, al preguntarles sobre la manera en que han incorporado los temas de mujeres y feminismo en sus clases, la mayoría coincidió en que lo han hecho a través del currículum oculto. Esto se debe a que, tanto en el nivel medio superior como en el superior, sus asignaturas no contemplaban formalmente estos contenidos en los programas oficiales.

A lo largo de tres décadas (1970, 1980 y 1990), no confirman haber cursado asignaturas, seminarios o clases que integraran estas temáticas como parte del currículum oficial, lo que de cierta forma las obliga a construir, desde su experiencia, conciencia crítica y militancia personal, un camino propio de integración del tema por lecturas autodidactas, intercambios entre sus colegas, y propuestas didácticas emergidas desde su práctica.

Es relevante que la trayectoria docente de las doctoras date de los años setenta, en el nivel Bachillerato como la doctora Tirado Villegas y después la doctora Rivera Gómez, décadas que les permitieron allegarse de todos esos antecedentes,

donde sus experiencias acumuladas a lo largo de estos años les han permitido construir y consolidar sus saberes, los cuales se reflejan en cómo abordan las temáticas de género desde sus asignaturas, talleres, cursos, publicaciones, seminarios, entre otras actividades académicas.

Sin embargo, las preguntas de esta categoría resaltaron una coincidencia entre ellas: *no contar con acceso a contenidos vinculados con el feminismo durante su formación*. Ninguna recuerda haber tenido docentes que abordaran directamente el feminismo, lo que pudo devenir en que cada una fuera construyendo su propio camino en la incorporación de estos temas desde su experiencia y conciencia crítica.

Por su parte, la doctora Tirado Villegas recuerda que ella escuchaba recomendaciones por medio de alguna que otra profesora quien compartía materiales de feministas europeas y anglosajonas. Es decir, eran las “colegas de trabajo quienes solían compartir materiales [invitando a la lectura de textos] como los de Simone de Beauvoir, entre otros”. La doctora en historia también hace un recuento sobre este inicio del feminismo, y aclara que las deudas sociales y el propio contexto era convulso y que su objetivo en un inicio, dando clases en preparatoria, se orientaba a los movimientos sociales. Lo recuerda de este modo:

A mí me tocó una formación en la cual la universidad tenía, por estos movimientos estudiantiles y movimientos sociales como una orientación más hacia la transformación social [...] y a que los estudiantes entendieran el entorno en el cual ellos estaban estudiando.

Entonces esto del tema de las mujeres [...] fue lento porque estábamos en el tema de defender a la universidad, no había presupuesto para la universidad y eso retrasó, al menos es lo que yo creo, que el feminismo se instalara (G. Tirado, comunicación personal, abril 2025).

En el caso de la Doctora Rivera Gómez la historia es afín, ella estudió el bachillerato dentro de la BUAP y su acercamiento a la izquierda, como militante del Partido Comunista Mexicano (PCM) le permitió mantener contacto con mujeres sindicalistas y comunistas universitarias desde muy temprana edad. Pese a esto, no menciona haber contado con docentes, hombres o mujeres que la introdujeran a los temas de género dentro de su formación.

Es preciso aclarar las razones por las que el feminismo tuvo un inicio más lento a la BUAP. Las doctoras Tirado Villegas y Rivera Gómez (2023) explican que lo que sucedía en la BUAP —en la década de los setenta y, desde un poco antes, con el movimiento de contracultura de 1968— fue que “los contextos regional y local impusieron luchas internas a los estudiantes. Después de concluida la huelga solidaria, era importante ganar espacios políticos” (p. 245), que de cierta forma obligó a las diferentes izquierdas (marxistas, trotskistas, comunistas), a unirse en una sola voz dado que su objetivo era común: generar espacios universitarios. Esto rindió frutos, uno de ellos fue la apertura de la Preparatoria Popular Emiliano Zapata.

La problemática contextual dentro de la BUAP perseguía lograr la autonomía universitaria y liquidar adeudos que se tenían con los docentes. Había un contexto convulso que, de acuerdo con las autoras, presentó un atraso en el trabajo de la inclusión del feminismo que comenzaba a desarrollarse en universidades de la Ciudad de México.

Por su parte, la Doctora García Aguilar recuerda que en la facultad de filosofía la planta académica era eminentemente masculina y con muy poca presencia de mujeres, ya fueran compañeras estudiantes así como profesoras. Sin embargo, sí tiene presentes a dos, ambas con posturas totalmente incompatibles. Lo trae a la memoria de la siguiente forma:

Las únicas maestras que yo tenía, una era antifeminismo completamente, o sea, tal vez no se declaraba abiertamente en contra, pero demasiado conservadora. No era por ahí. La otra maestra sí era, incluso activista, pero más bien con un feminismo incluido dentro de su activismo político. O sea, de izquierda, activista y demás, pero sin tener como esta visión de decir es que el feminismo es que las mujeres. No, dentro de su contexto iban las mujeres. O sea, como tal no (M. García, comunicación personal, mayo 2025).

La doctora García Aguilar comenzó sus actividades como docente en el nivel bachillerato de la misma forma que unos años antes lo hizo la doctora Tirado Villegas, ambas con la trayectoria docente más larga de las entrevistadas, lo anterior porque las condiciones laborales y contextuales de la BUAP lo permitían. Ellas comenzaron su trayectoria docente desde antes de concluir con sus licenciaturas.

Acerca de cómo incorporó contenidos de género o feministas en sus clases, la Dra. Maricarmen lo recuerda de la siguiente forma:

Yo siempre he hecho esta estrategia: ¿No te abren la puerta?, cuélate por la ventana y abre la puerta desde adentro. No sé si viste desde hace tiempo, pero no hay género, no hay feminismo, no hay nada. Entonces, yo daba estética y ahí metía pintoras, por ejemplo. Desde luego, lenguaje diferenciado, sí. Daba ética y metía género. O sea, la materia que me diera va con mujer (M. García, comunicación personal, mayo 2025).

No obstante, la académica no deja de puntualizar que fueron comienzos incipientes, más relacionados con sus propias aspiraciones ya que no había cursado estos temas por lo que no contaba con suficiente bagaje al respecto.

En este mismo sentido, la Dra. Manjarrez Rosas quien cursó sus estudios en la década de los noventa, recuerda al profesor Gustavo Alfaro como la única figura

que le sugiere inclinarse por el tema de colonialismo y es precisamente en ese momento que lee un libro de la Dra. Silvia Arrom que tocaba temas sobre las mujeres en el colonialismo, dando como resultado que ella comenzara un fuerte acercamiento al estudio de las mujeres. No obstante, como tal y de forma clara no hubo docentes que hayan incluido el feminismo en el currículum formal dentro de su formación. Al preguntarle acerca de prácticas exitosas integradas en sus clases, la Dra. recuerda un ejemplo muy claro:

En mis clases de Revolución mexicana y en México contemporáneo, yo leía material, lecturas que hablaran sobre el tema de las mujeres en la Revolución o la perspectiva de género, y las discutíamos en el grupo y me daba la oportunidad de hablar de lo que es el género. Y había gente interesada y gente que no (J. Manjarrez, comunicación personal, abril 2025).

