

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA CONSTRUCCIÓN DE CONDICIONES DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LAS AULAS DE ENSEÑANZA DE INGLÉS, EN LA UNIDAD CENTRO DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA Y EN EL CAMPUS SANTA FE DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA.

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN ESTUDIOS CRÍTICOS DE GÉNERO

P r e s e n t a

MODESTO ALFREDO VÉLIZ REAL

Directora: Doctora Luz María Stella Moreno Medrano

Lectores: Doctor Ángel Francisco Méndez Montoya

Doctora: Nolvía Ana Cortez Román

Ciudad de México, 2025

Para Rosa María...

Agradecimientos

Quiero aprovechar este espacio para agradecer enormemente a toda persona, lugar e institución que, de una forma u otra, contribuyó para alcanzar este logro.

Gracias. Gracias. Gracias.

Introducción

La construcción de condiciones de igualdad en las aulas universitarias de enseñanza de inglés tiene su origen en las labores diarias y cotidianas de un docente de inglés que, a través de acciones diarias, busca hacer de sus aulas espacios de justicia e igualdad para cada estudiante, independientemente de su identidad sexual. Este proyecto es la continuación de un trabajo realizado como parte de la Maestría en Humanidades, realizada en la Universidad de Sonora, en Hermosillo.

Este proyecto representa un esfuerzo colaborativo expone la forma en que convergen los esfuerzos docentes e institucionales para crear espacios cada vez más equitativos. La formación profesional y las experiencias personales de quienes colaboran en esta investigación se manifiestan en sus prácticas pedagógicas y en la generación de entornos seguros para sus estudiantes. A su vez, el estudiantado constituye un elemento clave en este proceso, al aportar sus experiencias en clase y perspectivas, haciendo así más vívido este proyecto en conjunto y, poniendo de manifiesto como el llevar a cabo la creación de espacios de mayor equidad para el estudiantado es una demanda social y educativa cada vez más urgente.

Como parte de este proyecto, en el capítulo 1 se encuentra el planteamiento del problema, incluyendo las preguntas clave y objetivos de investigación que guiarán esta investigación.

El capítulo 2 constituye el estado del arte. En este espacio se podrán encontrar los esfuerzos que universidades alrededor del mundo llevan a cabo para hacer de sus espacios áulicos sitios de mayor inclusión a la diversidad sexual y de género.

El capítulo 3 es el marco teórico, que provee a las y los lectores conceptos clave para el seguimiento y entendimiento de la presente investigación.

La metodología utilizada como parte de este proyecto se encuentra en el capítulo 4, además de la narración acerca de su desarrollo.

En el capítulo 5 se encuentra el análisis de los datos proporcionados por estudiantes y docentes participantes en esta investigación, triangulados con la información recabada por medio de la observación participante, además de la respuesta a la pregunta general de este proyecto.

El capítulo 6 contiene la discusión y los hallazgos, producto de la aplicación de las guías de entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes de la Universidad de Sonora y de la Universidad Iberoamericana, así como su cruce con las observaciones de clase y los resultados del proceso de análisis aplicado a todos estos elementos.

Finalmente, en el capítulo 7 se da respuesta a los objetivos de investigación planteados al principio de la investigación y las conclusiones, donde se plantean una serie de recomendaciones que podrían posibilitar la construcción de condiciones de igualdad en las aulas de enseñanza de inglés de las universidades participantes.

Contenido

Capítulo 1. Planteamiento del problema.	11
Capítulo 2. Estado del arte.	28
2.1. Modelo pedagógico de reflexión sobre la práctica	29
2.2. Pedagogías alternativas y teoría queer	35
2.3. Pedagogía de la diferencia.....	39
2.4. La pedagogía de la diferencia en la enseñanza de inglés.	43
2.5. Hacia una pedagogía reflexiva de la diferencia.....	43
2.6. Igualdad e inclusión en las aulas.....	44
Capítulo 3. Marco teórico.....	61
3.1. La diversidad sexual y el género.....	61
3.2. Las prácticas pedagógicas.....	67
3.3. Prácticas docentes para la diversidad sexual y de género.....	72
3.4. Políticas institucionales para atender la diversidad sexogenérica.....	79
Capítulo 4. Metodología.	83
4.1. Contextos	86
4.2. Participantes.....	88
4.2.1. Descripciones.....	90

4.3. El proceso de acercamiento	96
4.4. Guías de entrevistas semiestructuradas y guía de observación.....	102
Capítulo 5. Análisis de datos.....	104
5.1. Actitudes y comportamientos que promueven la diversidad sexual y de género.....	105
5.2. Actividades que promueven la diversidad sexual y de género.....	109
5.3. Materiales oficiales y extraoficiales	111
5.4. Experiencias personales.....	116
5.5. Opciones de profesionalización ofrecida por las instituciones participantes	123
5.6. Trabajo colaborativo entre docentes.....	128
Capítulo 6. Hallazgos.....	138
6.1. Prácticas pedagógicas y personales que docentes universitarios de enseñanza de inglés implementan para promover la diversidad sexual y de género en las aulas.....	138
6.2. Opciones institucionales de profesionalización docente..	144
6.3. Trabajo colaborativo y redes de apoyo.....	151
Capítulo 7. Conclusiones.	162
7.1. Objetivos	165
7.2. Limitaciones y desafíos detectados	168
7.3. Posicionamiento Crítico y Reflexión Final	171
7.4. Recomendaciones para la formación docente.....	174

7.5. Recomendaciones para las universidades	177
7.6. Recomendaciones para futuras investigaciones.....	179
7.7. Conclusión.....	180
 Anexos	
Anexo 1	182
Guía de entrevista semiestructurada para docentes	
Anexo 2	187
Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes	
Anexo 3	191
Guía de observación de clase	
Anexo 4	194
Consentimiento informado	
Referencias	197

Lista de tablas

Tabla 1. Características diferenciales de la reflexión docente. Fuente: Domingo 2021.....	32
Tabla 2. Principales acciones para promover la diversidad sexual y de género.....	79
Tabla 3. Docentes participantes.....	90
Tabla 4. Estudiantes participantes.....	90

Lista de figuras

Figura 1. Método R5: Estructura y fases.

Fuente: Domingo, 2021-..... 33

Figura 2. Modelo de Anzúa y Farías. Modelo teórico que identifica el racismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas.

Fuente Anzúa y Farías. Propiedad intelectual NA-283074..... 58

1. Planteamiento del problema

En las aulas, la diversidad sexual y de género representa un desafío significativo y una oportunidad para llevar a cabo prácticas de educación inclusiva y equitativa. En este proceso, las y los docentes desempeñan un papel crucial en la construcción de entornos de aprendizaje que respeten y celebren las diferencias de cada estudiante, incluyendo las relacionadas con el género, como sus identidades y sus orientaciones sexuales. Al abordar dichas dimensiones, las y los educadores podrían crear mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle, optimizando el ambiente escolar, al promover el trabajo en equipo, la colaboración y el respeto mutuo entre el estudiantado.

Para ello se requiere que el profesorado, reconozca y aborde en sus aulas temas relacionados con la diversidad sexual y de género, ya que el aplicar este tipo de acciones contribuye al éxito académico y al bienestar emocional del estudiantado (Frutos et al., 2012). Un elemento crucial a considerar es que la diversidad en las aulas resulta esencial para garantizar que cada estudiante, independientemente de su origen, género, orientación sexual, habilidades o características personales, tenga acceso a oportunidades educativas igualitarias y reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial (Núñez del Río et al., 2014). Por otra parte, el reconocer la diversidad fomenta el aprendizaje de habilidades sociales como la empatía, la tolerancia y el respeto hacia las diferencias, las cuales son fundamentales para la convivencia armónica en las sociedades multiculturales.

Aunado a lo anterior, todo proceso pedagógico deberá tener como parte de sus objetivos principales el enriquecimiento del aprendizaje, mismo que las y los docentes deberán fomentar en cada estudiante; de esta manera ellas y ellos podrán aprender de las experiencias, conocimientos y perspectivas de sus compañeras y compañeros, hecho que beneficiará su

proceso individual de aprendizaje y les ayudará a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo (Blanco Vargas, 2008).

Uno de los fundamentos para impulsar el reconocimiento de la diversidad en las aulas es el bienestar subjetivo y común de cada estudiante; puesto que, contribuye a prevenir el acoso escolar y alienta la creación de ambientes de respeto y aceptación. Esto resulta idóneo para fortalecer las capacidades pedagógicas del estudiantado, preparándoles mejor para el futuro. Asimismo, la diversidad es una realidad en el mundo laboral actual, por lo que las y los empleadores valoran cada vez más a las y los trabajadores que pueden relacionarse y colaborar eficazmente con personas de identidades diversas, tradiciones, orígenes étnicos, etcétera (Ortega, 2015).

En la actualidad, el validar la diversidad no es sólo un asunto pedagógico, sino que aborda cuestiones fundamentales de derechos humanos, igualdad y justicia social. Reconocer y respetar la diversidad sexual en el contexto educativo es crucial para garantizar el bienestar, la seguridad y la dignidad de cada estudiante y docente, incluyendo aquellas y aquellos que pertenecen a la población LGBTTTIQ+, es decir, Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Transgénero, Intersexuales y Queer. LGBT de aquí en adelante. En particular, estas poblaciones, son especialmente vulnerables ante la discriminación, el estigma y la exclusión en diferentes ámbitos de la vida, la familia, la salud, el empleo y la educación. La discriminación y el rechazo son conductas que tienen consecuencias graves, profundas y duraderas en la vida de estas personas, resultando comúnmente en ideas o conductas suicidas, acoso escolar, hostigamiento laboral y violencia (CONAPRED, 2019). Incluso, la falta de acceso a servicios de salud adecuados y sensibles a sus necesidades específicas puede causar importantes barreras adicionales.

Debido a la orientación sexual o identidad de género de alguna o algún estudiante, en los niveles de educación básica, el acoso escolar se

ve reflejado en agresiones por parte tanto de profesoras y profesores como de compañeras y compañeros a través de bromas y comentarios homofóbicos. En México, una encuesta sobre clima escolar reveló que, en 2019, el 66.3% de estudiantes LGBT se sentían inseguras o inseguros de expresar sus identidades sexuales en las instituciones educativas a las que acudían, mientras que el 50.4% manifestó inseguridad por su expresión de género (Kosciw & Zongrone, 2019). Estas situaciones de discriminación, violencia y acoso generan tal impacto en la salud mental de las niñas, niños y adolescentes LGBT, que la depresión, homofobia interiorizada, ideas suicidas, baja autoestima, comportamientos sexuales arriesgados, fuga de hogares y consumo de alcohol y drogas, pueden llegar a ser vistos como alternativas válidas ante los ojos de quienes son víctimas de las agresiones mencionadas. Además, estos problemas se intensifican por la intersección de la orientación sexual o identidad de género con otros factores, como la raza o la etnicidad (Rivera-Orsorio et-al., 2020). La falta de inclusión en las aulas tiene repercusiones directas en la conducta y la salud emocional y psíquica de las y los estudiantes; pues a menudo se producen sentimientos de inseguridad en la escuela, hasta el punto de evitar permanecer en ciertos espacios como los baños y/-o las clases de educación física, ya que estos sitios suelen ser considerados inseguros o incómodos, lo cual deriva a su vez en sentimientos de soledad y vulnerabilidad entre las y los estudiantes pertenecientes a las poblaciones LGBT.

Fomentar la inclusión de la diversidad sexual en la educación no sólo implica abordar los aspectos relacionados con el campo pedagógico, sino también construir un entorno seguro y respetuoso, donde las y los estudiantes LGBT puedan desarrollarse plenamente, tanto académica como personalmente. En adición a lo anterior, el promover políticas y prácticas que garanticen el respeto a la diversidad sexual, la igualdad de oportunidades y a la no discriminación, así como ofrecer apoyo emocional

y psicológico a aquellas y aquellos estudiantes que lo requieran es una responsabilidad que, no solo debe recaer en parte del cuerpo docente, sino también en directivos y en toda persona involucrada en espacios y procesos educativos.

Por lo general, los eventos de discriminación y rechazo a estudiantes LGBT son característicos de instituciones escolares que pertenecen a niveles básicos y medios; sin embargo, durante los períodos de educación superior la diversidad sexogenérica que cada vez resulta más visible en todos los niveles educativos, se entremezcla con otras desigualdades sociales y de exclusión en diversos ámbitos. Estas condiciones se mantienen, a pesar de los esfuerzos realizados para universalizar la aceptación de las diferencias en los contextos educativos en general y mejorar así la calidad de estos espacios. Hoy en día, todavía persisten diferencias significativas en función del nivel socioeconómico, la identidad cultural y la identidad de género, hechos que limitan el acceso a una educación de calidad y oportunidades equitativas para todas y todos.

Ahora, las universidades o Instituciones de Educación Superior (IES), frecuentemente anuncian que cuentan con programas enfocados en reconocer la diversidad sexual y de género. No obstante, también resulta importante considerar que dentro de estas instituciones operan y perduran prácticas discriminatorias, las cuales, se hacen evidentes en las interacciones entre miembros de la comunidad universitaria bajo una lógica heteronormada y heteronormativa que refuerza la heterosexualidad obligatoria, misma que se manifiesta en forma de prejuicios, burlas, insultos verbales, agresiones físicas, segregación y confinamiento de personas con identidades no hegemónicas a ciertos espacios y carreras (Rodríguez-Pizarro et-al., 2020).

La falta de aceptación de las diversidades que, actualmente persiste en las IES, es el resultado de la institucionalización de normas heterosexistas que producen actos y conductas de rechazo y

discriminación. En este ámbito, son los hombres heterosexuales quienes particularmente suelen mostrar mayor resistencia a aceptar y reconocer a personas homosexuales y transgénero en comparación con las mujeres heterosexuales, esto debido a la influencia de las masculinidades hegemónicas y de las condiciones persistentes de sexualidades heteronormativas (Rodríguez-Pizarro et-al., 2020). Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario tener presente que, en un gran número de instituciones, todavía existe una desproporcionada representación masculina dentro de los espacios en donde se llevan a cabo procesos de toma de decisiones. Se puede inferir que justo allí reside o se origina el rechazo a la inclusión, hecho que forma parte de una actitud misógina institucionalizada que reconfigura la homofobia, ya que el temor a integrar a esa parte de la sociedad, la cual ha sido tradicionalmente rechazada, puede derivar de la feminización con la que los cuerpos sexuados en masculino llegan a quebrantar los ideales masculinos normativos.

Al igual que ciertos cuerpos transgreden los mandatos heterosexuales, existen profesiones y campos en general que también transgreden dichos mandatos heterosexuales impuestos. Partiendo de esta premisa es que se puede hablar de la feminización de una profesión como lo ha llegado a ser la docencia. Esto, puede conducir a una serie de estereotipos y prejuicios que se llegan a asociar con las profesiones o campos laborales, los cuales son en su mayoría dominados por mujeres. Este hecho ocurre desde la formación vocacional y suele prevalecer en la educación superior, desarrollando la idea de que las habilidades y cualidades requeridas para ciertas profesiones como la docencia son “femeninas” o de menor valor en comparación con habilidades y cualidades asociadas a profesiones tradicionalmente masculinas (Bertely-Busquets & Alfonseca Giner de los Ríos, 2008). Por ejemplo, la enseñanza del idioma inglés es una de esas profesiones y campos que tienden a ser feminizadas.