En esta primera categoría es claro el lugar que ocupó el feminismo y la perspectiva de género en la formación académica de las docentes, así como su posterior incorporación —principalmente desde el currículum oculto— en sus prácticas profesionales, lo que dio pie a que a pesar de su compromiso académico, no integraron con mayor fuerza los estudios de género o el feminismo en sus clases, pudiendo deberse a múltiples factores como la falta de formación formal en estos temas, el peso de estructuras curriculares rígidas e inclusive por el contexto

institucional poco receptivo, así como a priorizar otras luchas académicas de su momento histórico.

Feminismo en BUAP

La segunda categoría es Feminismo y su subcategoría es Historia del feminismo en BUAP; con estas diez preguntas se exploró la trayectoria profesional y académica (e incluso ideológica) de la muestra y cómo ha sido su contribución al desarrollo del feminismo y la perspectiva de género en la universidad. También permitió identificar sus retos, influencias y aportaciones en este campo, visibilizando *obstáculos estructurales* e institucionales.

La contratación de docentes de tiempo completo en la BUAP establece la obligatoriedad de diversas actividades, principalmente la docencia, investigación y gestión académica; por lo que las y los maestros contratados bajo este esquema deben dar clases, formar parte de proyectos de investigación, asesoramiento de estudiantes así como presencia en eventos y participación en el desarrollo de programas educativos.

Es preciso enfatizarlo porque una de las preguntas fue conocer parte de su producción académica, ya fueran programas académicos, cursos y seminarios (u otros), con temas de género. Respuestas que resultan obvias al considerar su sólido recorrido en la BUAP y los alcances que han tenido sus trayectorias en estos temas.

En la siguiente tabla se muestra su formación así como las actuales líneas de investigación que mantienen dentro de la universidad:

Tabla 11*Formación y línea de investigación de la muestra*

Profesora	Tipo de contratación	Línea de investigación	Nivel educativo en que imparte
Tirado Villegas	Tiempo Completo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia de las mujeres. ▪ Historia de los movimientos sociales. ▪ Historia social. 	Licenciatura y posgrado
Rivera Gómez	Tiempo Completo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia de las mujeres. ▪ Estudios de Género. ▪ Masculinidades. ▪ Género y Educación. 	Licenciatura y posgrado
García Aguilar	Tiempo Completo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filosofía en México y Latinoamérica. ▪ Ética. ▪ Estética y Filosofía del arte. ▪ Estudios de Género. 	Licenciatura y posgrado
Manjarrez Rosas	Tiempo Completo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Género. ▪ Migraciones y Derechos Humanos. 	Licenciatura y posgrado

Nota: información obtenida de la página de la FFyL y las entrevistas.

Con respecto a esta categoría y subcategoría, la información es particularmente rica en contenido por parte de las cuatro doctoras. Cada una de ellas, a partir de su experiencia, convergen en señalar que la incorporación del feminismo y los estudios de género en la BUAP fue un proceso con diversas raíces y, en cierto modo, rezagado

en comparación con otras instituciones, dado el momento histórico que se vivía en la universidad así como las demandas internas que la institución debía resolver.

Acerca del tema, la doctora Tirado Villegas ofrece una perspectiva complementaria a la doctora García Aguilar, la cual se centra en la institucionalización académica; mientras que la Dra. Tirado Villegas ilustra con conocimiento profundo acerca de los orígenes y las complejidades de la llegada del feminismo a la BUAP, enfatizando su carácter "tardío" (en comparación con otras universidades mexicanas), y las diversas vías por las que se manifestó.

Subraya que la primera corriente de feminismo en la BUAP provino del ámbito sindical. Esta presencia de "sindicalistas feministas" lideradas por una colega docente llamada Clara Angélica Ureta Calderón, chilena de nacimiento y formada en Moscú de los años 70 fue clave. Tirado Villegas recuerda que "su activismo y lucha por derechos laborales y gremiales fueron un motor inicial para la conciencia de género". Una figura más fue su colega, la profesora Socorro Ramírez, quien compartía textos de autoras, sobre todo europeas y anglosajonas, con temas feministas; otra colega fue Martha García Mero (filósofa) que también le compartía sus inquietudes sobre feminismo.

En este mismo sentido, la doctora Rivera Gómez subraya la importancia de recuperar la memoria histórica, hace énfasis en el sindicalismo universitario y la militancia de izquierda, y afirma que "el feminismo viene de la izquierda". A través de las entrevistas que formaron parte de la investigación de Norma Rivera (2021), hecha a docentes de la BUAP, se desprende información importante como conocer

que gracias al sindicalismo universitario se impulsaron acciones con las que se consiguieron diversos triunfos dentro del contrato colectivo, varios beneficios para mujeres trabajadoras de la BUAP como la creación de círculo infantil y otros apoyos como los permisos por maternidad y de lactancia que no estaban en el contrato colectivo de la Universidad.

Para dar continuidad a los relatos, se debe tener presente que durante la década de los ochenta la Dra. Marcela Lagarde llegaría al CAS (Centro de Antropología Social) de la FFyL. Esta antropóloga, política y docente tuvo una gran influencia en el ámbito académico. Tanto la doctora Rivera Gómez como García Aguilar tomaron clases con ella; la primera porque fue estudiante de la licenciatura durante cuatro semestres; la segunda, estuvo inscrita a dos licenciaturas en ese momento, filosofía y antropología.

La doctora en filosofía García Aguilar explica que durante inicios de los 80 la BUAP brindó la posibilidad de cursar dos carreras a la vez, dándole la opción de inscribirse (además de Filosofía a Antropología), lo anterior, al tener conocimiento de que la doctora Lagarde abrió el Taller de Antropología de la Mujer. El paso de dos semestres por sus clases también le dio “claridad a sus pensamientos”, como ella misma comenta, al haber transitado su carrera con cierta inconformidad al no recibir la palabra por parte de sus maestros y otro tipo de situaciones que le incomodaban y no lograba comprender.

Por su parte, el primer encuentro del feminismo con la Dra. Rivera Gómez fue a finales de los años 70 cuando ella aun estudiaba el Bachillerato. Lo recuerda de esta manera:

Yo era una chiquilla que no comprendía muchas cosas de las condiciones de las mujeres porque yo no vivía lo que la gran mayoría de las mujeres vivían, precisamente las mujeres que ya eran casadas, que tenían familia. Y pues yo vivía aquí [Puebla] sola, entonces muchas de las cosas que se planteaban en los temas feministas, pues no lo veía así tan vivido como lo expresaban mis compañeras universitarias (E. Rivera, comunicación personal, mayo 2025).

Es en diciembre de 1979, durante el Tercer coloquio internacional de la Asociación Filosófica de México desarrollado en Puebla, mismo que tuvo una amplia recepción y una gran presencia de investigadoras mujeres que la doctora García Aguilar recuerda como el momento en que supo hacia dónde quería llevar su investigación, el área era filosofía con una visión feminista. Sostiene que también fue en dicho coloquio donde abordó a la Dra. Graciela Hierro para comentarle de su línea de trabajo que en ese momento era “estética” y que comenzaba a investigar sobre mujeres. En ese momento la Dra. Hierro le invitó a investigar sobre mujeres, le dijo “si te sentiste atraída por esto, empieza a investigar”.

La Dra. Manjarrez Rosas profundiza sobre la importancia de las redes académicas nacionales y del impulso de liderazgos externos para el surgimiento de espacios trascendentales como el Centro de Estudios de Género en la universidad. Al respecto explica que es el “COLMEX, la UAM, UNAM [...] pioneras en crear las líneas de género y crear centros de investigación porque son centros de investigación, sobre todo y aquí quién lo hace es la facultad de Filosofía y letras”.

Otro dato importante que se evidencia a lo largo de las entrevistas es la tendencia ideológica de izquierda de todas las docentes; circunscritas a una orientación dentro de la izquierda en un feminismo académico. Incluso, la doctora Rivera Gómez y la doctora Tirado Villegas fueron militantes del Partido Comunista Mexicano hasta que este desapareció. En el caso específico de la Dra. Elva, ella misma se inscribe en el “feminismo de la diferencia dentro del campo de la historia”.

La doctora Manjarrez Rosas quien también se asume de izquierda de toda la vida lo señala de la siguiente forma:

Bueno, soy de izquierda. Eso sí. Soy de izquierda siempre, prácticamente desde que tengo conciencia de lo que es la izquierda [...], me considero feminista, me describo un poco más a un feminismo de tipo académico. De repente simpatizo mucho con las feministas marxistas. Me gusta mucho toda la academia que ya tienen las españolas y de izquierda que sí están en contra de que no haya un sujeto del feminismo, me decanto mucho por esa línea y muchas son

marxistas entonces creo que por ahí (J. Manjarrez, comunicación personal, abril 2025).

Ante la pregunta expresa de ¿usted considera que es necesario ser activista de alguna corriente feminista para poder trabajar estos temas? La Dra. Maricarmen lo plantea de esta forma:

Mira, lo puedes trabajar desde la academia. O sea, hacer tu activismo académico no necesariamente tiene que ser un activismo político social. Y yo sé, mira, esto fue una polémica fuerte precisamente en los noventa. En los noventa hubo algo interesante que dio paso a todo esto (M. García, comunicación personal, mayo 2025).

Hubo otra pregunta acerca de la militancia que pudiera tener de alguna corriente ideológica y su respuesta es interesante porque integra una nueva temática dentro del feminismo:

A mí me tocó también la polémica entre el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. Se dieron *hasta con la cubeta*. Muy fuerte. Porque son dos posturas de pensamiento y las dos en ese

momento hacían valer sus razones por estar en un feminismo o en el otro. Hasta la fecha podemos decir que esas corrientes ya no se confrontan, sino buscan su propia síntesis. Y surge la tercera [...] que habla de transmodernidad. Y esa transmodernidad¹⁰ hace una síntesis. El feminismo tiene que ser transmoderno. Y esa fue mi tesis doctoral (M. García, comunicación personal, mayo 2025).

Retomando la entrevista a la Dra. Gloria, es interesante conocer como en su caso, quien fuera militante del PCM, en la actualidad no se circunscribe por alguna militancia específica ni se considera activista. Ella lo comenta así:

Yo pienso que no, que no es necesario ser militante porque la militancia también te coloca en una... te reduce a seguir ciertos cánones, decisiones que se van tomando colectivamente. Y eso te limita individualmente. Yo creo que es mejor, como antes decían, la doble militancia, los que militaban en un partido y que eran feministas. Entonces se veían como complicadas, como presionadas por sus camaradas. Eso no me pasa a mí. La voz de las mayorías no es lo que es

¹⁰ Durante la entrevista, la Doctora Maricarmen García Aguilar agregó que quienes proponen el feminismo transmoderno son la Dra. en Filosofía Rosa María Rodríguez Magda y el Dr. Gianni Vattimo y se refiere a un “Término sintético entre modernidad y posmodernidad”. La transmodernidad viene a ser el *renacimiento*, de acuerdo con la Dra. Maricarmen quien lo señala de esta forma:

Retomas los pendientes de atrás y los proyectas. La lucha sobre la exclusión y violencia a las mujeres no está resuelta. No puedes dejar los objetivos iniciales: igualdad de derechos, de condiciones, que es el feminismo de la igualdad, [y] tienes que incluir a la diversidad.

mejor seguir ¿no?, y en ese sentido no me gusta (G. Tirado, comunicación personal, abril, 2025).

Sobre la pregunta para conocer si se inclina por el activismo dentro de alguna corriente feminista, la doctora se considera a sí misma como una activista académica y reconoce que su participación en manifestaciones físicas se ve limitada por el desgaste físico que estas implican. Tiene a su vez una postura con una reflexión ética sobre los modos de protesta, especialmente aquellas que afectan el patrimonio cultural y edificado. Su activismo está en el pensamiento, la docencia y la producción académica, espacios que considera igualmente transformadores.

Me resulta físicamente agotador, especialmente durante caminatas prolongadas. En segundo lugar, tengo una postura crítica frente a las manifestaciones que recurren a acciones violentas.. Este tipo de prácticas no me representan, particularmente cuando ocurren actos como la destrucción de patrimonio cultural y edificado, pero sí mi activismo y compromiso es académico desde siempre (G. Tirado, comunicación personal, abril 2025).

De este activismo académico se desprende la propuesta de la materia optativa de “Historia y género” por parte de la licenciatura en Historia y, posteriormente, en el

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego", que se comentará más adelante en esta tesis.

Las entrevistadas evidencian que el feminismo en la BUAP no emergió de forma espontánea, sino que ha sido producto de diversos factores históricos, políticos e institucionales que se entrelazaron a lo largo de décadas. Desde el activismo sindical y la militancia de izquierda en los años setenta hasta la llegada de académicas como la antropóloga Marcela Lagarde en los ochenta, y finalmente la consolidación de espacios académicos como el Centro de Estudios de Género en los años noventa que se posiciona la perspectiva de género como una dimensión transversal en la docencia, investigación y gestión universitaria.

Al respecto, la Dra. Rivera Gómez afirma que sí, ella como otros sectores del feminismo académico, coinciden con esta postura y agrega:

[...] aunque tú no seas militante activista, [el] que milites en una organización feminista, tu contacto con organizaciones civiles te hace ser militante indirecta, sobre todo cuando brindas asesoría, acompañamiento, estás yendo y viniendo. Porque la academia en este momento te absorbe la mayor parte del tiempo, pero, por ejemplo, yo sí hago mucho trabajo activo. No abiertamente, pero sí estoy trabajando en organizaciones, acompaño a mujeres cuando me lo solicitan, siempre y cuando yo pueda y maneje los temas, cuando no, pues yo inmediatamente les digo, ve con fulana, ve con sutana, y eres

el enlace. Pero no se puede desprender. No en mi caso. Porque además tú dentro de la universidad estás viviendo y observando prácticas patriarcales, androcéntricas, sexistas, etc. Y ya lo traes, entonces tú haces que a través de los talleres, las conferencias, los cursos, pues estás despertando. Una conciencia, ¿no? (E. Rivera, comunicación personal, mayo 2025).