Por una parte, mediante de este proceso de feminización se refuerzan estereotipos de género en los que se espera que las mujeres sean más empáticas, comunicativas y cuidadoras, cualidades que podrían asociarse a la enseñanza de idiomas; por otra limitan las oportunidades y roles que las mujeres pudieran desempeñar en otros campos, lo cual perpetúa las desigualdades de género. Todo lo anterior, deriva asimismo en la desvalorización de dicha profesión, debido a que las actitudes misóginas que consideran que las habilidades y roles relacionados con las mujeres son de menor importancia o valor en comparación con las de los hombres. Por lo tanto, se construyen barreras que podrían interferir para que los hombres que desean desarrollar esta profesión, porque estos, enfrentan estigmatización y discriminación a causa de la percepción generalizada de que la enseñanza del inglés es un campo “femenino”.

La presencia de estudiantes cada vez más diversos que logran acceder a la educación superior, incluyendo aquellas y aquellos con otras identidades y orientaciones sexuales, requiere de un enfoque más inclusivo y sensible a las necesidades individuales. La enseñanza del inglés en este contexto presenta desafíos particulares, ya que el lenguaje es un vehículo de comunicación y expresión que puede reflejar y perpetuar estereotipos y discriminación si este no es abordado de manera adecuada.

En ese sentido, es fundamental analizar cómo las universidades y el profesorado de inglés están adaptando sus enfoques pedagógicos y sus prácticas educativas para poder reconocer y valorar la diversidad sexogenérica en las aulas. Esto implica, por ejemplo, la utilización de materiales didácticos y estrategias de enseñanza que promuevan la inclusión y la igualdad, así como la creación de espacios seguros y equitativos para que las y los estudiantes sean libres de expresar y explorar libremente sus identidades y orientaciones sexuales.

Necesario resulta, entonces, abordar los desafíos específicos que enfrenta la parte del estudiantado con identidades de género diversas al

aprender inglés, es decir, posibles obstáculos lingüísticos, culturales y sociales. Estas dificultades pueden ser superadas mediante la implementación de enfoques pedagógicos inclusivos, la capacitación de docentes en temas de diversidad sexogenérica y el fomento de un ambiente de respeto y apoyo mutuo entre estudiantes.

Desde este punto de vista, la figura docente se convierte en un factor clave para la inclusión de las y los estudiantes que se identifican dentro de las poblaciones LGBTQ+, puesto que las prácticas docentes representan un elemento primordial en el reforzamiento o, por el contrario, en la deconstrucción de los estereotipos de género:

- a) Uso de lenguaje excluyente: Emplear un lenguaje que refuerce los estereotipos de género, haga suposiciones sobre la identidad de género de las y los estudiantes o no tenga en cuenta las identidades no binarias, genera un ambiente excluyente; De ahí la relevancia del lenguaje inclusivo y respetuoso, así como del uso de pronombres neutros o preguntar a los estudiantes cómo prefieren ser llamados.
- b) Reforzamiento de estereotipos de género: Presentar y reforzar tanto roles como expectativas de género tradicionales en el contenido del curso, las actividades en clase y la interacción con el estudiantado perpetúa estereotipos y limitar las oportunidades para la expresión y el desarrollo de las identidades sexogenéricas diversas.
- c) Representación en el contenido y recursos didácticos carente: No incluir referencias, ejemplos o materiales que reflejen la diversidad sexogenérica actual en los recursos didácticos invisibiliza y desvaloriza las experiencias de personas con identidades de género y orientaciones sexuales diversas.
- d) Ignorar o minimizar el acoso y la discriminación: No abordar adecuadamente situaciones de acoso, discriminación o exclusión

basadas en la identidad de género y la orientación sexual en las aulas mantiene un ambiente hostil y poco inclusivo.

- e) Falta de capacitación y sensibilización: La deficiente capacitación y sensibilización en temas de diversidad sexogenérica entre el personal docente conduce a prácticas y actitudes no inclusivas y perjudiciales para el estudiantado.
- f) Ausencia de políticas y protocolos de inclusión: La escasa claridad de las políticas y protocolos que promuevan la inclusión y la no discriminación en función de la identidad de género y la orientación sexual en la institución educativa dificulta la implementación de prácticas docentes inclusivas.

La inclusión de la diversidad sexogenérica en la enseñanza del idioma inglés puede hacerse mediante la aplicación de estrategias como el uso de lenguaje inclusivo, incluyendo recursos didácticos diversos, abordando estereotipos y ejemplos de discriminación, que la o el docente se convierta en modelo de comportamiento inclusivo, capacitándose en la aplicación de prácticas inclusivas, estableciendo normas de clase que fomenten el respeto y la no discriminación, al igual que diseñando actividades colaborativas y comunicativas (British Council México, 2019). El empleo de estas prácticas en las aulas ayuda a crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso, en donde se valore la diversidad y se apoye la igualdad de oportunidades para cada estudiante (Castro Villalobos et al., 2019).

Hablando desde mi experiencia profesional y personal, he sido testigo y objeto de discriminación y segregación por motivo de mi identidad sexual, especialmente durante mi trayectoria escolar. Y, aunque en la actualidad algunas universidades en México y en el mundo han comenzado a crear espacios de análisis y reflexión para promover la igualdad de género y la aceptación de la diversidad sexogenérica, aún hay

mucho trabajo por hacer. En diferentes instituciones de educación superior, estas necesidades se manifiestan en la falta de materiales y métodos pedagógicos inclusivos, así como por la continua presencia de prácticas de discriminación y rechazo a la población sexo diversa. Por ello, en las IES como en toda institución educativa, se torna importante llevar a cabo acciones que visibilicen y normalicen la inclusión y la igualdad de género. El profesorado de la Universidad Iberoamericana en Ciudad de México y el de la Universidad de Sonora en Hermosillo, bien podría convertirse en agente político gracias a la difusión de la igualdad de género por medio de sus prácticas pedagógicas, llegando a representar así un importante factor clave para la transformación social y la realización personal de las y los jóvenes estudiantes.

Desde hace décadas, se han empezado a desarrollar en todo el mundo programas universitarios con perspectiva de género para contrarrestar las dinámicas de discriminación presente dentro y fuera de las aulas. Estos cambios se han realizado a partir de la premisa de que la educación superior juega un papel crucial en la formación de profesionales y ciudadanos conscientes y comprometidos con el respeto, la paz y la solidaridad en diferentes contextos. Los programas universitarios contribuyen a la transformación de las estructuras sociales, políticas y culturales, eliminando brechas, estereotipos y prejuicios de género. A través de estos se genera un entorno inclusivo y libre de discriminación en las aulas, desafiando a docentes y rectores a innovar y mejorar políticas públicas, evaluar prácticas pedagógicas y proporcionar recursos y espacios adecuados para incentivar la igualdad de género (Mayorga, 2018). Estas iniciativas son esenciales para garantizar el ejercicio pleno de los derechos y libertades inherentes a todos los seres humanos, y para construir una sociedad en verdad inclusiva y libre.

Esta investigación busca explorar estrategias efectivas para integrar la diversidad sexual y de género en tanto la organización como

las dinámicas de las aulas, con el fin de fomentar espacios educativos inclusivos y seguros para cada estudiante, independientemente de sus identidades y preferencias.

En el caso concreto de la Universidad de Sonora, las iniciativas enfocadas en crear las condiciones adecuadas de igualdad y seguridad estudiantiles se encuentran en la Ley número 169, expedida por el Congreso del Estado. Dicha ley entró en vigor en febrero de 2023, por lo que:¹

Los objetivos de la Universidad de Sonora son la creación, preservación y difusión de la cultura, la ciencia, tecnología, humanidades y las artes, en beneficio de la sociedad y su transformación en una comunidad más justa, libre, incluyente e igualitaria.

Además, se mandata en su numeral VI que:

Promoverá la actualización y el aprendizaje a lo largo de la vida, los conocimientos y habilidades digitales, así como los sistemas de educación continua, educación a distancia y otras modalidades de educación con el fin de contribuir a mejorar el ejercicio profesional, el desarrollo personal y social, y ampliar las oportunidades de inclusión para todos los grupos sociales.

Mientras que en su numeral VII que:

Desarrollará sus funciones de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, así como las actividades administrativas, bajo los principios de igualdad sustantiva, transversalidad de la perspectiva de género, inclusión, respeto de los derechos humanos y laborales,

¹ Ley Número 169, Orgánica de la Universidad de Sonora, 2023. Artículo 5°

participación democrática, integridad, transparencia y no discriminación...

Por lo tanto, dentro de las obligaciones de la Universidad de Sonora descuellos el fomento a la inclusión y el respeto por las diferencias, no sólo por cuestiones de género e identidad sexual, sino que se hacen manifiestas otras características de índole identitaria, como la etnicidad, la clase social, así como la confluencia de discapacidades. En ese sentido, se establece que la docencia, investigación y las prácticas docentes deberán estar encaminadas a la inclusión de grupos *interseccionados* por múltiples características de adscripción.

Para lograr dicho objetivo, es fundamental admitir el rol del cuerpo docente tanto en las aulas como en el campo de la investigación; o bien, que las prácticas que refuerzan o resignifican los imperativos de género y de orientación sexual a menudo están arraigadas en métodos pedagógicos con los que las y los docentes han aprendido a construir un espacio en las aulas. En cuanto a la Universidad de Sonora, la múltiple oferta curricular en las distintas áreas del conocimiento permite cuestionar estas prácticas y reconstruir métodos pedagógicos a través de los enfoques de inclusión transversal e interseccional.

Incluso, en un esfuerzo más por llevar a cabo las condiciones que faciliten hacer del campus un espacio libre de acoso y discriminación, en noviembre de 2019, la Universidad publicó el Protocolo para la prevención y atención de casos de violencia de género, en el que se reconocen como formas de violencia de género aquellas agresiones físicas, psicológicas y sexuales a mujeres, personas LGBT y al personal docente. Esta pauta representa un avance significativo en materia de inclusión, visibilización y aceptación de la diversidad dentro de la comunidad universitaria, pues aborda problemáticas, en las aulas y en el entorno laboral, relacionadas con el abuso sexual, la violencia de género

y la discriminación, lo que demuestra el compromiso de la institución con la creación de un ambiente seguro, respetuoso e inclusivo para toda la comunidad universitaria.

Si bien lo anterior se trata de un mecanismo formal para la adopción de una atención estandarizada tanto para las y los estudiantes como para el personal docente en casos de agresiones por violencia de género, vale la pena considerar que dicho protocolo podría incluir por una parte, disposiciones específicas para abordar y prevenir la discriminación y violencia hacia personas con discapacidad, así como promover la accesibilidad y la igualdad de oportunidades en todas las áreas de la vida universitaria; por otra podría integrar temas relacionados con la discriminación basada en la etnicidad, el origen cultural o la raza. Esto implicaría capacitar a la comunidad universitaria para aceptar y respetar la diversidad étnica y cultural. En adición a lo anterior, se señala la necesidad de ampliar el protocolo para abordar la discriminación basada en la clase social, incentivando medidas que garanticen igualdad de oportunidades y acceso a recursos para estudiantes y personal, sin importar su origen socioeconómico.

Así, el protocolo podría adoptar un enfoque más interseccional, reconociendo que las experiencias de discriminación y violencia se ven afectadas por la interacción de múltiples características adscriptivas. Por lo tanto, esto conlleva tomar en cuenta cómo las desigualdades de género, etnicidad, discapacidad y clase social, entre otras, influyen de manera diferenciada a las personas y requieren soluciones específicas mediante procesos de capacitación y sensibilización que incluyan temas relacionados con la diversidad en general, a saber, discapacidad, etnicidad y clase social. Esto permitirá a la comunidad universitaria comprender mejor las diferentes formas de violencia y discriminación, al igual que la forma en que éstas podrían ser abordadas de una manera adecuada.

Con el objetivo de desarrollar estrategias que visibilicen y promuevan la aceptación de la diversidad sexogenérica e inclusión interseccional en las aulas de enseñanza de inglés, las y los docentes pueden aplicar una serie de prácticas personales, pedagógicas y didácticas a nivel individual y colectivo. Estas prácticas contienen la reflexión crítica sobre sus propias creencias, actitudes y prejuicios en relación con la diversidad humana y cómo pueden influir en su enseñanza y en las interacciones con las y los estudiantes. Fundamental se vuelve también la utilización de un lenguaje inclusivo y no discriminatorio tanto en la comunicación oral como en la escrita, evitando estereotipos y generalizaciones de género, raza, etnicidad, discapacidades y otras características.

Aunado a lo anterior, las y los docentes bien podrían enriquecer sus clases, en primer lugar, seleccionando y adaptando materiales didácticos que incorporen representaciones diversas y equitativas de géneros, roles, orientaciones sexuales, razas, etnias, habilidades y otras características, en segundo, abordando temas de diversidad e inclusión de manera explícita en las actividades y discusiones que sucedan en sus aulas. Esto se complementa con la creación de condiciones para que cada integrante del estudiantado sea tratado con respeto y donde sus aportaciones sean valoradas, fuera de su identidad de género, orientación sexual, raza, etnia o habilidades particulares.

En los salones de clases, cada vez se vuelve más necesario utilizar estrategias pedagógicas que incentiven la equidad y la inclusión interseccional, como la enseñanza diferenciada, el trabajo en grupos heterogéneos y la promoción de la participación activa y equitativa de cada estudiante. De igual modo, cada vez se torna más importante que las y los docentes consideren participar en cursos, talleres y seminarios de formación en temas de diversidad e inclusión interseccional, así como

colaborar tanto con colegas como con personas expertas en la materia para compartir recursos y experiencias.

Asimismo, en las aulas, resulta fundamental involucrar en su conjunto a cada miembro de la comunidad educativa y a la institución en los procesos de concientización de la inclusión y de la interseccionalidad, ya que, de esta forma, se fomentan el diálogo y la cooperación. Al llevar a cabo la implementación de estas prácticas, las y los docentes de enseñanza de inglés pueden contribuir significativamente a la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos, en donde se respete y valore la diversidad, al igual que se esté al tanto de los factores y elementos de la interseccionalidad de las y los estudiantes.

En el ámbito institucional, la universidad tiene la tarea de asumir un rol transformador, promoviendo valores y actitudes positivas hacia la inclusión y la democracia, tanto a nivel institucional como entre los miembros de su comunidad educativa. Amén de resignificar de manera positiva la diferencia mediante su reconocimiento y celebración como un activo y no como un obstáculo para su desarrollo y participación en la comunidad universitaria.

También es fundamental, a su vez, garantizar la creación de espacios seguros para todas las personas, independientemente de su identidad de género, orientación sexual, raza, etnia, habilidades u otras características particulares. Esto requiere revisar y mejorar la infraestructura física y virtual, las políticas y prácticas institucionales, así como incitar la participación activa de cada miembro de la comunidad en la construcción de dichos espacios.

Con estos fines, la universidad debe revisar y actualizar los currículos, programas académicos y proyectos de investigación para añadir enfoques y perspectivas que desafíen y trasciendan las concepciones binarias y estereotipadas, incluso las relacionadas con el género, la raza, la etnia y con habilidades y características particulares que

pudieran particularizar las necesidades de cierta persona. En ese sentido, una visión de inclusión debe hacer que el reconocimiento a las personas con identidades diversas prevalezca, y no sólo como víctimas de un orden hegemónico excluyente, sino como individuos con sus propias preferencias y derechos. Para ello se precisa desarrollar políticas, programas y acciones que impulsen el ejercicio efectivo de sus derechos y la valoración de su singularidad, aparte de la visibilidad y el empoderamiento de estas personas en la vida académica y social de la institución.

En última instancia, esta investigación busca contribuir al desarrollo de políticas y prácticas educativas inclusivas que permitan a todos los estudiantes, sin importar su identidad de género u orientación sexual, acceder a una educación de calidad para participar plenamente en el proceso de aprendizaje del inglés, como herramienta fundamental en un mundo globalizado.