La transversalización de la perspectiva de género y el Centro de Estudios de Género

Acercas de la tercera categoría, Perspectiva de Género y las últimas dos subcategorías que fueron: Aportes de los docentes a los temas de género en la universidad y Políticas de transversalización de la PEG se realizaron 12 preguntas con las que se buscó explorar la percepción, experiencia y participación de las docentes en la implementación de la perspectiva de género en la BUAP; la institucionalización de estas políticas, los obstáculos enfrentados, las resistencias y los recursos asignados para la transversalización del género en el currículo universitario.

Una de las características que tienen las entrevistas semiestructuradas es su carácter flexible que permite emerger otros temas vinculados como en el caso de la entrevista hecha a la doctora Maricarmen ya que parte de sus aportaciones en los temas de género, necesariamente se reorientan a la creación del Centro de Estudios de Género de la BUAP, la doctora lo relata de la siguiente manera:

Después de haber salido la plataforma de Beijing, como para hacer los diagnósticos, el gobierno invitó a las académicas y a las asociaciones civiles a integrarse a un equipo de trabajo para el diagnóstico nacional. Eso las unió, después, por esas fechas, se genera una alianza entre ahora sí las activistas sociales, políticas, las legisladoras (ahí estaba Lagarde, por ejemplo), y las académicas. Porque previo a ello... las académicas como que iban por su lado y las activistas iban por el suyo y desde luego que las legisladoras con objetivos comunes, pero no en alianza, y hasta ahí se hicieron alianzas entre ellas mismas y esto favoreció que por ejemplo el centro de estudios de género en el 95 5 Y en el 96, 97, surgen los institutos de las mujeres (M. García, comunicación personal, mayo 2025).

En el caso de la creación de este centro de género en la universidad poblana, la Dra. Hierro es una figura clave, además de ser quien asesora su creación, sugiere, a partir de análisis previos hechos en conjunto con la Dra. Maricarmen, que este centro se quede en manos de la Facultad de Filosofía y Letras, circunscribiéndose a las líneas de investigación y generación del conocimiento de esta facultad. Por lo tanto, inicialmente las líneas de investigación se encontrarán en tres academias: filosofía, literatura e historia que de acuerdo con la Dra. García Aguilar, “eran las más fuertes en ese momento”.

La creación de estos centros ha sido un trabajo permanente de investigación, docencia y extensión por parte de académicas mexicanas quienes a través de esta labor interdisciplinaria e interinstitucional ha rendido frutos y además, este trabajo académico ha permitido fortalecer sus propios vínculos. En este mismo sentido, la Dra. Rivera Gómez también reafirma la importancia de este trabajo con otras instituciones como la UNAM o el COLMEX, instancias que fungieron como *padres y madres*, y menciona: “van a brindar mucho apoyo a los demás a los demás centros y programas que hay desde la mujer de las universidades del interior del país durante esa época.”

El siguiente párrafo contiene un brevísimo recorrido que Ana Gabriela Buquet Corleto; Helena López González de Orduña y Hortensia Moreno Esparza exploraron sobre la creación de estos centros en el país.

El primer centro en México y de los primeros en fundarse en América Latina es el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer del Colegio de México creado en 1983; en 1984 la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco es abierta el ÁREA MUJER: Identidad y Poder; la UNAM crea el Programa Universitario de estudios de Género en 1992; el Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara así como la Universidad de Colima aperturan su Centro Universitario de Estudios de Género (CUEG) el primero, y el Centro de Estudios de Género el segundo, en 1994 (2022). El 14 de febrero de 1995 la BUAP apertura su propio Centro de Estudios de Género y, de esta forma, otras universidades continúan con esta labor.

La doctora Josefina Manjarrez Rosas quien fue la segunda coordinadora de las tres que han tenido el CEG de la BUAP hizo hincapié durante la entrevista en la importancia de este Centro para la universidad e incluso en el contexto nacional por las funciones que realiza “tiene tres funciones, es un centro de investigación, es un centro de capacitación, formación y un centro de divulgación”. De manera clara expone que quienes han pertenecido a este espacio son colaboradoras comprometidas porque como tal no existe un presupuesto que responda a las demandas por lo que no hay personal designado para este centro.

Trabajas mucho con becarias, con servicios sociales, con chicas de prácticas [...] cuando te piden alguna capacitación específica, como los dos diplomados, que te digo, y los cursos, procuramos que se transversalice la perspectiva de género, de forma básica, en diversos temas, como acercamiento y (en) algunos cursos, un poquito más en forma (J. Manjarrez, comunicación personal, abril 2025).

Para la doctora en sociología es importante “mantener y consolidar lo que ya la doctora Maricarmen había hecho” y dentro de sus propias aportaciones personales se encuentra la instalación de la línea de género y migración así como acercamientos (“nada formales”) con diversas colectivas y otras instancias afines que, a partir del 2019, se han conformado como tales (colectivas) así como los posgrados, que nacen cuanto la doctora aun es coordinadora del CEG.

Sobre el centro de estudios de género la Dra. Tirado Villegas recuerda que fue en este espacio donde surgieron diversas gestiones para incorporar institucionalmente al género como la creación del reconocimiento “Herminia Franco” que la Dra. Rivera Gómez documentó para que se otorgara ese premio, el cual se realizó durante dos años (2016 y 2017) y se otorgó a “las mujeres que tienen una trayectoria a favor de las mujeres y la lucha de las mujeres o que han escrito sobre las mujeres” y, agrega la doctora Elva, que también se otorgó “a las mejores tesis”.

La creación de los posgrados con línea de género, desde la especialidad, pasando por la maestría y concluyendo con el doctorado son el epítome de una larga trayectoria académica por parte de las doctoras entrevistadas. Es importante enfatizar que estos posgrados son reconocidos por el actual Sistema Nacional de Posgrados como posgrados de calidad.

CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior representan espacios clave de socialización y formación, donde convergen trayectorias de hombres y mujeres en condiciones muchas veces de desigualdad. A pesar de que la feminización de la matrícula universitaria es una realidad evidente a nivel local, nacional e internacional, este crecimiento cuantitativo no siempre se traduce en un avance cualitativo hacia la equidad de género. Los resultados de esta investigación confirman que persiste un vacío importante en la incorporación de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, lo que limita un importante objetivo de la universidad que es ser espacio de derechos.

Este trabajo se propuso analizar el grado de transversalización de la perspectiva de género en los contenidos de ocho asignaturas pertenecientes a los cinco programas educativos de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, así como reconstruir las trayectorias, experiencias y estrategias que las docentes entrevistadas han seguido para introducir enfoques feministas y de género en sus aulas. A partir de estos objetivos, las conclusiones permiten reflexionar sobre las resistencias institucionales que persisten, pero también sobre las múltiples formas en que el compromiso de las académicas logró abrir camino a pesar de las restricciones del currículum formal.

Conocer retos y obstáculos en la integración del feminismo y el género en la institución permitió advertir una serie de conclusiones importantes para las personas interesadas en conocer temas de feminismo, género y perspectiva de

género en las universidades que, como la BUAP, mantienen una fuerte presencia de formación y producción en el tema. Los resultados subrayan que la integración de la perspectiva de género en la educación superior es un proceso donde interactúan elementos personales y político-académicos afines a las cuatro doctoras entrevistadas quienes han insistido en la visibilización de las mujeres a través de un feminismo académico.

Como parte de estos resultados sobresale la necesidad de realizar un análisis particular de cada contexto transitado por las universidades para integrar al feminismo y los estudios de la mujer -en su momento-, hasta los estudios de género presentes para así determinar qué circunstancias promovieron y obstaculizaron la integración del feminismo en ellas. En el caso de Puebla, el contexto político e histórico de las décadas de 1970 y 1980 relegó la incorporación del feminismo en la vida universitaria, priorizando luchas como la autonomía universitaria y las reivindicaciones laborales.

En este mismo sentido, las entrevistadas coinciden en que los movimientos de izquierda, incluidos los sindicatos universitarios, se enfocaron en los derechos colectivos que, si bien permitieron avances sociales, retrasaron la transversalización de la perspectiva de género en el currículo oficial. Sin embargo, es gracias a esta lucha que espacios como el círculo infantil, los permisos de maternidad para las mujeres trabajadoras e incluso su misma inclusión dentro del contrato colectivo de trabajo.

Al respecto, considero particularmente valioso el posicionamiento ideológico de las docentes, todas ellas provenientes de corrientes de izquierda e incluso de militancia en el Partido Comunista Mexicano por parte de la Dras. Rivera Gómez

como Tirado Villegas, que influyó en el tipo de feminismo que promovieron, tendiendo hacia perspectivas de corte académico y de crítica social.

Es importante resaltar que su formación profesional careció de espacios institucionales donde el feminismo o los estudios de la mujer fueran incorporados formalmente en alguna de las distintas licenciaturas en las que se formaron. Por su parte, como docentes tampoco recibieron un programa con perspectiva de género ni con contenidos de género, lo que dio pie a que desarrollaran estrategias de inclusión mediante el currículum oculto, tal como lo describió la Dra. Maricarmen: “Yo siempre he hecho esta estrategia: ¿No te abren la puerta?, cuélate por la ventana y abre la puerta desde adentro” (comunicación personal, 2025), frase que ilustra con claridad el modo de resistir y transformar la práctica educativa desde espacios no oficiales. Este currículum oculto ha sido el único vehículo para introducir enfoque de género en el aula universitaria.

La fundación del Taller de antropología de la mujer permitió vislumbrar los primeros atisbos que tuvo la BUAP en los estudios de la mujer y del feminismo y que ha devenido en posgrados de calidad en el área de los denominados Estudios de Género; a su vez, reconocer a instituciones aliadas como el COLMEX, la UAM-X y la UNAM como pilares del trabajo y desarrollo del feminismo académico dentro de la BUAP y continuar estrechando lazos académicos que permitan robustecer los conocimientos entre docentes investigadoras y estudiantes.

Aunado a lo anterior está la consolidación de espacios institucionales como el Centro de Estudios de Género de la BUAP, que surge gracias a las redes interinstitucionales y a las alianzas estratégicas entre activistas y académicas, lo que

a su vez permitió formalizar las líneas de investigación de género dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, sentando las bases para los futuros (hoy presentes), posgrados con enfoque de género reconocidos por el Sistema Nacional de Posgrados.

Mediante los resultados de las entrevistas podemos concluir que la formación en el feminismo y en el género ha sido una labor personal que se ha tenido que costear fuera de la institución para fortalecer, para hacer investigación y labor de academia así como para darle forma a las inquietudes en el tema. Al respecto, la Doctora Marcela Lagarde, mencionó en el 2001 que “es preciso saber que pensadoras e investigadoras feministas [...] nos hemos formado en esta tradición de manera autodidacta y además, hemos introducido este pensamiento a cubículos, colegios, aulas y congresos”(2001, p. 47).

Asimismo, hay una consciencia clara de ser parte de una primera o segunda generación feminista universitaria, y se vislumbra un deseo de que las nuevas generaciones no enfrenten los mismos vacíos. El relevo generacional es necesario a la luz de los años de experiencia presentes, pero que requieren nuevas generaciones que logren trazar las siguientes rutas para el trabajo de género dentro de un currículum formal que logre hacerlo visible y práctico.

Se eligió a la FFyL de la BUAP porque el Modelo Universitario, de fundamentación y formación humanista, promueve y posibilita que las y los estudiantes adquieran conocimientos para sus carreras, pero también aprendizajes para la convivencia en la sociedad, por lo que resulta fundamental destacar que las humanidades, por su misma vocación de reflexión crítica sobre la condición humana y las relaciones de poder, están llamadas a retomar y profundizar el trabajo con

perspectiva de género. Desde esta mirada, la filosofía y las humanidades forman profesionales que contribuyen a la transformación social y deben orientarse a visibilizar y cuestionar las desigualdades que afectan, particularmente, a las mujeres y otros grupos históricamente marginados. Al respecto, la Dra. Estela Serret (UNAM, 2013) indica que incorporar la perspectiva de género transversalmente en las licenciaturas es indispensable si se plantea una formación integral del estudiantado y afirma que esto “permite ofrecer a las y los estudiantes una mirada más rica y más adecuada sobre el mundo en el que viven y sobre las propias disciplinas en que pretenden formarse” (p. 143).

La Facultad de Filosofía y Letras puede considerarse la cantera principal del feminismo y de los estudios de género dentro de la universidad. Como señaló la Dra. Josefina: “la cantera es aquí en filosofía. Creo que somos los que tenemos más publicaciones con respecto al tema” (J. Manjarrez, comunicación personal, abril 2025). Este espacio concentra no solo la mayor producción académica en torno al género, sino también la creación y consolidación de proyectos institucionales como el Centro de Estudios de Género, así como programas de posgrado que abordan de manera directa esta línea de investigación que se mencionaron anteriormente.

Las entrevistadas cuentan con una robusta formación académica nutrida por estancias en el extranjero así como por estudios realizados en otras universidades mexicanas. Es necesario aclarar que gran parte de la formación académica fue y continúa siendo financiada por ellas mismas, dejando clara la necesidad de mejorar los procesos administrativos que permitan mayor movilidad, estancias y formación con recursos institucionales fuera la BUAP.