En otras palabras, la presente investigación responde a la necesidad de entender la manera en que las y los docentes de inglés como lengua extranjera implementan prácticas docentes que busquen ser inclusivas y que integren perspectivas de género en sus clases, con el fin de hacer que la igualdad de género y la aceptación de la diversidad sexogenérica sea una constante en su empleo. En el caso de algunas universidades, la enseñanza suele verse permeada por una larga tradición de intolerancia a las diversidades sexuales. Esto se reproduce dentro de las aulas de clase, a través de prácticas docentes, vocabulario inapropiado y en el uso de ciertos recursos didácticos que invisibilizan las diversidades. Los materiales y libros de texto se han convertido en un instrumento de reproducción de estereotipos de género desde una perspectiva binaria, ignorando las diversidades sexuales (Véliz, 2017). Por otra parte, las universidades que no responden de una manera decidida con políticas y prácticas docentes claras caen en la reproducción de

inequidades más profundas como el machismo, el sexismo y la homofobia. En suma, como resultado de este proceso de investigación se busca que, tanto los currículos escolares como las prácticas docentes, efectúen las transformaciones necesarias que, al final, permitirán romper con la heteronormatividad todavía existente en la docencia y en las instituciones de educación superior en México.

Derivado de lo anteriormente expuesto, la presente investigación persigue los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general: Analizar las prácticas docentes que contribuyen a la construcción de un clima de igualdad sexual y de género en las aulas de enseñanza de inglés, en la Unidad Centro de la Universidad de Sonora y en el Campus Santa Fe de la Universidad Iberoamericana.

Objetivo específico 1: Identificar qué tipo de prácticas, personales y pedagógicas, implementan las y los docentes de inglés para promover la diversidad sexual y de género en las aulas.

Objetivo específico 2: Examinar las opciones de profesionalización que las universidades, públicas y privadas ofrecen al profesorado para atender a la diversidad sexogenérica.

Objetivo específico 3: Determinar si existe y cómo funciona la colaboración entre docentes que permite fomentar la diversidad sexual y de género en las aulas de enseñanza de inglés.

Objetivo específico 4: Realizar una serie de propuestas que faciliten la creación de condiciones de igualdad sexual y de género en las aulas universitarias de enseñanza de inglés.

Los objetivos planteados se desprenden de las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general: ¿De qué forma se construyen las condiciones de igualdad de género en las aulas de enseñanza de inglés, en la Unidad Centro de la Universidad de Sonora y en el Campus Santa Fe de la Universidad Iberoamericana?

Pregunta Específica 1: ¿Cómo son las prácticas personales y pedagógicas que de manera individual y colectiva implementan las y los docentes de enseñanza de inglés para impulsar los temas de diversidad sexual y de género en las aulas?

Pregunta Específica 2: ¿Qué opciones de profesionalización docente ofrecen las universidades, públicas y privadas al profesorado para atender a la diversidad sexogenérica?

2. Estado del arte

Desde su fundación, las instituciones educativas, han seguido funcionando como espacios de transmisión de conocimientos y aprendizaje (Valdivielso et al., 2016). Sin embargo, también se han destacado como sitios en donde se reproducen diversas desigualdades, al igual que conductas de discriminación basadas en raza, religión, estatus social y género (Gómez et al., 2016; Valdivielso et al., 2016). En los entornos educativos, se ha registrado que las identidades de las y los estudiantes no suscritas a los mandatos heterosexuales suelen ser frecuentemente invisibilizadas y distorsionadas, lo cual orilla a que la sección del estudiantado perteneciente a las comunidades LGBT+ se vea obligada a ocultar su identidad sexual por miedo a agresiones verbales, físicas, discriminación o intimidación (Vandrick, 1997 citado en Paiz, 2019).

Estas situaciones conllevan a la necesidad de desarrollar una formación docente capaz de abordar de manera adecuada la diversidad de identidades y la igualdad de género. En la actualidad, aún existen deficiencias significativas en relación con dichas problemáticas, las cuales, por su parte, derivan en la falta de empatía que, incluso en nuestros días, parte del profesorado universitario muestra hacia estudiantes cuyas identidades difieren de las normas hegemónicas establecidas por la heteronormatividad (Valdivielso et al., 2016; Planella y Pie, 2012).

Para que cada docente proporcione un trato justo a sus estudiantes, la investigación sugiere que el profesorado cuente con las herramientas necesarias para combatir todas las formas de desigualdad y discriminación, incluyendo la de género (Iturriaga, 2015; Taylor y Coia, 2014; Valdivielso et al., 2016). Además, las y los docentes deberán entender y expresar su propia posición al respecto y ser conscientes del impacto político que sus acciones tienen en los contextos actuales y futuros del estudiantado. Estas acciones resultan ser clave para promocionar y ejecutar las estrategias de inclusión e igualdad.

Como parte del proceso de formación docente, se hace cada vez más importante concientizar y dotar al profesorado con herramientas efectivas para combatir la desigualdad y la discriminación de género; es decir, incluir la sensibilización y concientización sobre la importancia, por un lado, de su papel y actuar políticos, por otro, sus acciones en el fomento y la realización de estrategias de inclusión. De esta manera, se podrían abordar y erradicar, o al menos disminuir, las actitudes y comportamientos de homofobia, discriminación y distorsión de identidades diversas tanto en los contextos educativos, como en la sociedad en general. La aplicación de este tipo de enfoques y estrategias en los procesos educativos bien podría facilitar una educación más justa y equitativa en las aulas, ya que cada estudiante sentiría seguridad y una buena recepción sin la necesidad de tener que ocultar su identidad. En las últimas décadas, el establecimiento de un enfoque más justo y equitativo es un tema cada vez más común en las áreas de investigación pedagógica. Ejemplos de algunas de estas investigaciones se incluyen en esta sección.

2.1. Modelo pedagógico de reflexión sobre la práctica

El modelo pedagógico de reflexión promueve en las y los docentes un proceso de autoevaluación, en donde, de forma crítica y grupal, se examinan actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza para poder así identificar las posibles áreas de mejora, cambio o innovación necesarias (Ramos, 2013; Schön, 2002).

El modelo pedagógico de reflexión busca fortalecer la conexión entre los individuos y su contexto, adaptando la enseñanza a las demandas sociales y mejorando la efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica. Este modelo se basa en las ideas de John Dewey y Donald Schön. El primero, relacionó el pensamiento reflexivo con la experiencia y estableció actitudes que favorecen la práctica reflexiva. Mientras que la aportación de Donald Schön fue definir

conceptos como “conocimiento en la acción”, “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción” (Ramos, 2013).

Este modelo pedagógico enfatiza la importancia de la acción reflexiva, en contraposición a las acciones rutinarias que suelen ser impulsadas por la tradición y la autoridad, las cuales no son propensas al cambio. La acción reflexiva implica una consideración activa y constante de las creencias y conocimientos, evaluándolos siempre de manera crítica (Domingo, 2021).

El modelo de práctica reflexiva, a diferencia de otros modelos en los cuales se sugieren pasos detallados de su desarrollo, no proporciona una secuencia específica que se deba seguir para llegar a un objetivo. Éste, representa más bien una actitud y un enfoque ante los posibles problemas y desafíos que enfrentarán las y los docentes. De acuerdo con lo expresado por Dewey, la reflexión se origina en un estado de duda, confusión o perplejidad, y no se basa en principios generales. Este proceso, continúa el autor, involucra tres actitudes básicas: mente abierta, responsabilidad y honestidad.

Donald Schön siguiendo las ideas de Dewey, desarrolló la noción de la praxis, con ello dio origen a la “epistemología de la práctica”, en la que el conocimiento se encuentra en la acción. Como parte de los elementos que permitirán llevar a cabo estas acciones de una mejor manera, Schön propuso que la formación continua y la actualización fueran una constante entre las y los profesionales de la educación, ya que estos deberán construir y desarrollar en todo momento sus propias competencias y habilidades (Domingo, 2021; Ramos, 2013; Schön, 1992).

La Teoría de la acción, en reflexión de Schön, ofrece una nueva perspectiva para abordar comportamientos arraigados en la rutina. Esta teoría puede ser aplicada a cualquier situación organizacional que requiera aprender o enseñar. La teoría de la acción en reflexión enfatiza el potencial del proceso reflexivo en la acción para mejorar la capacidad de resolver

problemas y desarrollar talentos en la profesión docente (Ramos, 2013; Schön, 1992).

Para Schön, existen dos tipos de práctica reflexiva:

- a) Reflexión en la acción. De acuerdo con Schön, este proceso reflexivo ocurre mientras la práctica está en marcha, permitiendo problematizar, investigar, evaluar y ajustar la acción en tiempo real. En la práctica docente, las y los docentes suelen utilizar conocimiento previo para tomar decisiones rápidas y, en ocasiones, rutinarias. Sin embargo, cuando se les presentan situaciones sorpresivas, el proceso de reflexión en la acción se vuelve crítico para poder entonces adaptar sus estrategias y acciones a la nueva situación.
- b) Reflexión sobre la acción. Este tipo de reflexión implica pensar en retrospectiva sobre lo que se ha hecho, analizando críticamente la validez y eficacia de las intervenciones docentes empleadas. Esta reflexión permite capitalizar la experiencia y transformarla en conocimientos aplicables en otras circunstancias. El conocimiento tácito, producto de la experiencia acumulada, se descubre a través de la reflexión en y sobre la acción.

Más tarde, Killion y Todnem introdujeron un tercer tipo de reflexión, la reflexión para la acción, la cual es proactiva y busca guiar acciones futuras basándose en experiencias pasadas y acciones presentes (Ramos, 2013). Las y los docentes utilizan este tipo de reflexión cuando reconocen la necesidad de transformar su práctica, concentrándose en eliminar las diferencias entre la presente realidad y la que les gustaría crear.

Las ventajas de utilizar el modelo pedagógico reflexivo ofrecen propuestas efectivas que optimizan la formación de docentes y de otras y otros profesionales, integrando conocimientos teóricos y prácticos. Con base en Domingo (2021), la profesión docente puede ser analizada desde

dos perspectivas: el profesor técnico y el profesor reflexivo. El primero se basa en un paradigma técnico-positivista, aplicando competencias de manera eficiente y mecánica, lo cual lleva a una enseñanza homogeneizadora y deshumanizada. En el segundo, el profesor reflexivo se sustenta en un paradigma crítico-reflexivo, lo que requiere de un enfoque más humano y menos técnico en la enseñanza, considerando las diferencias individuales del estudiantado y del contexto educativo.

En este proceso de cambio hacia un nuevo perfil docente, se necesita mayor autonomía profesional para innovar de manera dinámica y reflexiva. El docente crítico-reflexivo analiza, reflexiona y actúa, integrando teoría y práctica, a la vez que potencia su desarrollo profesional y personal.

Tabla 2. Características diferenciales de la reflexión docente

Reflexión natural	Práctica reflexiva
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentalizada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Fuente: Domingo, 2021

Domingo (2021) profundiza respecto a la relación entre la reflexión natural y la práctica reflexiva con profesionales de la enseñanza, señalando que la primera, inherente a la condición humana, es una actividad mental espontánea que no demanda un aprendizaje explícito o formal, mientras que la práctica reflexiva es una actividad aprendida que implica un análisis metódico, regular, instrumentado y sereno. A diferencia de la reflexión natural, que es ocasional y puede ocurrir sin una

intención consciente, la práctica reflexiva solicita una actitud metodológica e intencional por parte de quien la ejerce.

Asimismo, la práctica reflexiva se centra específicamente tanto en la práctica docente como en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, en cambio la reflexión natural aborda una amplia variedad de temas y situaciones. La práctica reflexiva supone la adopción de un enfoque sistemático y metódico para reflexionar sobre la práctica, incluyendo la autoobservación, el diálogo crítico consigo mismo y en comunidad con otras y otros docentes, al igual que la consideración de las bases teóricas y las consecuencias de las acciones y creencias.

Figura 1. Método R5: Estructura y fases



Fuente: Domingo, 2021

Para emplear estas acciones, Domingo (2021) propone el Método R5 de la práctica reflexiva, el cual consta de cinco fases que pueden servir como guía para cada docente que decida embarcarse en el análisis y la mejora de su práctica educativa:

- La primera fase (R1) consiste en seleccionar una situación concreta y vivida del aula para analizar, ya sea un éxito o un fracaso.

- La segunda fase (R2) comprende reconstruir el hecho a posteriori, es decir, recordándolo y escribiéndolo, destacando lo que actuó como detonante y que obligó al o a la docente a reflexionar y tomar decisiones en plena acción.
- La tercera fase (R3) estriba en llevar a cabo la reflexión individual autorregulada. Para esto, el o la profesional que esté aplicando el proceso de reflexión deberá seguir la secuencia de pasos propuesta por Schön (1987), que incluye el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la “reflexión en la acción”.
- La cuarta fase (R4) se refiere a la práctica reflexiva grupal, en donde se contrastan experiencias y conocimientos con colegas.
- La quinta fase (R5) busca optimizar la propia práctica, respondiendo a preguntas clave en relación con aprendizajes, conocimientos teóricos, posibles modificaciones en la intervención y respecto a necesidades formativas, entre otros aspectos. Este proceso se efectúa en grupos reducidos de docentes y con un facilitador que dinamiza el proceso en un plano de igualdad con las y los demás participantes.

Una investigación realizada con respecto a la reflexión entre docentes de una institución educativa estatal de Piura, Perú (2021), reveló, en términos generales, que la práctica pedagógica de las y los docentes no alcanzó niveles de desempeño satisfactorios en las áreas de planificación, ejecución y evaluación curricular. Se observó que este grupo operaba mayoritariamente desde una racionalidad técnica, con un enfoque en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y metodológicos sin aplicar un análisis profundo del significado de lo que las y los estudiantes aprendían (Guerrero Ontaneda, 2021).

El estudio exploró el Método R5 de la autora Ángels Domingo, previamente presentado. Su trabajo concluyó que, para que este modelo sea en verdad efectivo, se requiere de una mayor claridad en cuanto a sus

fundamentos y una participación docente más informada y consciente (Guerrero Ontaneda, 2021).

Otra investigación realizada en la Universitat Internacional de Catalunya, se enfocó en la importancia de la práctica reflexiva en la formación docente, con el objetivo de mejorar la gestión de las aulas y la resolución de problemas por medio de la integración de la teoría y la práctica (Domingo, 2018). El Método R5 de Práctica Reflexiva fue aplicado y evaluado por estudiantes en su prácticum bajo la supervisión de tutoras y tutores. A partir de la recopilación y análisis de distintas categorías como la formación reflexiva, la articulación de teoría y práctica, el método R5 y el uso de portafolios, se encontró que la práctica reflexiva mediante el Método R5 y los otros elementos mencionados, mejoran la capacidad reflexiva de futuras y futuros docentes, contribuyendo así a su profesionalización.

2.2. Pedagogías alternativas y teoría queer

Los avances en la pedagogía inclusiva y alternativa, según Cotán (2022), han demostrado que su aplicación asegura una educación equitativa y de calidad al adaptarse a los diferentes ritmos y necesidades del estudiantado. Parte fundamental de estas opciones a la pedagogía tradicional son las evaluaciones personalizadas, ya que estas permiten obtener información individualizada y objetiva sobre el progreso estudiantil, mejorando así los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunado a esto, el hecho de ofrecer retroalimentación significativa acerca de los elementos cualitativos se ha consolidado como una herramienta esencial para mejorar el rendimiento del estudiantado, pues, de esta forma, existe una mayor flexibilidad y variedad como parte de los procesos educativos, lo cual se concentra a su vez en un amplio estilo de aprendizajes, motivaciones, intereses y capacidades (Cotán, 2022). Además, la inclusión activa estudiantil en el diseño de su propia evaluación ha sido reconocida como una estrategia

eficaz para fomentar la autonomía y generar procesos de reflexión críticos y colaborativos.

Aun cuando, como explica Nelson (2002), la formación de docentes en temas relacionados con las comunidades LGBTQ+ resulta crucial para generar un entorno inclusivo y seguro en las aulas, el cual facilite la promoción y la inclusión de las diversas identidades, en especial, las que corresponden con las comunidades LGBTQ+, esto no es lo único que se podría hacer para alentar aulas de mayor inclusión y equidad.

En los últimos años, la introducción de la teoría queer a las aulas se ha sugerido como una perspectiva pedagógica que permite transformar estos espacios en sitios de mayor inclusión, bienvenida y seguridad para cada estudiante (Nelson, 2002). La importancia de esta teoría radica en el proceso de análisis al que se somete el binario heterosexual/homosexual en cuanto a la construcción de identidades sexuales, y cómo éste afecta a las personas en todo el espectro de las sexualidades, así como en su impacto en el conocimiento y los discursos en la cultura occidental. De acuerdo con Nelson, (2002), la aplicación de la teoría queer en contextos educativos ha facilitado que los temas relacionados con las identidades sexuales sean relevantes para cualquier persona, incluso ha abierto oportunidades de aprendizaje al reconocer cómo el binario heterosexual/homosexual constituye un elemento que influye en una amplia gama de prácticas sociales y culturales. La razón de la propuesta de dicha teoría asegura la autora, se centra en cómo esta construcción binaria de la realidad afecta a personas en todo el espectro de las sexualidades, al igual que la forma de construcción de las identidades sexuales con relación a factores como la clase, la raza y el género. Además, el texto señala que la relevancia de esta estructura binaria va más allá del campo identitario, dado que éste llega a tener un fuerte impacto en la producción del conocimiento y en los discursos de la cultura occidental.

En grupos cultural y lingüísticamente diversos, centrarse en investigar las identidades sexuales como prácticas situadas de manera social puede ser más útil que promover la “tolerancia” hacia quienes se identifican como personas sexualmente disidentes. El objetivo educativo, según Nelson, no debe ser la “tolerancia a la diferencia” o las “celebraciones de la diferencia”, sino la “reexaminación crítica de la diferencia, cuestionando nuestros propios sistemas de creencias y lo que estas diferencias significan para nosotros y para otras personas” (2002, p. 51).

Aunque la pedagogía queer es un campo de investigación emergente en Latinoamérica, en especial en países como Brasil, Chile, Argentina, Paraguay y Colombia, se observa un creciente interés en el tema desde principios de la década de 2010 (Vázquez, 2021). La autora destaca a Brasil como pionero en el estudio de la teoría y pedagogía queer (Vázquez, 2021). En este país, agrega, se han propuesto diversas aplicaciones prácticas en el campo educativo, incluyendo el currículum, la formación docente y la inclusión de estudiantes LGBT+. En España, por otro lado, también se han realizado investigaciones que hacen énfasis en manuales para docentes, materiales didácticos y talleres queer (Miralles – Cardona, 2021). Derivado de estas propuestas, se enfatiza la trascendencia del diálogo entre la pedagogía queer y otras corrientes críticas y feministas, así como con la realización de estudios empíricos que analicen intervenciones y prácticas educativas desde esta perspectiva. A decir de Vázquez, (2021), la pedagogía queer se presenta como una alternativa para desafiar las normas heteronormativas en la escuela y transformar las prácticas docentes, cuestionando el currículum y promoviendo la diversidad sexual y de género.

A raíz de esto, puedo asegurar que las prácticas sobre la teoría queer en la pedagogía inclusiva conllevan a una incorporación de la práctica mediante los siguientes elementos:

- a) La teoría queer cuestiona las clasificaciones y etiquetas tradicionales en cuanto a género, sexualidad, raza, clase social, entre otros diversos factores. La pedagogía inclusiva debe alentar, entonces, al estudiantado a analizar y reflexionar acerca de las estructuras de poder y normas culturales que perpetúan la discriminación y la exclusión de ciertos grupos.
- b) La interseccionalidad es un concepto clave dentro de la teoría queer, ya que hace referencia a cómo diferentes identidades y sistemas de opresión se entrelazan y afectan a las personas de manera única y particular. La pedagogía inclusiva debe considerar cómo las identidades y experiencias del estudiantado interactúan en contextos específicos para adaptar sus enfoques educativos.
- c) La pedagogía inclusiva necesita garantizar que cada estudiante se sienta en condiciones de valor y respeto, independientemente de su identidad sexual, género, raza, etnia, discapacidad o cualquier otra diferencia o particularidad. Esto implica establecer normas de respeto mutuo, abordar y prevenir el acoso y la discriminación, al igual que fomentar la empatía y la comprensión entre estudiantes.
- d) Una aproximación de la teoría queer a la pedagogía inclusiva tiene que promover la participación activa de cada estudiante en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta sus diferentes necesidades, intereses y habilidades. Esto puede envolver el uso de métodos de enseñanza cooperativa, el diseño de actividades y proyectos inclusivos y la promoción de la comunicación abierta entre estudiantes y docentes.
- e) La teoría queer enfatiza la importancia de representar una amplia variedad de experiencias y perspectivas en el currículo y en los materiales educativos. De manera similar, la pedagogía inclusiva debe asegurarse de incluir textos, imágenes y recursos que reflejen la

diversidad identitaria y las experiencias del estudiantado, así como de presentar múltiples perspectivas sobre temas y conceptos.

Teniendo en cuenta que la pedagogía inclusiva alienta a las y los estudiantes a analizar críticamente las ideas preconcebidas y a reflexionar respecto a sus propias experiencias y prejuicios, y que la teoría queer aboga por cuestionar las estructuras y normas existentes en la sociedad. Y, entonces, desde esta perspectiva crítica, ambas pueden incluir el fomento de debates y discusiones en clase, así como la realización de proyectos de investigación y de escritura reflexiva.

2.3. Pedagogía de la diferencia

En pedagogía, existen ciertos principios que forman estructuran a la instrucción de la o el docente con relación al estudiantado. De acuerdo con Carlos Skliar, autor del texto *Pedagogías de las diferencias*, los principios constitutivos de una visión pedagógica se basan en los siguientes términos (en Echeverría, 2018):

- Valorar la diversidad y la alteridad. Skliar considera que, la educación está obligada a reconocer y respetar las diferencias individuales, culturales y sociales de las y los estudiantes, promoviendo un ambiente inclusivo y equitativo.
- Enfoque ético y político. Desde esta propuesta, la educación tiene que ser abordada con una perspectiva ética y política, tomando en cuenta las responsabilidades y consecuencias de nuestras acciones educativas en la sociedad.
- Lenguaje narrativo y ético. Skliar establece que la educación debe emplear un lenguaje capaz de expresar el deseo de enseñar y aprender, considerando las experiencias, emociones y voces de las y los estudiantes, en lugar de un lenguaje técnico o jurídico.

- Conversación y encuentro. Más allá de una relación vertical, la educación debe interpretarse como una conversación y un encuentro entre generaciones, donde se valoren la escucha, el diálogo y el intercambio de experiencias y conocimientos.
- Reconocimiento. El proyecto de Skliar determina que la educación fomente el reconocimiento del otro y la bienvenida a las diferencias, con lo cual surge una actitud de apertura y acogida hacia las y los demás.
- Relación entre enseñar y aprender. El investigador sugiere que la educación busque el punto medio de encuentro entre el deseo de enseñar y el deseo de aprender, teniendo en cuenta que esta relación no siempre es directa y lineal.
- Reflexión sobre la práctica educativa. En el mismo sentido de Dewey y Schön, Skliar puntualiza que, si la educación es objeto de constante reflexión y cuestionamiento, logrará repensar y mejorar las prácticas y enfoques pedagógicos.

De los tipos de pedagogías mencionadas en las últimas líneas, vale la pena resaltar que, principalmente, la pedagogía de la diferencia surge de la noción de que la espacialidad y las exclusiones e inclusiones en la sociedad afectan nuestra comprensión de la diversidad y la alteridad. Skliar (2002) sostiene que la espacialidad es un elemento esencial en la relación entre el yo y el otro, y que las fronteras y mapas tradicionales han sido desafiados y reemplazados por algo llamado entre-lugares, donde no hay un centro ni una periferia claros.

De igual manera, este concepto de la pedagogía de la diferencia afirma que la sociedad disciplinaria se ha vuelto “ciega” a las exclusiones y se ha centrado más en la normalización. En contraste, la sociedad establece espacios centrales y periféricos con diferentes características. La pregunta crucial es cómo podemos, por una parte, comprender y abordar

las espacialidades del otro sin imponer nuestras propias ideas y estructuras, por otra, reconocer y valorar la diversidad y la alteridad en el ámbito educativo.

En este sentido, la pedagogía de la diferencia busca replantear la educación, respetando las múltiples espacialidades, la diversidad cultural y la alteridad, al igual que apoyando un enfoque más inclusivo, equitativo y humano. Esta perspectiva teórica se basa en los fundamentos pedagógicos de la diferencia, que incluyen la valoración de la diversidad y la alteridad, el enfoque ético y político, el lenguaje narrativo y ético, la conversación y el encuentro, el reconocimiento y la hospitalidad, la relación entre enseñar y aprender, así como la reflexión sobre la práctica educativa.

Un ejemplo de los efectos que las diferencias causan en las aulas se obtuvo a partir de la exploración descriptiva de la experiencia docente. La investigación de Talou et al. (2010) encontró que, en general, las y los docentes aceptan que el tema de la inclusión escolar de niños con necesidades educativas especiales (NEDD) se había convertido en un elemento central que debería integrarse en su formación docente. Asimismo, los resultados apuntaron que el mismo profesorado opinaba que los conocimientos específicos respecto a los cambios y particularidades de la inclusión eran escasos e insuficientes (Talou et al., 2010).

De acuerdo con los autores, la mayoría del cuerpo docente no rechaza llevar a cabo prácticas y procesos de inclusión, sin embargo, sí considera una obligación el tener en cuenta la singularidad de cada estudiante, así como las condiciones particulares necesarias, es decir, grupos escolares pequeños, eliminación de barreras físicas y la presencia de personal especializado para asesoría. En estos puntos, la capacitación docente se valora como un tema crítico: las y los docentes son un elemento clave en la implementación efectiva de tales mecanismos de inclusión,

puesto que toman en cuenta el hecho de que en los procesos de formación identitaria y en las luchas por una pedagogía no normativa, el cuerpo juega un papel central. La cultura de la discapacidad favorece la educación de voces y miradas hacia la otredad al promover cambios en la terminología, la reflexión sobre el lenguaje, la comprensión de la diferencia y la visibilidad del cuerpo (Parra Gómez, 2022).

Como ya se ha mencionado, en el ámbito educativo resulta necesario reconocer y abordar las asimetrías sociales y las características adscriptivas que influyen en el aprendizaje. El género juega un papel fundamental porque permite establecer combinaciones exitosas entre técnicas pedagógicas y procesos de inclusión, pues se ha observado una estrecha relación entre las prácticas pedagógicas de las y los docentes y la construcción de identidades de género (Rodríguez, 2022).

Este estudio se puede vincular con la pedagogía de la diferencia propuesta por Skliar, ya que ambos enfoques resaltan la importancia de valorar la diversidad y la alteridad en el contexto educativo. La pedagogía de la diferencia busca apreciar las múltiples espacialidades, culturas y alteridades, promoviendo una educación inclusiva y equitativa. En el caso específico de las construcciones de identidad de género por parte del profesorado, se examina cómo estas prácticas pedagógicas y construcciones de género influyen en las oportunidades de aprendizaje y en la construcción de identidades de género del estudiantado (Rodríguez, 2022).

Por lo que cuando se considere y se valore tanto la diversidad como la alteridad en la educación, se posibilitará el desarrollar un enfoque educativo más inclusivo y equitativo, el cual, aparte de tomar en cuenta las construcciones de género y las prácticas pedagógicas docentes, repare en cómo estas afectan al estudiantado.

2.4. La pedagogía de la diferencia en la enseñanza de inglés

En el ámbito de la enseñanza del inglés, la utilización de un idioma extranjero y, por lo tanto, de su sistema cultural, ha permitido explorar diversas prácticas pedagógicas con enfoques culturales y formas de socialización que difieren de las de los aprendices. Esta diversidad cultural ofrece oportunidades para mejorar la comunicación y la impartición de contenidos en las aulas. Las y los docentes de inglés hacen uso de múltiples acciones (*doings*) que fomentan la comunicación activa; uno de estos *doings* es realizar preguntas o enseñar temas específicos mediante ejemplos concretos. Por su parte, con su discurso (*sayings*), desafían al estudiantado a utilizar un lenguaje lúdico en sus interacciones. O bien, las relaciones (*relatings*) que se construyen entre profesores y estudiantes desempeñan también un papel crucial, ya que, gracias a éstas se establece y mantiene un ambiente diverso, al mismo tiempo que se fundan interacciones humorísticas con estudiantes particulares (Rodríguez, 2022). Este tipo de prácticas realizadas en las clases de la enseñanza de inglés han sido objeto de investigación y han demostrado ser eficaces para incentivar la participación activa y el aprendizaje de las y los estudiantes.

2.5. Hacia una pedagogía reflexiva de la diferencia

Las características particulares de la pedagogía de la diferencia se complementan con el modelo pedagógico de reflexión, dado que ambos enfoques tienen como objetivo adaptar la enseñanza a las necesidades y demandas del estudiantado, a la vez que promueven una educación inclusiva y justa.

En la actualidad, la pedagogía de la diferencia forma parte del método que produce los programas educativos y de mecanismos para la intervención docente (Castillo & Bautista-Cerro, 2020), cuyas ventajas aceptan y valoran la diversidad cultural, social y personal del estudiantado, a la par que propone adaptar los métodos de enseñanza y los

contenidos curriculares para satisfacer sus necesidades y potencialidades. Por otro lado, el modelo pedagógico de reflexión promueve que las y los docentes se embarquen en un proceso de autoevaluación crítica con relación a sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza, por ello, la combinación de estos dos enfoques propicia que las y los docentes adquieran una actitud reflexiva y crítica ante los problemas y desafíos que enfrentan en sus aulas, especialmente con temas asociados con la diversidad y las diferencias entre estudiantes. Al integrar la práctica reflexiva en la pedagogía de la diferencia se facilita la construcción de una educación más inclusiva e igualitaria, en donde se respeten las alteridades y diferencias de cada estudiante, coadyuvándoles a alcanzar su máximo potencial.

En el contexto de la enseñanza del inglés, al igual que en el de cualquier otra materia, la pedagogía de la inclusión implica adaptar las estrategias y los materiales didácticos para afrontar y valorar la diversidad presente en las aulas, esto mientras fomenta un ambiente de respeto y colaboración en el que todas y todos las y los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas de manera equitativa y efectiva.

2.6. Igualdad e inclusión en las aulas

Toda forma de discriminación deberá ser erradicada en las universidades, aseguran Martínez y Sauleda (2020). Para ello, agregan, las instituciones universitarias tendrán que realizar esfuerzos conjuntos en las áreas de docencia, investigación y gestión. Por ejemplo, para evitar la discriminación, se debe buscar la igualdad de género en los espacios educativos, en donde no exista un trato marginado entre hombres y mujeres, independientemente de las diferencias biológicas e históricas sobre las que se han edificado estereotipos jerarquizados, los cuales posicionaron a la figura masculina en un nivel más elevado que el de las

féminas. En este punto, resulta pertinente identificar el impacto del papel que la educación desempeña en cuanto a la creación de nuevos conocimientos, así como la influencia que estos representan en todo ámbito social. Si bien estas acciones deberían permear todos y cada uno de los niveles de los sistemas educativos, en lo que se refiere, en particular a la educación superior se torna más delicado, puesto ya que su función principal es la de egresar profesionales que cuenten con un sentido crítico y un compromiso social, el cual termine por erradicar la discriminación y así coadyuvar en la construcción de condiciones sociales más justas e igualitarias para todo ser, aseguran las autoras.