Un punto importante que se trabajó en las entrevistas fue conocer si el presupuesto que dirige la BUAP a trabajar los temas de género en la universidad son suficientes y las académicas indican que sí, pero también sugieren la necesidad de ampliar el presupuesto para la DIIGE así como un presupuesto específico para que el CEG pueda contar con mayor difusión de divulgación y de ampliación de sus atribuciones, así como contar de manera permanente con becarias, estudiantes y personal capacitado en los temas que este centro atiende.

Es indispensable hacer visibles las resistencias administrativas que han obstaculizado la incorporación de asignaturas con temáticas de género, con perspectiva de género así como feminismo. Si bien algunas se han logrado posicionar, esto no ha sido permanente, tal es el caso de la materia de Historia y Género que tanto la Dra. Tirado Villegas como Rivera Gómez impulsaron dentro de la licenciatura en Historia. Fue una materia optativa a la que, a pesar de que sí asistieron estudiantes mujeres y algunos hombres ya no existe. Ante la pregunta ¿Y todavía existe? La respuesta de la doctora Tirado Villegas fue que *“En la primera oportunidad reformularon el programa y la eliminaron”*, afortunadamente y dada la capacidad creativa de las doctoras, tiempo después ofreció en la maestría de Historia del Instituto Alfonso Velez Pliego y lo confirma la doctora Tirado Villegas *“desde el 2005 hasta la fecha, ofrezco esta optativa”* (G. Tirado, comunicación personal, abril 2025).

De la misma manera que en las licenciaturas que no son de género, en los posgrados las materias afines a género, feminismo y con perspectiva de género son *optativas*. Esto obstaculiza el crecimiento de materias con perspectiva de género, ha

reducido la matrícula porque solamente se pueden inscribir estudiantes que desarrollen (*a posteriori*), tesis con esta temática, lo que a su vez impide acercar a más comunidad estudiantil a los estudios de género, aunque no sea el tema que en un futuro deseen profundizar.

Es necesario que administrativamente se permita la transversalización curricular de la perspectiva de género y además, sea integrada, en el tronco común, una asignatura con un alcance formativo que visibilicen temas como el feminismo, los estudios de género, masculinidades, discapacidad y derechos humanos.

A pesar del marco normativo que aboga por transversalizar la perspectiva de género en la enseñanza de nivel superior, hoy en día no es una realidad; diversos órganos, agencias nacionales e internacionales lo promueven. En México la Ley General de Educación insta a incorporar la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, pero esto no se ha visto materializado, es preciso ver acciones claras en el currículum universitario. Incorporar la PEG tanto en el currículum como en la práctica docente es una tarea que requerirá mantener los esfuerzos institucionales, así como personales, académicos, administrativos y, en general, de todas las personas que concurren en el espacio educativo.

La trayectoria personal de las cuatro entrevistadas, quienes han tenido una relación diferente en su encuentro con el feminismo, no solo por la diferencia generacional entre ellas sino por sus propios acercamientos, todas relatan trayectorias marcadas por un constante vínculo entre sus experiencias personales y su interés por el feminismo y si bien no todas se reconocen como activistas, sí lo hacen como académicas comprometidas con la transformación del conocimiento.

Es clara la necesidad de continuar trazando rutas para la institucionalización de la perspectiva de género, que no solo sea el trabajo de la FFyL sino que la universidad en sí, las dependencias, el resto de facultades, sobre todo aquellas que se ha pensado en ellas como “masculinas” (ingenierías y ciencias duras) promuevan cambios en el currículum e inclusión de más mujeres en la matrícula con acciones paralelas o con apoyos paralelos como los programas de madres solteras.

RECOMENDACIONES

Después de la redacción de las conclusiones de esta tesis propongo algunas recomendaciones que, de acuerdo con esta investigación, son importante para la Maestría en Educación Superior y para la universidad.

En fundamental que la universidad integre de forma transversal la perspectiva de género dentro de sus planes de estudio. La recomendación parte de los resultados de esta tesis sobre la revisión de los programas de estudio de la FFyL en el nivel superior; aunado a esto, se sugiere incorporar la perspectiva de género desde el nivel medio superior, creando redes que permitan unir esfuerzos desde las preparatorias hasta las licenciaturas, comenzando el acercamiento a los temas de género, derechos humanos e igualdad desde etapas previas. Realizar más investigación cualitativa y desarrollar *etnografía educativa* en la FFyL, específicamente en la Maestría en Educación Superior. Dentro de las lecturas realizadas para la redacción de esta tesis encontré la necesidad expresada por docentes entrevistados/as que solicitan más *formación docente* para garantizar que no se perpetúen los estereotipos de género. Mantener mayor difusión de los programas, premios y actividades culturales y académicas con perspectiva de género, retomar (y crear) los programas de radio que las docentes investigadoras rememoraron en las entrevistas, así como los premios a las mejores tesis, entre otros.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Elia. (2024). La subversión del saber: el aporte de Marcela Lagarde al feminismo en la UAP, 1979-1986. [Tesis de licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/28563>
- Aguilar, Teresa. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Revista de Civilización Contemporánea de la Universidad de Bretaña Occidental EUROPA*. 8 (764-793).
- Altable, Rosario. (1993). *Educación y género. Una propuesta pedagógica*. Ministerio de Educación, Chile. Ediciones la Morata.
- Álvarez-Gayou, Juan Luis. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa; fundamentos y metodología*. Paidós.
- Álvarez-Gayou, Juan Luis; Martín, Salvador; Maldonado, Gabriela; Trejo, Claudia; Olgúin, Abigahil y Pérez, Maribel. (s.f). La investigación cualitativa. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Angulo, José y Blanco, Nieves. (coord.) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Aljibe
- ANUIES (2024). En 6 años surgieron 37 universidades en Puebla; algunas no tienen alumnos. http://www.anuies.mx/noticias_ies/en-6-aos-surgieron-37-universidades-en-puebla-algunas-no-tienen
- Araya, Sandra. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 4(2) (1-16). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44725654014.pdf>
- Arnaiz, José. (2007). *La planeación curricular*. Trillas
- Bartra, Eli; Jaiven, Ana Lau y Viera, Merarit (coods.) (2021). *Feminismo en Acción*. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X).

Bartra, Eli; Fernández Poncela, Anna y Jaiven, Ana Lau (2002). *Feminismo en México, ayer y hoy*. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X). Colección molinos de viento.

Beiras, Adriano; Leonor Cantera y Casasanta, Ana. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*. 16(2), (54-65). DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1012

Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli. (eds) (1999). *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. Paidós.

Benavidez, Mario y Galván, Nancy. (2020). Una aproximación al currículo y al género como desafíos para el sistema educativo nacional. *Revista digital universitaria*. 21(4). (1-10). https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a9_v21n4.pdf

Bisquerra, Rafael. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.

Blazquez, Norma; Flores, Fátima y Ríos, Maribel. (2010). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM.

BUAP. (2023). Estatuto Orgánico de la BUAP. Gaceta Universidad BUAP. Año 42, No. 284, septiembre de 2023. Órgano Oficial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

_____ (2023). Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. http://www.contraloria.buap.mx/sites/default/files/Normativa%20Universitaria/Ley_de_la_Benem%C3%A9rita_Universidad_Aut%C3%B3noma_de_Puebla_EV_13062023_.pdf

_____ (2023) *Gaceta Universidad BUAP*. Estatuto Orgánico de la BUAP. Año 42, No. 284, septiembre de 2023. Órgano Oficial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

(2022) Plan de Desarrollo Institucional PDI. https://repositorio.buap.mx/rcsocial/public/inf_public/2022/0/2021_2025_PDI_vExtensa.pdf

(2019) Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género de la BUAP. *Gaceta Universidad BUAP*. Año 38, No. 241, noviembre de 2019. Órgano Oficial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

(2019) *Gaceta Universidad BUAP*. Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género de la BUAP. Año 38, No. 241, noviembre de 2019. Órgano Oficial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

(2007). Modelo Universitario Minerva. https://des.buap.mx/sites/default/files/MUM_Modelo_Educativo_Acad%C3%A9mico.pdf

(2000). Notas para la historia de la Facultad de Psicología de la UAP. *Gaceta Tiempo Universitario*. 3(14). Recuperado de: <https://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2000/num14/index.html#:~:text=Pocos%20meses%20despu%C3%A9s%2C%20el%2013,Psicolog%C3%ADa%20se%20convierta%20en%20facultad.>

(s.f). Plan de Desarrollo institucional 2021 - 2025. <http://www.contraloria.buap.mx/sites/default/files/Plan%20de%20Desarrollo%20Institucional%202021-2025.pdf>

Buquet, Ana. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*. 33. (211-225). [https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2011-e-transversalizacion-\)de-la-perspectiva-de-genero-en-la-educacion-superior-problemas-conceptuales-y-practicos.pdf](https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2011-e-transversalizacion-)de-la-perspectiva-de-genero-en-la-educacion-superior-problemas-conceptuales-y-practicos.pdf)

- Buquet, Ana; López, Helena y Moreno, Hortensia. (2020). Relevancia de los estudios de género en las universidades: La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM. *Perfiles Educativos*. 42(167) (178–196). IISUE-UNAM. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59037>
- Cámara de Diputados. (2021). Ley General de Educación Superior. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- _____ (2019). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Castillo, Mario y Gamboa, Ronny. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista actualidades investigativas en educación*. 13(1) (1-16).
- Cerva, Daniela. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*. 8 (20-38). <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/48399/50984>
- Cortez, Claudia. (2020). Perspectiva de género en las políticas públicas educativas en Michoacán a partir de 2015. Análisis y desafíos en preescolar y primaria. [Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. Repositorio UMSNH. http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/bitstream/handle/DGB_UMICH/2728/FDCS-M-2020-1148.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De Alba, Alicia. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Díaz Barriga, Ángel. (2007). *Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudio Nueva edición corregida y aumentada*. Paidós
- Díaz Barriga, Frida y Lule, María de Lourdes. (2013). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Trillas.

DOF. (2024). Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. <https://www.gob.mx/indesol/documentos/ley-general-de-acceso-de-las-mujeres-a-una-vida-libre-de-violencia-17-12-2016>

_____ (2022). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículos 3 y 4. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

_____ (2007). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/lgimh.pdf

Fernández, Gledymis. e Infante, Yoenia. (2019). Re-visitando la categoría género. El problema de las identidades. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/categoria-genero-identidades.html>

García, María del Carmen (cood,) (2017). *Experiencias y desafíos de los centros y programas de estudios de género en México*. Colección contemporánea universitaria. BUAP

Gimeno, José. (2010). *La función abierta de la obra y su contenido*. Morata. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>

_____ (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata

González, O., Rosa María. (2015). Un modelo educativo para la equidad de género. Alternativas en Psicología. *Revista Semestral*. 18 (11-21). <https://alternativas.me/attachments/article/87/1%20-%20Un%20modelo%20educativo%20para%20la%20equidad%20de%20g%C3%A9nero.pdf>

González, J., Rosa María., (2009). ESTUDIOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN. Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(42) (681-699). <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14011807002>

Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza, Christian Paulina. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw – Hill.

Hierro, Graciela (2022). *Ética y feminismo*. UNAM.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI] (2022). Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (ENDIREH) 2021. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endireh/Endireh2021_Nal.pdf

_____ (2021). Comunicado de prensa Núm. 50/21. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodem/ResultCenso2020_Pue.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJRES] (2022). Directrices Generales para elaborar e implementar mecanismos de prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y acoso sexual en las Instituciones de Educación Superior. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Directrices%20SES-INMUJERES.pdf

Lagarde, Marcela. (1996). Género y feminismo: desarrollo humano y democracia. Horas y HORAS. <https://tinyurl.com/3mzbxhskLamas>,

Lamas, Marta. (2022). *Dimensiones de la diferencia. Género y Política: antología esencial*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

_____ (comp). (2013). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa-PUEG, UNAM.

_____ (1996). La perspectiva de género. *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*. No. 8. Enero- marzo. SNTE.

Lechuga, Jesús; Ramírez, Giovanna y Guerrero, Maricruz. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *ECONOMÍAUNAM*

15(43) (110-139). <https://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf>

Leñero, Martha. (2013). *Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM*. (143-151). PUEG-UNAM.

Marinsalta, Claudia. (2010). Trabajo presentado en el Congreso Internacional: “Las políticas de equidad de género en prospectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones” Área Género, Sociedad y Políticas- FLACSO – Argentina. Buenos Aires, Argentina.

Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior-ONIGIES (2018). Informe de Resultados 2018. https://onigies.unam.mx/media/annual_report/Observatorio._Informe_general_de_resultados._2018.pdf

OCDE- INMUJERES. (2017). Construir un México inclusivo. Políticas y gobernanza para la igualdad de género. https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/construir-un-mexico-inclusivo_9789264300996-es#page4

ONU (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

_____ (1993). Conferencia Mundial de Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

_____ (s.f.) Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres y su protocolo facultativo CEDAW. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf

ONUMujeres. (2014). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/BPA_S_Final_WEB.pdf

Orden Jurídico Poblano (2023). Ley de Educación Superior del Estado de Puebla.

_____ (2019). Plan Estatal de Desarrollo 2019 – 2024. Plan Estatal de Desarrollo, 2019-2024 (puebla.gob.mx)

Organización de Estados Americanos (OEA). (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer “Convención de Belém Do Pará. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>

Picazo, Nancy y Ríos, Alfredo. (2012). *Guía para el diseño curricular en instituciones de Educación Superior*. Limusa

Podcast TV BUAP. (25 junio 2020). Marcela Lagarde en la BUAP nos habla sobre “La importancia de la perspectiva de género feminista en la educación superior”. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/3Nx5L8SFZHuSw3nmpIvBPz?si=hKBcTGRMSPq88JSlkzi09g>

Rebollar, Edith. (2013). El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_129102/emrs1de1.pdf

Rivera, Elva. (2003). Género y Universidad. Una aproximación al estudio de las académicas de la BUAP. *Colección Pedagógica Universitaria*. 40 (1-18).