Desde hace un par de décadas, algunas universidades alrededor del mundo se han dado a la tarea de implementar acciones que buscan erradicar la violencia, la discriminación y las desigualdades de género.

Hoy en día, la Pontificia Universidad Católica del Perú ya incluye la perspectiva de género en las facultades de Ciencias, Letras y Educación, hecho al que Martínez (2020) no le resta importancia. El autor puntualiza que, si bien, la inclusión de contenidos que promueve la igualdad de género es crucial, también lo es el realizar investigaciones que continúen analizando las condiciones actuales de desigualdad, con el propósito de eliminarlas o al menos disminuirlas. Para lograr esto, Martínez (2020) determina que el cuerpo docente resulta de vital relevancia en los espacios educativos, ya que son, precisamente, quienes transmitirán a las nuevas generaciones los conocimientos impregnados por la perspectiva de género.

El caso de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), en Argentina, es un ejemplo más de las acciones que, en la actualidad, se llevan a cabo para lograr mayores condiciones de igualdad. Las medidas de este campus permiten la transversalización del género en la educación superior, Conci et al., (2016) agregan que, con este objetivo, la universidad

ha logrado implementar contenido relacionado con el género siguiendo tres ejes fundamentales: Universidad, Sociedad Civil y Estado.

Martínez (2020) insiste en que la investigación resulta un elemento básico para identificar las condiciones actuales de la igualdad de género y de visibilización e inclusión de las diversidades sexogenéricas en las aulas universitarias; declaración a la que se unen las investigadoras y los investigadores de la Universidad Nacional de Villa María, quienes se han dedicado a realizar diferentes estudios en cuestiones de género, mismos que describen las realidades de las mujeres empresarias en algunas regiones de Córdoba, Argentina. Estos trabajos han desembocado en distintas publicaciones y, de acuerdo con lo expresado por Conci et al., (2016), han conseguido que más estudios en este ámbito se empiecen a desarrollar. Los autores aseguran que la Responsabilidad Social de las Organizaciones consiste en un espacio curricular que incorpore diferentes carreras para trabajar de manera transversal el tema de género, abriendo nuevos espacios de diálogo donde este elemento se incluya abiertamente. Asimismo, se propicia la incursión de las mujeres en puestos de poder, lo cual posibilita su participación activa en la toma de decisiones importantes para la universidad (Conci et al., 2016).

En el área de capacitación, con la intención de desarrollar un proyecto integral, la Universidad Nacional de Villa María ha implementado, desde 2010, un programa de formación para mujeres empresarias, del cual, para 2016, habían egresado ya más de 60 mujeres, Esto, abrió así posibilidades para realizar investigaciones acerca de las mujeres y su desempeño en el mundo empresarial, además de haber establecido ya un posgrado enfocado en las mujeres empresarias, en conjunto con el Tecnológico de Monterrey, en México (Conci et al., 2016).

Ahora bien, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez también han enfocado sus esfuerzos en crear mejores y mayores condiciones de

igualdad de género. En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con base en el informe presentado por el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), el año 2004 marcó el inicio del plan de institucionalización y transversalización del género, mismo que buscaba, por un lado, la disminución de los índices de violencia de género en el campus, por otro, el aumento de la conciencia estudiantil al respecto. Estos esfuerzos surgieron bajo un marco de acciones iniciadas desde 1992 con la creación del programa de estudios de género, éste ha logrado la creación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM, fue fundado en 2016 y actualizado en 2019.

En el caso de la Universidad Iberoamericana, desde 2015 se estableció el comité de género, el cual representa el inicio de una serie de acciones dirigidas a crear condiciones de mayor equidad y justicia en el tema de género a nivel universitario. Por ejemplo, la comunidad de prácticas docentes efectuó en el tema de género un ejercicio que busca transversalizar el género en los planes educativos de cada materia, esto para así concientizar al estudiantado y poder disminuir o erradicar la desigualdad y la violencia de género, tanto en el contexto universitario como fuera de este.

Ortega (2019) informa que, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en Chihuahua, la institucionalización del tema de género ha tenido que enfrentar desafíos como el encontronazo con las creencias arraigadas de quienes tienen el cargo de ponerlas en práctica, puesto que, estas personas consideran innecesario y, a veces, hasta incómodo tratar este tipo de temas. A pesar de estas dificultades, los esfuerzos del personal docente y académico de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez han alcanzado a brindar una educación más inclusiva, que presente la diversidad y la búsqueda constante de igualdad de género. Lo anterior, se aplica con la firme intención de incidir en los aspectos culturales y lograr cambios radicales a nivel social (Ortega, 2019).

La investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria representa una experiencia de innovación desde la perspectiva de género. Este trabajo se llevó a cabo durante el ciclo 2019-2020 por diversos programas y facultades de la Universidad Complutense de Madrid, en conjunto con la Unidad de Género de la misma institución, además se tomaron en cuenta elementos de la educación crítica y contrahegemónica combinadas con la perspectiva de género derivada de las pedagogías feministas (Martínez et al., 2020). El enfoque de género es considerado un eje fundamental en este proyecto, ya que, gracias a éste es que se identifican y se hacen visibles las desigualdades presentes en el diario quehacer académico.

Martínez et al. (2020) sostienen que la educación representa un elemento transformador en las vidas del estudiantado, y que por medio de ésta es necesario que se concreten procesos de toma de conciencia con respecto al lugar que cada estudiante mantiene en la jerarquía social de opresión y privilegio. Como parte de estos procesos de reflexión, indican los autores, resulta crucial también el detectar, toda conducta machista y de violencia de género, para poder así, construir una pedagogía feminista que posibilite acabar con cualquier tipo de desigualdades.

Tomando en cuenta la necesidad de emplear acciones y estrategias de formación docente que vayan acorde con las necesidades sociales de hoy en día, surge el estudio denominado *“Preparar a los futuros docentes para una aplicación sostenible de la equidad de género: diseño de encuestas y validación de una escala de autoeficacia”*. La obra de las autoras Cristina Miralles-Cardona, Esther Chiner y María Cristina Cardona-Moltó se dio a conocer en 2021, en la Universidad de Alicante, España. Dicha investigación trata sobre cómo, en la actualidad, la educación enfrenta el desafío y la responsabilidad de colaborar y contribuir a la preservación y protección de los derechos humanos, con el objetivo de fomentar sociedades más justas, resilientes y pacíficas.

El estudio tiene como propósito específico evaluar las convicciones y compromisos de las y los docentes en formación con respecto a sus habilidades y la disposición que pudieran tener para promover una equidad de género sostenible después de su graduación (Miralles-Cardona, 2021). La duda aparece después de analizar las discrepancias existentes entre el género y su presencia en los programas académicos.

Como parte del estudio, se aplicó una encuesta a tres grupos de estudiantes de pregrado y posgrado que se encontraban en programas de formación docente en la Universidad de Alicante, en el periodo comprendido del semestre de primavera 2017-2018. La muestra se integró por un total de 610 estudiantes. El proceso desarrollado consistió en que las y los estudiantes completaran la Escala de Autoeficacia para la Equidad de Género en la Educación (TEGEP, por sus siglas en inglés), durante cursos obligatorios relacionados con la teoría educativa, ciencias sociales y su interacción con la sociedad y la familia (Miralles-Cardona, 2021).

De acuerdo con las autoras, los resultados del estudio indicaron que, al momento de su graduación, los futuros profesores tenían percepciones irreales sobre su capacidad para implementar la equidad de género de manera sostenible. El nivel de autoeficacia se mostró como moderado en los tres grupos, pues no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos programas académicos en ninguno de los tres componentes de eficacia evaluados. Sin embargo, las actitudes de género fueron calificadas significativamente como más positivas por las estudiantes de género femenino, en contraparte de sus pares masculinos.

Si bien distintas instituciones alrededor del mundo se han enfocado en desarrollar planes y estrategias que permitan erradicar conductas violentas derivadas de la desigualdad de género tanto en estudiantes

activos como en egresados de sus diferentes campus, la realidad es que esto rara vez se ve reflejado en los egresados de los programas universitarios. Esta es precisamente la razón por la que se desglosa la investigación llamada Competencias de Estudiantes Universitarios Griegos para una Práctica Sostenible de la Igualdad de Género (Kitta y Cardona, 2022), ésta se enfoca en la competencia que el estudiantado percibe en sus docentes para tratar temas de género.

Las investigadoras, aclararon que Grecia fue el país seleccionado para su investigación porque, aun cuando en el ciclo 2002-2003 se había establecido por medio de una reforma educativa la renovación de los programas de estudio, el factor género no se incluyó hasta tiempo después. Incluso, hasta la fecha el género sigue sin recibir la importancia requerida y sin incorporarse ni visibilizarse lo suficiente en los programas educativos griegos, razón por la cual tampoco existen instrumentos que permitan reconocer y medir su eficacia o su presencia en los programas escolares (Kitta y Cardona, 2022). El período escolar estudiado en la investigación corresponde a los años 2018 y 2019, en el cual las y los estudiantes de docencia fueron contactados por redes sociales e invitados a llenar un formulario en la plataforma *Google Forms*. Por último, fueron encuestados un total de 1608 estudiantes, quienes correspondían a diferentes niveles educativos y a universidades tanto públicas como privadas. La edad de las y los participantes oscilaba entre los 20 y los 53 años. El total de mujeres participantes fue de 79-%. El instrumento que se utilizó a lo largo de esta investigación es la escala *Teacher Efficacy for a Gender Equality Practice* (TEGEP, por sus siglas en inglés) (Miralles-Cardona et al., 2021), mismo que fue adaptado por las investigadoras a su nueva muestra y al nuevo contexto. La escala TEGEP mide el grado de competencia con relación a: (a) el grado de conocimiento y de conciencia de género, (b) las habilidades para desarrollar una pedagogía con sensibilidad de género, y (c) las actitudes para fomentar y desarrollar

valores relacionados con el género (Kitta y Cardona, 2022). El grado para responder estos valores varían desde el número 1 hasta el número 6, en donde 1 significa *Totalmente en desacuerdo* y 6 *Completamente de acuerdo*, indican las autoras.

Como resultado de la investigación, Kitta y Cardona (2022) observaron que, de una muestra mixta de docentes en formación, tanto hombres como mujeres reportan contar con las habilidades necesarias para poder desarrollar una pedagogía con sensibilidad de género. Aunque estos datos resulten prometedores, en la realidad, independientemente de lo manifestado por las y los estudiantes respecto a sus conocimientos y habilidades para la implementación de una práctica pedagógica de sostenibilidad en cuanto al género, éstas no se pueden considerar satisfactorias, ya que, a lo largo del análisis de la información obtenida se hallaron carencias significativas por parte de los elementos evaluados, por ejemplo, en la detección de desigualdades, la utilización de una terminología en específico relacionada con los temas de género y el activismo relacionado con el género. En el caso del factor sexo de las y los participantes, fueron las mujeres quienes percibieron una mayor eficacia para entablar una pedagogía que pudiera educar desde la igualdad, en comparación con sus compañeros varones. No obstante, ambos sexos muestran un nivel similar en cuanto a los conocimientos y habilidades desarrollados a lo largo de sus programas universitarios. De manera general, Kitta y Cardona (2022), reportan que los hallazgos de su investigación resultan coherentes con los realizados por Miralles-Cardona et al. (2021) en territorio español, en donde la sección de docentes en formación indicaba poseer una percepción idealizada y alejada de la realidad de la que se requiere para trabajar una práctica docente sostenible en temas de igualdad de género.

A manera de conclusión, se puede decir que las y los estudiantes que al término de sus programas universitarios se convertirán en

profesoras y profesores, cuentan con pocas habilidades para efectuar una práctica docente sostenible en temas de género, a lo cual se une el poco interés y la falta de sensibilización que algunas instituciones universitarias muestran con relación al tema, apuntan Kitta y Cardona, (2022). Las autoras aseguran que la educación juega un papel clave en la creación de escenarios futuros más íntegros que posibiliten la transformación de posibilidades existenciales, mentes y conductas, impactando, a su vez, los contenidos y procesos de instrucción. Por esta razón, la capacitación docente en temas de igualdad de género se torna primordial.

En 2021, en la Universidad Príncipe Sultán de Arabia Saudita, se presentó el estudio “*Explorando la reflexión en las Prácticas Pedagógicas de Instructores en Educación Postsecundaria: Abordado las Disparidades de Género y la Experiencia Educativa*”, realizado por las investigadoras Norah Almusharraf y Asma Almusharraf.

La investigación trata sobre cómo la reflexión y la integración de las prácticas pedagógicas constituyen aspectos fundamentales dentro de la formación de futuras y futuros docentes, para ello, adentrándose en el terreno de la reflexión y sus vínculos con las diferencias de género dentro del ámbito educativo. Este trabajo busca comprender a profundidad cómo tanto las diferencias y disparidades de género como la experiencia educativa influyen en la naturaleza de la reflexión por parte de educadoras y educadores postsecundarios.

El estudio aborda tres cuestionamientos fundamentales:

1. ¿Existen diferencias notables entre instructores de inglés como lengua extranjera (EFL) de género masculino y femenino, en cuanto a su enfoque consciente de la reflexión?
2. ¿Cuáles son las estrategias primordiales que instructores de EFL emplean para reflexionar sobre su labor pedagógica?

3. ¿Es posible que la experiencia docente ejerza un impacto significativo en la manifestación consciente de la reflexión entre los instructores de ambos géneros?

Con el objetivo de responder estas interrogantes, las investigadoras utilizaron una metodología descriptiva basada en un enfoque cuantitativo que es respaldada por técnicas de estadística inferencial. La encuesta fue el instrumento aplicado para 226 docentes masculinos y 207 docentes femeninas, quienes ejercen en el contexto educativo de Arabia Saudita. La edad de las y los participantes oscila entre los 26 y los 60 años, con una media de 41 años. Las y los educadores participantes se segmentaron en dos grupos: en el primero, se colocó a aquellas personas que contaban con una experiencia catalogada como insipiente, es decir, que abarcaba de 1 a 3 años, mientras que, aquellas personas cuya experiencia se clasificó como significativa, es decir, mayor a los 4 años, se reunieron en el grupo dos.

Los resultados ofrecieron patrones reveladores. En términos generales, las instructoras obtuvieron puntuaciones más elevadas en el llamado *Inventario de Reflexiones para la Enseñanza del Idioma Inglés* (ELTRI), aunque en el aspecto crítico de este inventario, los instructores varones demostraron un desempeño superior. Asimismo, se destacó que las y los instructores con mayor experiencia educativa mostraron puntuaciones notablemente superiores en el puntaje global de ELTRI, a diferencia de su contraparte menos experimentada. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar tanto las disparidades de género como la acumulación de experiencia educativa al explorar la dinámica de la reflexión en las prácticas docentes (Almusharraf & Almusharraf, 2021).

El documento “*Las limitaciones y alcances de la práctica docente desde la perspectiva de género en la Educación Superior*”, elaborado por Rodríguez et al. (2018), se refiere a la docencia como un proceso de transmisión de conocimientos, pero también como un aparato de

reproducción social, cuya figura docente juega un papel central. “Es en la escuela donde se reproducen las ideas, los valores y las bases de la sociedad capitalista, machista y patriarcal de la actualidad” (Rodríguez et al., 2018 p. 25). Como responsables de estos procesos de transmisión, la figura docente es puesta bajo análisis con la intención de reconocer si sus actividades laborales cumplen con las demandas sociales actuales, o bien si éstas se llevan a cabo apegadas a la perspectiva de género (Rodríguez et al., 2018).