_____ (2005) Género, Educación y Universidad. Un Acercamiento a la Historiografía en México. *Diálogos: Revista electrónica de historia*, ISSN-e 1409-469X. 5(1,2). (Ejemplar dedicado a: Historia, Política, Literatura y Relaciones de Género en América Central y México. Siglos XVIII, XIX y XX).

Rivera, Norma. (2021) Hacia una política institucional de género en la BUAP: estrategias, programas y acciones, 2017-2021. [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/0c8731e2-0ceb-47e6-9d55-176c820b4afe/content>

Santos Guerra, Mario. (2020). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata.

Secretaría de relaciones Exteriores (SRE) (2008). Convención Interamericana de para prevenir, sancionar y erradicar la violencia de contra la mujer “Convención de Belém Do Pará” y su estatuto de mecanismo de seguimiento. http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/comision/internacional/1_13.%20Convencion%20de%20Belem%20Do%20Para.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (s.f.). Plan Nacional de Educación Superior 2023-2024. Subsecretaria de Educación Superior. https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/prones/aportaciones_integrantes/26.pdf

Serret, Estela. (2013) La perspectiva de género en los estudios de educación superior. En Leñero, M. (Ed.), *Trayectos de género: encuentros con diversos campos de conocimiento*.

Solís, Azucena. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Sosa, Karla y González, Virginia. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. (Eds). Melchor Sánchez y Adrián Martínez. CODEIC-UNAM.

Subirats, Marina y Brullet, Cristina. (1999) “Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”, en *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*, editado por

- Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo. (México: PUEG, UNAM/ESU/Colegio de la Paz Vizcaínas/Paidós) (pp. 189-224).
- Subirats, Marina. (2011). Igualdad de sexos, desigualdad de géneros. *Tiempo de paz*. 100. (pp. 183-187). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3986408>
- _____ (2001). La escuela: ¿reproductora o transformadora de desigualdades? En M. Subirats (Ed.), *Educación y género: la transmisión de los modelos femeninos y masculinos* (pp. 15–34). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Taba, Hilda. (1974). *Desarrollo del currículum, teoría y práctica*. Troquel
- Tirado Villegas, Gloria. (2014). Puebla 1961, género y movimiento estudiantil. *La ventana. Revista de estudios de género*. 5(39). (pp. 179-207). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362014000100008
- Tirado, Gloria; Rivera, Elva. y Gómez, Lidia. (coords) (2023). *Saberes, enseñanza y poder. Las mujeres rompiendo techos de cristal en el espacio público. Siglos XVI -XXI*. BUAP e Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Tirado, Gloria y Rivera, Elva (2023). De los primeros atisbos a las colectivas feministas en Puebla. En Ana Lau Jaiven, y Maricruz Gómez (Coords.). *Espacios de transformación y cambio. Historia de los movimientos feministas en México*, 243- 270. UAM-Xochimilco
- _____ (2022). Una vuelta por la historia reciente. En: Marín Ibarra, M.; Tirado Villegas, G. A. y Rivera Gómez, E. (eds. científicos). *Ausencias en Clío. Género e historia en México (s.XVII-XX)*. 21-36. Universidad Santiago de Cali.
- UNAM. (2022). Cómo incorporar la perspectiva de género (PEG) en los planes y programas de estudio de la UNAM. UNAM. CUAIEED.
- UNESCO (2021). Plan de acción de la UNESCO para la prioridad “igualdad de género” – 2014–2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227222_spa

- _____ (2018). Resumen sobre Género en la colección de Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261945>
- _____ (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/35669/23228>
- _____ (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>
- _____ (s.f.). Igualdad de género: por qué es importante. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wpcontent/uploads/sites/3/2016/10/5_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Valenzuela, Amanda y Cartes, Ricardo. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>
- Xolocotzi, Ángel; Márquez, Jesús y Aguilar, María del Carmen. (Coords.) (2018). *Patrimonio edificado, Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. El errante.

ANEXOS

Cuestionario semiestructurado aplicado a la muestra

Ítems
¿De qué manera el currículo actual de su licenciatura contribuye a promover la equidad entre los géneros
¿Las materias del plan de estudios de la licenciatura que imparte/impartió responde a las necesidades de atender los temas de género?
A lo largo de su experiencia docente, ¿qué práctica exitosa ha utilizado dentro del aula en sus grupos para abordar el tema de género?
En el inicio de su carrera como docente en la BUAP ¿de qué manera integró la perspectiva de género en sus materias?
Ítems
Se considera a sí misma una precursora del feminismo/un referente ¿Es militante de alguna corriente ideológica?
¿Piensa que es necesario ser activista de alguna corriente feminista para trabajar estos temas?
¿Cuáles han sido los principales retos u obstáculos que ha enfrentado al intentar aplicar la PEG como profesor/a o directiva/o?
¿Podría narrar brevemente su trayectoria profesional y el tiempo que lleva trabajando en la universidad?
¿Cuál es su formación y línea <i>de investigación</i> ?
¿Hubo alguna de teórica feminista que haya influido en que usted se encuentre investigando y enseñando estos temas?
Ha participado en la creación de programas, cursos, seminarios sobre género en la BUAP
¿Cuáles de sus aportaciones considera que han sido las más importantes al feminismo y género en la universidad?
¿Identifica a alguna profesora o profesor que le haya brindado material sobre el género cuando fue estudiante.
Por qué aparentemente hay más investigaciones y producción académica de feminismo y género en el área de historia.

Ítems
¿Qué apoyo adicional necesita la BUAP para aplicar la PEG de manera más efectiva, tanto en lo administrativo como en lo académico?
¿Qué discursos opuestos ha encontrado en la universidad en los años en que ha trabajado aquí?
¿Cree que los cambios que ve en la comunidad universitaria habrían sido posibles sin las feministas y su agenda incluyente?
De acuerdo con su percepción, ¿se ha reducido la brecha entre hombres y mujeres tanto en el espacio laboral como en el desarrollo profesional-académico?
¿Qué opciones formativas como cursos o talleres, asignaturas ha propuesto para robustecer la presencia de la PEG en la FFyL?
Considerando el artículo 43 de la LGE sobre la inclusión de la PEG ¿cuál es su opinión sobre su obligatoriedad en el currículum universitario?
Como docente ¿ha recibido capacitación sobre temas de género?
¿Ha tenido alguna estancia fuera de BUAP para investigar la PEG en el currículum?
¿Piensa que la PEG es un tema prioritario dentro de la universidad?
¿Cree que la BUAP proporciona suficiente apoyo o recursos para la implementación de la PEG?
¿Conoce qué gestiones se han hecho para incorporar institucionalmente al género en BUAP?
¿Sabe a cuánto asciende el presupuesto que se asigna al género en la BUAP? Si es así, ¿ha sido suficiente para implementar los cambios necesarios que la universidad requiere?