La investigación se desarrolla en la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez”, en Oaxaca (ICEUABJO). Los periodos en los que el estudio se realizó fueron el primer y tercer semestre del mes de agosto de 2017 a enero de 2018; segundo y cuarto semestre de febrero a junio de 2018. Se tomaron uno de los tres grupos de la generación 2016-2020, que corresponden a tercer y cuarto semestre, y, por último, un grupo de la generación 2017-2021, perteneciente a primero y segundo semestre. El trabajo se desarrolló bajo el paraguas metodológico de los estudios de género y feministas, mismos que se aplicaron a través de la observación participante para la recolección y comparación de información.

Históricamente, la educación se ha manejado bajos los preceptos del paternalismo y la masculinidad, dejando fuera de ésta todo lo relacionado con lo femenino, incluso estableció roles de poder liderados por los varones en los niveles superiores, mediante los cuales mantienen a las mujeres en situaciones de opresión y sumisión (Rodríguez et al., 2018). Estas jerarquías y desigualdades presentes en los contextos educativos hacen cada vez más necesaria la construcción de nuevas miradas y puntos de inicio que permitan la construcción de prácticas educativas basadas en la conciencia de género. De una manera cada vez más apremiante, el escenario educativo latinoamericano requiere que estos cambios se efectúen para que las instituciones educativas de nivel

superior, en específico, frenen la reproducción de estereotipos excluyentes y de género. Esto porque los cambios efectuados en las prácticas docentes que se han atrevido a desafiar los procesos de enseñanza establecidos no son suficientes (Tisnado, 2008 como se citó en Rodríguez et al., 2018). Desde hace tiempo, la enseñanza se ha estructurado con base en lo que se conoce como currículum formal, éste dicta al profesorado los conocimientos que deberá impartir en sus aulas, y, a veces, hasta la manera en que deberá hacerlo, señalan Rodríguez et al. (2018). La libre enseñanza o libertad de cátedra, factores por lo general presentes en la educación pública, representan el elemento clave para que las y los docentes puedan integrar en sus asignaturas la perspectiva de género y dar visibilidad a las identidades femeninas, así como sus contribuciones en el campo de la materia que se esté impartiendo, luchando entonces de manera directa en contra de una academia machista y misógina (De Sousa, 2010 como se citó en Rodríguez et al., 2018). A partir de esta perspectiva, el ir en contra del discurso patriarcal constituye un parteaguas en la práctica docente, pues una vez que este proceso inicia, el dar la bienvenida a nuevos conocimientos y nuevas posibilidades de interpretación y de creación serán normalizados, abriendo así la puerta a un sinnúmero de posibilidades para el estudiantado y para las prácticas docentes en general.

Con relación al tema de prácticas docentes, el ICEUABJO brinda al profesorado la oportunidad de incidir y modificar los planes de estudios institucionales con el propósito de adaptarlos a las necesidades del estudiantado (Rodríguez et al., 2018). Lo anterior pudo ser constatado por los autores a través de la observación participativa.

Las conclusiones de Rodríguez et al. (2018) plantean que las y los estudiantes del ICEUABJO cuentan con las herramientas que les propicien cuestionar y transformar el estado actual de la academia, más cuando ésta se ha convertido en un espacio con una elevada presencia femenina. Los autores señalan la necesidad de que el estudiantado tenga

el conocimiento suficiente para poner en práctica la perspectiva de género en los programas de estudio con los que trabajarán, para así no sólo cuestionar, sino brindar los fundamentos necesarios para desarrollar, de manera efectiva, nuevas condiciones y horizontes en el ámbito educativo.

El análisis “*Injusticia social naturalizada: evaluación del sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente*” surge en el año 2017, con motivo de un proyecto solicitado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, el cual se enfocaba en los sesgos y estereotipos de género presentes en la práctica docente y en la elaboración de materiales que guiaran a ésta en función con temas de género.

La razón para desarrollar estrategias como las aludidas en el párrafo anterior se basa en la necesidad detectada por Azúa et al. (2019), dado que, a pesar de los esfuerzos y las estrategias implementadas desde la década de 1990, no ha sido posible reducir la brecha de género existente entre hombres y mujeres en espacios educativos. Azúa et al. (2019) aseguran que, al menos en Chile, estas desigualdades tienen su origen en los contextos escolares, porque el conocimiento se fundamenta, por un lado, en el currículo explícito, es decir, la organización estructural del conocimiento, por otro, en todos aquellos saberes que no siempre son presentados de forma explícita, esto es, los conocimientos correspondientes al currículo oculto y al currículo nulo.

Como lo expresa Cox (2001), el currículo explícito representa ciertos conocimientos culturales seleccionados desde una postura de poder con respecto a otros, por ejemplo, si los elementos culturales son seleccionados por un grupo de personas que no son expertos en el tema de género, la homofobia, el sexismo y la supremacía de lo masculino sobre lo femenino, se estarían presentando entonces como naturales (Cox, 2001 como se citó en Azúa et al., 2019).

En cambio, el currículo oculto se refiere a todas aquellas conductas y conocimientos que no se encuentran de manera explícita en los programas oficiales (Torres, 1998 como se citó en Azúa et al., 2019). Para los autores, el currículo oculto comprende espacios que van más allá de los contextos escolares, permeando ámbitos culturales y sociales, en donde no sólo importan las representaciones culturales y sociales que se incluyen, sino también cómo éstas aparecen.

En las últimas seis décadas, diferentes estudios realizados acerca de las interacciones desarrolladas entre miembros del profesorado y el alumnado en países como Gran Bretaña y Estados Unidos indican que las conductas de los estudiantes varones suelen contar con una mayor atención por parte del profesorado, en comparación con las conductas de las estudiantes. De igual forma, las y los docentes tienden a mostrar un mayor interés en los estudiantes varones: son a quienes les hacen más preguntas, les dan instrucciones más detalladas para que hagan sus tareas, les llaman más la atención y les brindan una retroalimentación más detallada (Subirats, 1994 como se citó en Azúa et al., 2019). Lo anterior posiciona a las y los docentes en el foco de atención cuando la socialización entre docentes y estudiantes en las escuelas se analiza bajo una perspectiva de género, al igual que las escuelas son puestas bajo la lupa cuando su rol como constructoras de justicia se cuestiona.

Para la realización de este estudio las investigadoras se dieron a la tarea de revisar y adaptar las categorías de la taxonomía del dominio afectivo de Krathwohl con una perspectiva de género (Krathwohl y Bloom, 1968). De este modo, Azúa y Farías crean un instrumento para observar las prácticas pedagógicas con el firme objetivo de promover una cultura escolar que sea más inclusiva y que valore las diferencias individuales.

La figura que Azúa y Farías eligen para representar su taxonomía es la de una pirámide, en cuya base se encuentra la invisibilización, la

cual, al ser evidente suele rechazarse o naturalizarse cuando, en realidad, lo que la comunidad escolar debería hacer es transformar las prácticas de discriminación y sexismo que a veces se presentan dentro de ella.



Figura 2. Modelo de Anzúa y Farías. Modelo teórico que identifica el racismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas.

Fuente: Anzúa y Farías. Propiedad intelectual NA-283074

Las categorías que componen la taxonomía de Azúa y Farías inician con la invisibilización, la cual significa no ver la discriminación y la violencia en cualquiera de sus formas. En la etapa del rechazo, las diferencias sí son percibidas, sin embargo, éstas son declinadas, del mismo modo en que se niega la posibilidad de reconocer el problema y avanzar en su eliminación. En la naturalización, los estereotipos de género y la naturalización de estos conlleva a verlos como naturales, obvios y habituales, lo cual ocasiona que no sean cuestionados, sino legitimados, obstaculizando así cualquier oportunidad de cambio y/o transformación. El proceso de modificación se sitúa en los niveles superiores de la pirámide porque en esta etapa, aparte de identificarse el sesgo o la discriminación por razones de género, la visibilización explícita de éste permite iniciar con su desarticulación. En este punto se inician o desarrollan procesos reflexivos y críticos que cuestionan lo establecido en cuanto a las construcciones históricas y sociales de la feminidad y la masculinidad hegemónicas. La transformación, al encontrarse en la cima

de la pirámide y del modelo establecido por Azúa y Farías, se realiza cuando las realidades empiezan a presentar signos de una metamorfosis real, en donde las relaciones sociales impedirían la existencia de conductas de discriminación por razones de género.

En los resultados de esta investigación se encontró que, acerca del uso del lenguaje para dar instrucciones utilizando estereotipos en la educación de los adultos, un 46,2-% tiende a naturalizar este tipo de expresiones, lo que dificultó la impartición de una educación no sexista. En la subcategoría del uso del lenguaje se observó que la forma de dirigirse al estudiantado suele naturalizar el empleo del genérico masculino universal, aun cuando en las aulas haya una mayoría de estudiantes mujeres.

En el rubro correspondiente al diseño pedagógico, se detectó que son las y los docentes de menor edad quienes buscan integrar ejemplos novedosos en su práctica pedagógica. Respecto al material pedagógico, se advirtió un 0% de intentos para modificar o transformar los materiales oficiales que presentan sesgos de género. Con relación a las reacciones que las y los docentes muestran de las interacciones sexistas entre miembros del estudiantado, los resultados revelaron que éstas se suelen naturalizar.

De manera general, se concluyó que las prácticas docentes acostumbran a rechazar, invisibilizar y naturalizar las diferencias de género en las aulas, por lo que, resulta urgente el dictaminar políticas que aborden, desde una perspectiva de género, las realidades escolares, con el fin de reducir la brecha de género que aún en la actualidad prevalece en los contextos educativos. Con base en sus resultados, dicha investigación reafirma que la desigualdad social y cultural se origina en la escuela, razón por la cual resulta más que necesario transformarla y posicionarla a favor de las diversidades, pudiendo entonces reformarla en una institución social de educación igualitaria y justa.

A decir de estos estudios e investigaciones, para que todos estos avances y cambios tengan lugar, el papel de las figuras docentes resulta primordial, así como su formación académica; puesto que es, en gran parte, durante este proceso formativo que las y los docentes adquieren las herramientas necesarias para su futuro actuar político como agentes transformadores. En este punto se torna pertinente el hecho de que las instituciones educadoras de docentes tomen en cuenta la importancia de su actuar para brindar a sus docentes en formación herramientas que les sean efectivas y útiles en el ejercicio de su profesión (Allen, 2018; León, 2013; Stewart, 2018).

3. Marco teórico

Para poder concretar una aproximación adecuada en el punto de encuentro de la diversidad sexual y de género con la pedagogía; resulta fundamental entender los diferentes conceptos que se relacionan con estos campos. Por esta razón, es que el presente apartado proviene del análisis de conceptos y nociones básicas como el género, la orientación y las prácticas sexuales, entre otros factores. Con base en dichos principios, se podrá comprender, de una mejor manera, la diversidad desde sus fundamentos esenciales, así como la influencia que estos tienen en las prácticas pedagógicas.

3.1. La diversidad sexual y el género

La distinción existente entre sexo y género es un elemento que no fue cuestionado en mucho tiempo. El género es un término cuyo desarrollo conceptual y teórico ocurre gracias a las teorías feministas. Sus postulados surgen en oposición al sexo para denotar que las nociones adquiridas sobre ser mujeres no se basaban en las diferencias biológicas sino en las ideas compartidas entorno a la mujer y el cuerpo femenino, las cuales se gestan en las interacciones sociales y dominan las relaciones sociales entre hombres y mujeres. Por lo tanto, la concepción del género deriva de la premisa social de que las nociones sobre lo que significa ser mujer en una sociedad liderada por una perspectiva masculina (León, 2015).

A partir del análisis de estas ideas, elementos que se consideraban uno mismo terminan por dividirse e identificarse de manera separada. Fue entonces que el sexo se distinguió del género y se empezaron a cuestionar, en primer lugar, las practicas, las ideas preconcebidas, las representaciones y los roles que se atribuían a mujeres y hombres, así en segundo, las desigualdades originadas en función de estas ideas. Múltiples críticas surgieron también en cuanto a las desigualdades que sufren las mujeres en las sociedades del mundo, mismas que se fundamentaban, en

buena medida, en las supuestas diferencias sexuales entre hombres y mujeres.

Como resultado de este proceso, se concluyó que las características que definen el sexo son universales y constantes, en cambio, las que delimitan el género son cambiantes y dependen del contexto histórico y social en el que las personas se desarrollan. Esto explicaría porque en cada estructura social existen estereotipos de género, es decir, ideales de lo que se espera que sean y hagan tanto hombres como mujeres. Por ejemplo, históricamente se han atribuido a las mujeres características como la pasividad, la sensibilidad, la bondad e incluso la maternidad, mientras que a los hombres se les suele relacionar y representar con características como fortaleza física y mental, la dureza y el liderazgo.

Estas características estereotípicas influyen de manera directa en la asignación de roles sociales, donde los hombres acostumbran a ser asociados con posiciones de mando y autoridad, como jefes o políticos, a diferencia de las mujeres, quienes tienden a ser relacionadas con roles de cuidado, como amas de casa, enfermeras, madres o maestras. Siendo conscientes de esta noción de género, se puede afirmar que las capacidades emocionales, afectivas e intelectuales de una persona no están determinadas por sus características sexuales, en otras palabras, no existe una forma concreta y particular de “ser hombre” ni “de ser mujer” (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, 2016)

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el término género se puede definir como el conglomerado de prácticas, creencias, roles, representaciones, atributos y características adjudicados a hombres y mujeres, quienes se identifican como masculinos y femeninos en un contexto social, histórico, cultural, económico, político y geográfico. Por otro lado, el concepto sexo hace referencia a las características

anatómicas, hormonales, genéticas y fisiológicas con las que se diferencia a machos y hembras de la especie humana, por medio de las cuales se les designa como hombres o mujeres al nacer (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, 2016; León, 2015).

Ahora bien, el concepto de género desprende otras nociones como la identidad de género y la expresión de género. La primera de éstas se define como la forma en la que se experimenta y vive el género individualmente; aquí interviene la percepción del propio cuerpo. La segunda se concibe en cómo una persona manifiesta su género a través de la forma de hablar, la vestimenta, el comportamiento personal, la forma de interactuar con las y los demás, e incluso las modificaciones corporales que la persona decida realizar (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016).

Entre las diferentes identidades de género se pueden mencionar:

- a) Cisgénero. Dentro de esta identidad se incluye a todas las personas cuyas expectativas sociales del género corresponden con el sexo asignado al nacer. Siguiendo el binarismo de género, se espera que las personas asignadas como hombres al nacer se reconozcan a sí mismos como cuerpos sexuados en lo masculino, que encajen con el estereotipo y las expectativas sexuales y sociales de lo que se considera vaya acorde con el género masculino. Lo mismo sucede con las personas que son atribuidas al nacer con el sexo biológico de una mujer, de las cuales se espera que se apeguen a la identidad femenina.
- b) Transgénero. Las personas transgénero son todas aquellas cuyo sexo biológico no coincide con su identidad de género, es decir, estas personas se conciben como pertenecientes al género opuesto que se les asignó en el momento de su nacimiento. Esta parte de la sociedad, además de quienes se consideran personas transgénero o “trans”, como comúnmente se les denomina, también incluye a travestis.

- c) *Queer*. En este grupo se encuentran las personas que no sólo rechazan el género socialmente adjudicado desde su nacimiento, sino que tampoco no se identifican con el género opuesto, por lo que formulan nuevas alternativas identitarias.

La diversidad sexogénérica se configura por medio de la combinación de los conceptos de género y sexualidad. Ésta, hace referencia a las diferentes formas y posibilidades de entender, asumir, experimentar y expresar la sexualidad, la orientación sexual y la identidad de género, elementos que buscan condiciones adecuadas de reconocimiento propio, así como posiciones de respeto y seguridad para todos los cuerpos, orientaciones y prácticas sexuales, manifestaciones y expresiones identitarias (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016).

Las prácticas sexuales, constituyen otro elemento que resulta importante mencionar. Éstas se definen como patrones de actividad o comportamiento sexual lo suficientemente consistentes para ser identificados en individuos o comunidades. Las prácticas sexuales, no son exclusivas de una sola identidad de género u orientación sexual, razón por la cual son comunes entre diferentes personas con identidades y orientaciones distintas (Bahamón, Vianchá, & Tobos, 2014).

La condición de sentir atracción sexual y afectiva por otra(s) persona(s), así como la de mantener relaciones íntimas y sexuales con una persona de otro o del mismo género y, en ocasiones, sin que este elemento importe, es conocida como la orientación sexual (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016). Dentro de las orientaciones sexuales existen diferentes tipos, mismos que se enlistan a continuación:

- a) Heterosexualidad. Las personas heterosexuales sienten atracción sexual, afectiva o emocional por personas de un género distinto al propio.

- b) Homosexualidad. Este término hace referencia a la atracción de cualquier índole, es decir, sexual, afectiva o emocional, por personas del mismo género. En el caso de la homosexualidad femenina, el término que se utiliza es “lesbiandad”.
- c) Bisexualidad. Esta orientación define la atracción sexual, afectiva o emocional que las personas bisexuales sienten por personas del mismo género o de un género diferente.
- d) Pansexualidad. Ésta consiste en la atracción y el establecimiento con otros individuos de relaciones están condicionadas por el sexo, género, identidad de género, orientación o roles sexuales. Desde la antigüedad, ya el idioma griego utilizaba el prefijo “pan” para aludir a *todos*, razón por la cual, como su nombre lo indica, estas personas pueden sentir atracción por cualquier persona.
- e) Asexualidad. Esta orientación se asocia a todas las personas que no sienten una atracción sexual por otras. Esto no implica que no puedan establecer relaciones románticas y/o afectivas, que no sientan excitación o libido, o bien, que no sean capaces de mantener relaciones sexuales, sin embargo, independientemente de poder establecerlas, éstas no les resultan esenciales (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016).

En la actualidad, hablar de diversidad sexual y de género en contextos educativos y universitarios, es fundamental, aun cuando esto requiere ir más allá de las primeras conceptualizaciones entorno al género: asumir que las categorías “hombre-mujer” y “masculino-femenino” resultan insuficientes para abarcar las múltiples expresiones de la sexualidad humana y de la identidad de género. Importante y necesario es también, abordar la ruptura de lo que se conoce como el binarismo de género, que sólo se basa en las características físicas para diferenciar entre mujeres y hombres. Cuando se habla de binarismo de género se apunta a

un sistema de organización social fundamentado en la idea de que sólo existen dos sexos y dos géneros, considerando como anormal y antinatural toda expresión que escape de esta categoría. Esta distinción parte de dos ideas centrales: la primera presupone que las relaciones sexuales sólo pueden suceder en el marco de la procreación y reproducción humana; la segunda, que sólo existe la familia, como forma única de organización natural, la cual tiene que ser patriarcal, monógama y heterosexual (Femenías, 2015). A esto se le ha llamado también heteronormatividad.

El binarismo de género es uno de los factores que explican por qué hubo tanta resistencia para dejar de considerar a la homosexualidad, el lesbianismo y otras orientaciones y prácticas sexuales como enfermedades y, por lo tanto, para poder retirarlas de los manuales psiquiátricos. Esto sucedió porque este sistema binario únicamente reconoce como válidas las identidades de hombre y mujer, incluso, la sexualidad se justifica sólo si se efectúa con fines reproductivos. Sin embargo, la humanidad es más compleja que lo anterior. La misma existencia de dos sexos ha sido sobrepasada gracias al avance de la investigación científica que brinda una mejor comprensión de la intersexualidad; esto es, la anatomía y fisiología sexual de una persona se alienan con las características asignadas como masculinas o femeninas porque en un solo cuerpo se pueden llegar a observar características que se identifican, hasta cierto grado, con ambos sexos.

En vista de que, en los contextos educativos, una gran cantidad de docentes, estudiantes y personal administrativo presenta identidades sexuales que escapan de este sistema binario, razones por la que estas personas enfrentan conductas y situaciones de discriminación, es crucial destacar el papel político que las y los docentes ejercen en la disminución y la erradicación del rechazo y la homofobia. De esta manera es que se procura que las y los docentes hagan uso de las prácticas pedagógicas como herramientas, por medio de las cuales todo este conocimiento

relacionado con la visibilización y aceptación de las diversas identidades sexuales sea accesible para las y los estudiantes en formación, ya podrán transitar por los contextos educativos y sociales libres de discriminación y de rechazo.

3.2. Las prácticas pedagógicas

De acuerdo con lo establecido por la Junta de Andalucía en 2012, una práctica pedagógica constituye las acciones concretas que derivan de las relaciones establecidas entre ciertos estímulos y determinadas respuestas. Cuando dichas prácticas se trasladan al ámbito educativo, éstas se articulan con las interacciones en los contextos educativos con estudiantes, pero también entre estudiantes y docentes (Carrillo et al., 2018). En ese sentido, el concepto de prácticas pedagógicas el cual hace algunas décadas Díaz (1990) definía como un conjunto de procedimientos y estrategias dirigidas a regular las interacciones y las relaciones creadas en los contextos educativos ha evolucionado hasta englobar las estrategias, instrumentos y acciones que el profesorado realiza en las aulas como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de desarrollar, en sus estudiantes, diversas competencias de tipo cognitivo, comunicativo, emocional e integrador (Zambrano, 2018). Poco a poco, estas formas de enseñanza no sólo evolucionaron, sino que se diversificaron, dejando atrás las tradicionales prácticas de dictados y de memorización de contenidos, ahora se enfocan en nuevas y variadas formas que permiten el crecimiento de habilidades de actuación y transformación efectiva del tejido social (Leal et al., 2014; Tobón et al., 2018).

Teniendo en cuenta que los contextos escolares resultan espacios altamente transformables, donde las acciones de las y los docentes que se atreven a ir contracorriente se potencializan (Planella y Pie, 2012; Ordóñez, 2004), Ordóñez (2004) considera que las prácticas pedagógicas

son el vehículo perfecto para erradicar y disminuir las actitudes de rechazo y discriminación, por medio de la combinación efectiva de teoría y práctica educativa. La autora afirma que esta combinación abre la posibilidad de enriquecer las acciones docentes con el saber pedagógico impulsar una pedagogía que permita crear un impacto educativo trascendental, tanto en el estudiantado como en la sociedad en general (Peña y Herrera, 2020; Ordoñez, 2004). Éste se verá reflejado cuando las y los estudiantes activen dichos aprendizajes en sus interacciones con diferentes sectores sociales, por ejemplo, la familia, su comunidad y la sociedad en general (Zambrano, 2006 como se citó en Rodríguez et al., 2021; Muñoz, 2018; Avalos, 2002 como se citó en Loaiza y Duque, 2017).

Dentro del ambiente educativo y en determinado momento de la historia, la institucionalización de estas prácticas ha llevado a la fundación de reglas orales que las instituciones educativas, los sujetos y los discursos deben obedecer en sus respectivos espacios, afirma Rincón (2018). La autora habla también de cómo las prácticas pedagógicas se convierten en un elemento utilizado por los círculos de poder dentro de las instituciones educativas para vigilar, disciplinar y conducir la vida de cierta forma, lo cual conserva el orden civilizatorio.

Hoy en día, las prácticas pedagógicas han ampliado su alcance, incluyendo, además de las y los docentes, a las autoridades de los planteles, los materiales didácticos y, principalmente, al estudiantado (Bernal y Rengifo, 2021). Es justo este último grupo que más se ha beneficiado por el aumento y la diversificación de las formas de enseñanza, ya que las y los estudiantes han participado en proyectos que favorecen su crecimiento personal, académico y profesional, a la vez de modificar su contexto de manera integral (Muñoz, 2018; Tobón et al., 2018; Zambrano, 2018). Esta rearticulación ha permitido incluir las emociones y los gustos del estudiantado en los procesos de enseñanza, lo cual ha transformado el papel de los cuerpos docentes como guías de los

procesos educativos, al igual que construyendo ambientes más inclusivos y libres de discriminación (Paiz, 2019; Carrillo et al., 2018; Tobón et al., 2018; Martínez y Velandia, 2015).

Para ello, Baquero (2007) indica que ejecutar un proceso reflexivo resulta primordial para identificar tanto a dicha práctica como un proceso problematizador como el papel central de la figura docente en el proceso de formación integral del estudiantado (Becerra y Cristancho, 2018; Martínez y Velandia, 2015). Flores (2021), por su parte, retoma a Schön (1998) cuando afirma que las prácticas pedagógicas representan el conocimiento que se aprende en conjunto, es decir, la o el docente se hace parte de un grupo o una comunidad con el fin de adquirir su conocimiento y, posteriormente, hacerlo parte de sus acciones. De este modo, las prácticas pedagógicas se verán reflejadas en el quehacer docente como una serie de acciones y actitudes que se implementan en tiempo presente, pero que, a futuro, bien pudieran llegar a convertirse en parte importante de la memoria colectiva (Nieves, 2014 como se citó en Flores, 2021).

Algunos de los factores que llegan a conformar las prácticas pedagógicas son la formación profesional docente, sus experiencias, sus condiciones laborales, su personalidad, sus creencias y principios, así como las habilidades aprendidas a lo largo de sus procesos de actualización (Caldera et al., 2010). Todo este conjunto de factores que son parte intrínseca de la persona que se dedica a la docencia se ven reflejadas, ya sea de manera consciente o inconsciente, en la particularidad de cada docente de conducirse y de enseñar en sus espacios áulicos, expresando así, por medio de la práctica, la conjunción de la escuela, como constructo social con la historia y las experiencias personales de las o los docentes (Dubois, 2002 como se citó en Caldera et al., 2010). Dentro de los elementos personales que contribuyen al quehacer docente se pueden mencionar las actitudes, los conocimientos, las competencias y habilidades que la o el docente ha aprendido, mientras que en el aspecto

formativo se pueden incluir el procedimiento con el que organiza sus contenidos en clase, sus métodos de planificación y su estilo de enseñar (Martínez y Velandia, 2015; Castro, 2007 como se citó en Cortéz et al., 2013). Los factores o elementos relacionados con el área laboral son, por una parte, las formas en que la o el docente interactúa con sus estudiantes y colegas el ambiente que establece en sus espacios áulicos; por otra, el sistema y los materiales utilizados en sus procesos de evaluación y de enseñanza (Caldera et al., 2010). En ese sentido, las prácticas pedagógicas representan “la praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso educativo” (Fierro et al., 1999 como se citó en Cortez et al., 2013).

En las acciones pedagógicas diarias del profesorado se distinguen las creencias, ideas y concepciones detrás de sus decisiones de enseñanza, elementos que, al ser puestos bajo análisis, esclarecen las razones de la o el docente en relación con su quehacer didáctico (Aiello, 2004 como se citó en Galvis y Guerrero, 2022). Cuando la o el docente se compromete en la preparación de sus procedimientos y estrategias, si el conocimiento que esta persona tiene resulta insuficiente para lograr el alto nivel de planificación y desempeño que el espacio áulico requiere, se ponen en juego todos sus resultados. Esta situación de vulnerabilidad podría llevar a las y los docentes a analizar y reflexionar acerca de, en primer lugar, las decisiones tomadas a lo largo de las acciones pedagógicas ejercidas, y, en segundo, los métodos con los que introducen al aula los conceptos teóricos, y cómo, a partir de estos, se desencadena la construcción de nuevos conocimientos en sus estudiantes (Galvis y guerrero, 2022).

Merse (2017) asegura que, en el caso particular del área de enseñanza de inglés, la posibilidad de utilizar prácticas pedagógicas distintas aumenta el reconocimiento de la diversidad sexual; lo cual se debe a la utilización de un marco cultural diferente, mismo que conlleva

representaciones culturales y formas de socialización ajenas a las de la lengua madre de las y los estudiantes.

Oportuno resulta mencionar que el área de enseñanza de inglés no es la única que ha llegado a desarrollar esta apertura. A través de movimientos presentados a lo largo de la historia, se ha logrado instaurar discursos de inclusión orientados en contra de la heteronormatividad en campos como el de la moda, la música y el arte, en general, en donde el reconocimiento y el respeto a las identidades diversas resulta ser común (Wittig, 1992). El objetivo ahora es que estas condiciones de aceptación lleguen a las instituciones educativas para poder hacer de estos espacios sitios de sana convivencia y libres de discriminación. Para ello, se requiere poner en acción las habilidades transformadoras de las y los docentes (Drazenovich, 2015), y dejar atrás la generalización de la experiencia masculina, con lo cual se trascendería hacia el universalismo interactivo, que consiste en reconocer y otorgar validez política y moral a las diferencias y la pluralidad humanas (Valdivielso et al., 2016). Para poder concretar estos cambios, será necesario someter los programas de estudio institucionales a un profundo análisis que detecte la normatividad tradicional en los espacios educativos (Bey y Washington, 2013; Quinlivan, 2012), Las y los docentes deberán, entonces, analizar y poner al descubierto las rutinas por medio de las cuales la heterosexualidad se normaliza en los espacios educativos (Coda, 2016), incluso ubicar los constructos normativos referentes al género y a la sexualidad que pudieran estar causando situaciones de estrés y ansiedad en estudiantes y docentes (Quinlivan, 2012). Con este tipo de acciones se concretaría la posibilidad de terminar, de una vez por todas, con las desigualdades fosilizadas en los procesos de enseñanza (Broadway, 2011). Así como con la repetición de prácticas inequitativas que originan la exclusión de ciertos sectores del estudiantado (Coda, 2016).

En la actualidad, la visibilización de la diversidad ha alcanzado un gran peso en todos los aspectos de la sociedad, y, el sector educativo, no puede seguir quedando al margen. Aunado a lo anterior, se puede decir que la diversidad sexual y de género representa un opuesto directo al binarismo sexual y de género, al mismo tiempo que legitima todas las identidades y formas de experimentar la sexualidad (Arias y Palacio, 2017). De igual manera, ha quedado claro que las prácticas pedagógicas representan, para las y los docentes, elementos maleables y adaptables a las demandas actuales de los contextos educativos. Éstas bien pueden ser utilizadas para transformar todo espacio áulico en lugares de bienvenida, aceptación y seguridad, en donde cualquier estudiante sea libre de habitar, existir, interactuar sin sufrir rechazo y discriminación (Arias y Palacio, 2017).

3.3. Prácticas docentes para la diversidad sexual y de género

Actualmente, derivado de una visibilización cada vez más evidente e innegable de la diversidad sexogenérica en todos los espacios, los métodos con los que se abordan las convergencias del sexo y género en la enseñanza requieren de un cambio que permita abarcar la diversidad de experiencias y expresiones humanas. Lo cierto es que la sexualidad y el género son dimensiones complejas de la identidad y elementos de suma importancia en la vida de cada persona. Su conceptualización e inclusión en los espacios educativos han despertado múltiples debates acerca del cómo deberían ser tratadas en la labor pedagógica y también de su impacto en la educación.

La inclusión del paradigma de la diversidad sexual y de género en el sistema educativo alrededor del mundo y en las prácticas docentes responde a la necesidad de adaptarse a sociedades cada vez más plurales, en donde la diversidad sexual y de género son una realidad. En este sentido, el respeto a las diferencias de cada persona y la búsqueda de

igualdad y equidad son esenciales para la convivencia social en estos contextos.

De manera general, en los espacios educativos, la socialización constituye un proceso en el que se transmiten la cultura, las normas y los patrones ideales de conducta. Los ambientes universitarios no son ajenos a estos procesos, ya que, además de conocimientos académicos, ahí se difunden valores, hábitos, e incluso, los roles de género aún tan imperantes y diferenciados en la sociedad (Cardenal & Grimaldi, 2006). Durante los procesos de socialización, todos estos elementos son interiorizados por el estudiantado, esto se refleja en sus personalidades y en las conductas que desarrollan para adaptarse a su entorno social (Simkin y Becerra, 2013).

En consecuencia, parece crucial reiterar que el papel que las y los docentes juegan dentro del sistema educativo tanto en la visibilización y aceptación de la diversidad sexual y de género, como en la búsqueda de igualdad es primordial. De acuerdo con algunas teorías sociológicas, las acciones docentes representan el actuar político de un importante agente en los procesos de socialización que se desenvuelven en todos los niveles educativos (Cardenal y Grimaldi, 2006). Por medio de sus acciones, las y los docentes motivan funciones de socialización y transmisión de conocimientos que el sistema educativo y la sociedad buscan promover, convirtiéndose en modelos para la formación de la personalidad y el desarrollo de habilidades y actitudes en sus estudiantes. De ahí que su postura en torno a la diversidad sexogenérica sea determinante en las conductas y comportamientos que el estudiantado adquirirá y ejercerá en situaciones relacionadas con dichos temas.

Respecto a las acciones docentes, se han propuesto también distintas teorías. A lo largo de la historia, han surgido diferentes corrientes pedagógicas que han enfrentado y cuestionado el papel socializador de las instituciones y del sistema educativo, considerándolo alienante. Una de éstas es la pedagogía crítica, que ha cuestionado las estructuras de poder

y opresión en la sociedad. La teoría crítica plantea un nuevo paradigma que pregunta desde el “qué” y el “para qué”, hasta el valor de los contenidos que se enseñan al estudiantado (Sánchez Torrejón et al., 2022). Partiendo de esta perspectiva crítica, esta corriente también debate cómo se aborda el género en los contextos educativos y cómo se promueven prácticas docentes que permitan disminuir las actitudes de desigualdad y de discriminación en estos espacios. La teoría crítica ha expuesto la manera en que, por una parte, las instituciones educativas reproducen estereotipos de género, por otra en estos ámbitos se manifiestan prácticas que resultan dañinas para las identidades de género no binarias y para las orientaciones sexuales que escapan de la heterosexualidad. Asimismo, quedan al descubierto los ideales conservadores sobre los roles de género y la tan generalizada y naturalizada visión heterosexual que sigue imperando en la sociedad actual (Vergara, 2016).

La presencia de las diversidades sexuales e identitarias en los contextos universitarios resulta innegable. Razón por la cual, cada vez se vuelve más necesario reconocer y celebrar estas expresiones en las aulas, pues, a través de la visibilización y la normalización, se garantizan oportunidades educativas igualitarias y se fomentan habilidades sociales como la empatía y el respeto hacia estas diversidades. Hoy en día, muchas son las universidades que cuentan con programas enfocados en reconocer las diversidades sexuales y de género. También es importante mencionar que, a pesar de estos esfuerzos, todavía persisten prácticas docentes discriminatorias que refuerzan la heterosexualidad aparentemente obligatoria, los estereotipos y la creación de ambientes hostiles para las personas con identidades no hegemónicas.

Suponiendo que las prácticas docentes sí representan diferentes estrategias y criterios que están en constante evolución para adaptarse de manera dinámica y contextualizada, al tiempo y al espacio en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se efectúa, a la diversidad de

situaciones en las aulas y a las condiciones sociales e históricas específicas de un lugar (Dorato & Villa, 1996; Leyva & Guerra, 2019), entonces, éstas tendrían que facilitar el desarrollo de las actividades, la comprensión de los temas y el logro de los objetivos de enseñanza previamente establecidos (Jeri, 2008). Todo lo anterior con el firme propósito de agilizar el aprendizaje de las y los estudiantes (Contreras, 2003). En términos de diversidad sexual y de género, las prácticas docentes deberían promover la inclusión, el respeto y el reconocimiento de todas las identidades de género y orientaciones sexuales, además de buscar erradicar las conductas discriminatorias en los espacios educativos y en la sociedad de manera integral. En este punto, la enseñanza reflexiva o docencia reflexiva, misma que apunta a implementar en el profesorado procesos de reflexión sobre su práctica individual y colectiva, se convierte en un generador de conocimiento y competencias profesionales indispensables para la enseñanza en las condiciones actuales (Domingo, 2022). En este sentido, a través de procesos de reflexión, la o el docente podrá gestionar las habilidades necesarias para encontrar los elementos que le posibiliten emplear las estrategias y modelos de enseñanza que consideren las características individuales del estudiantado, esto simboliza un esfuerzo por adaptarse a sus condiciones culturales, sociales y geográficas. Diversas investigadoras e investigadores sugieren que estos procesos de reflexión no deberían llevarse a cabo de forma aislada sino en conjunto, y agregan que, a raíz de estos, tendría que entablarse un diálogo con cada persona involucrada en el proceso de enseñanza (Domingo, 2022; Pollard, 2014). Tomando estas consideraciones como punto de partida, se han propuesto diferentes guías enfocadas en la enseñanza, las cuales se basan en un enfoque reflexivo. Una de las más conocidas resulta ser la de Pollard (2014), que comprende cinco pasos:

- a) Llegar a ser un profesional reflexivo. Se busca que la o el docente se cuestione acerca de la forma en que ejerce su práctica profesional y las formas en que entiende tanto la enseñanza como el aprendizaje.
- b) Crear las condiciones para el aprendizaje. Esto, implica que la o el docente conozca con anticipación los contextos, relaciones, comportamientos y espacio en los que ella o él se desenvolverá.
- c) Enseñar para aprender. Este proceso involucra la indagación y el cuestionamiento acerca de las técnicas utilizadas en la enseñanza de cada tema, así como de cuáles son las mejores estrategias de enseñanza y de evaluación más efectivas.
- d) Reflexionar sobre las consecuencias. Este punto se refiere en específico a lo que se está logrando por medio de los procesos de enseñanza y al impacto que la intervención docente causa en el estudiantado. Las formas de evaluación y la inclusión de otros factores que pudieran contribuir a la mejora del aprendizaje, también se deberán considerar en estos procesos de análisis.
- e) Profundizar la comprensión. Este punto alude a analizar los conocimientos adquiridos a lo largo de la experiencia docente, para integrarlos o actualizarlos de manera consciente al actuar profesional. Aparte de reflexionar el papel o impacto que tiene la práctica docente más allá de las aulas, es decir, en la sociedad (Pollard, 2014).

Con base en lo planteado por el modelo anterior, se puede decir que la enseñanza reflexiva en materia de diversidad sexual y de género requiere de una reflexión profunda sobre las experiencias y necesidades del estudiantado, para que la o el docente pueda, a partir de ellas, crear un ambiente más inclusivo y libre de discriminación. Profesoras y profesores que no han normalizado estrategias o procesos de reflexión en función con su práctica docente, al igual que todas aquellas personas que se dedican a la docencia, pero que no cuentan con la capacitación pedagógica y

didáctica adecuada, difícilmente podrán convertirse en agentes que promuevan la diversidad sexual y de género en sus lecciones, discursos, actividades o ejercicios de enseñanza.

Nelson (2002), en su intención por hacer de los ambientes educativos sitios más amigables con las identidades LGBT+, propone una serie de puntos que pueden ser de utilidad para las y los docentes. Estas recomendaciones se resumen de la siguiente manera: primero, señalar todo tipo de discriminación heterosexual, así como actitudes homofóbicas, en las instituciones educativas entre el profesorado, el cuerpo administrativo y el estudiantado; segundo, analizar a fondo los programas educativos y los manuales de enseñanza para convertirlos en materiales más incluyentes, los cuales representen en las aulas todo tipo de identidades sexuales para que sean utilizados como provocaciones de debates y dinámicas de discusión acerca de temas relacionados con la homofobia y la discriminación; y tercero, tomar en cuenta las necesidades de las y los estudiantes que no se reconocen dentro de la heterosexualidad, aunque considerar también las sugerencias de quienes, sin ser parte de la comunidad LGBT+, sí pudieran tener amistades o familiares pertenecientes a estas comunidades.

Derivado de las demandas actuales de inclusión, el sistema educativo mexicano ha desarrollado e implementado ya diferentes programas que incentivan prácticas para prevenir la discriminación por motivos de género u orientación sexual. Si bien el principal objetivo de los programas de educación es la promoción del conocimiento, actualmente estos tienen a su vez como objetivos el construir entornos educativos que favorezcan la inclusión, que inspiren el respeto de todas las identidades y preferencias, y que estén libres de violencia y discriminación (Asociación Mundial para la Salud Sexual et. al., 2020; Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2014). Aun cuando esto sucede en México, a nivel internacional de igual forma se

pueden identificar diversas acciones que promueven la diversidad sexual y de género, tales como las que se muestran a continuación:

Tabla 2. Principales acciones para promover la diversidad sexual y de género

País	Acciones
Brasil	En este país se han implementado acciones y campañas educativas para impulsar el respeto a la orientación sexual e identidad de género, y se ha trabajado en promover la deconstrucción de estereotipos. Todo esto desarrollado como parte del marco del Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH-3).
Chile	El Ministerio de Educación ha buscado que en todas las escuelas del país se cree un ambiente de convivencia pacífica, en donde los mismos sistemas educativos favorezcan una cultura más inclusiva. Esta institución también propone a las comunidades educativas procesos reflexivos sobre las prácticas discriminatorias que se puedan presentar por motivos de género y orientación sexual.
Colombia	En este país, la unión de distintas entidades, como el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, pretende instaurar medidas preventivas, y de denuncia para la protección de los derechos sexuales y reproductivos de las y los estudiantes, sin importar sus identidades u orientaciones sexuales.

Estados Unidos	A lo largo y ancho de este país, se han realizado acciones para evaluar la educación en función de la diversidad sexual y de género entre maestras y maestros, además, se han desarrollado acciones enfocadas en incluir la educación para la diversidad sexogenérica en los planes de estudio.
----------------	---

Fuente: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, (2014); Wright & Delgado. (2023).

3.4. Políticas institucionales para atender la diversidad sexogenérica

En México, no son pocas las universidades que se han enfocado en erradicar la violencia de género. La Universidad de Sonora, por ejemplo, es una institución de educación superior pública y autónoma localizada en la ciudad de Hermosillo. Su objetivo es preparar profesionales competentes en el ámbito nacional e internacional; y se considera una universidad inclusiva y equitativa que promueve valores y principios que dan un sentido científico y humanista a sus estudiantes (Universidad de Sonora, s. f.). Para alcanzar su propósito y mejorar la convivencia estudiantil, esta escuela se rige por 13 principios fundamentales. A continuación, se describen aquellos que se relacionan con la inclusión de la diversidad sexual y de género:

- a) Respeto y tolerancia. Estos dos elementos se manifiestan en el reconocimiento y aceptación de la diversidad de formas en que los estudiantes piensan y actúan. De igual modo, las similitudes entre ellos se conjugan para poder alcanzar los objetivos de la institución.
- b) Equidad. Alude a la acción de fomentar oportunidades igualitarias en cuanto al acceso a la educación y a los recursos de la Universidad, sin ningún tipo de exclusión.

- c) Inclusión y no discriminación. Este es el compromiso institucional de otorgar las mismas posibilidades y oportunidades a cada estudiante, independientemente del género u orientación sexual.
- d) Solidaridad y empatía. Son los principios enfocados en mantener el compromiso de atender las causas, problemas y desafíos que los individuos y grupos sociales en el país enfrentan, proporcionando una especial atención a aquellos que se consideran en condiciones de mayor vulnerabilidad (Universidad de Sonora, 2021).

En el programa de desarrollo institucional 2021-2025 de la Universidad de Sonora, se plantearon seis líneas rectoras con sus respectivos objetivos, estrategias y programas (Universidad de Sonora, 2021). La línea de acción que se relaciona directamente con la integración y promoción de la diversidad sexual y de género es la número 1: cohesión y conformación de una comunidad universitaria sustentable, equitativa, inclusiva y saludable.

Esta línea de acción se compone de cinco objetivos prioritarios, cada uno se acompaña de estrategias generales y de un programa que contiene acciones específicas. El tercero de estos objetivos resulta primordial al buscar la integración de la perspectiva de género en todas las funciones de la institución. Este se enfoca, asimismo, en promover relaciones igualitarias, prevenir la violencia de género y dar seguimiento a los casos de violencia por motivos de género u orientación sexual. Las estrategias que se desprenden de este objetivo son institucionalizar la perspectiva de género, la equidad y la inclusión; prevenir, atender y dar seguimiento a los casos de violencia de género y fomentar el respeto de los derechos humanos, desarrollando los mecanismos adecuados para la solución de conflictos alternos (Universidad de Sonora, 2021).

Con el fin de cumplir este objetivo prioritario, se fundó un programa estratégico llamado Universidad equitativa, inclusiva y libre de

violencia de género, cuyo propósito es establecer medidas y funciones relacionadas con la inclusión y equidad. Este programa busca generar relaciones igualitarias en la comunidad universitaria, libres de discriminación y de violencia. Por lo tanto, su meta es garantizar la inclusión de mecanismos para incentivar la igualdad, la inclusión y el respeto a los derechos humanos de la comunidad universitaria. Además de reforzar las condiciones institucionales de inclusión educativa.

Este programa se compone de 37 estrategias, de las cuales se mencionan, a continuación, las que más enfocadas están con la inclusión de la diversidad sexogenérica en la enseñanza:

- a) Incorporar la perspectiva de género en la mayoría de los programas a nivel licenciatura.
- b) Promover el uso de lenguaje inclusivo, neutro o no sexista. Cabe mencionar que esta estrategia debe ser iniciada por las instancias universitarias.
- c) Organizar y llevar a cabo charlas acerca de la sexualidad, al igual que instituir mecanismos y estrategias orientadas en mejorar el acompañamiento psicológico al estudiantado.
- d) Implementar programas de concientización dirigidos hacia el personal docente y administrativo sobre temas relacionados con la inclusión y la diversidad sexogenérica.
- e) Realizar un análisis que emita un diagnóstico respecto a las condiciones actuales de las condiciones de equidad de género en la universidad (Universidad de Sonora, 2021).

De este programa nacieron tres compromisos o metas para lograr el respeto de la diversidad sexual e igualdad de género. El primero fue tener un diagnóstico sobre los avances de la igualdad de género en la universidad para 2022; el segundo consistió en organizar al menos 55 eventos anuales en función con la inclusión y la igualdad de género; y, el

tercero de estos compromisos fue brindar, mínimo, 700 servicios en el Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDIV).

Finalmente, resulta pertinente agregar que la universidad también cuenta con el Protocolo para la Prevención y Atención de Casos de Violencia de Género de la Universidad de Sonora. En la actualidad se ha planteado la responsabilidad de aumentar la difusión de este protocolo por medio de talleres, documentos de divulgación y campañas comunicativas, incorporando elementos asociados con la no discriminación por orientación sexual e identidad de género (Universidad de Sonora, 2021). Cabe destacar que, de la misma manera que el programa Universidad equitativa, inclusiva y libre de violencia de género, el Protocolo para la Prevención y Atención de Casos de Violencia de Género de la Universidad de Sonora se enfoca más en la violencia de género hacia las mujeres y aborda en menor medida la violencia por motivos de diversidad sexual y de género. En cuanto a la violencia hacia las mujeres, estipula los principios de atención para el tipo de casos que se presenten, las instancias universitarias encargadas de atenderlos, las medidas de protección, los destinatarios del protocolo y las sanciones correspondientes.

4. Metodología

El presente proyecto investigativo se apega al método cualitativo, ya que este posibilita que quien investiga se introduzca a contextos específicos de las y los participantes con el fin de conocer y mostrar su realidad cotidiana y natural (Torres, 2016). En una investigación cualitativa, los datos obtenidos simbolizan ideas, percepciones, representaciones visuales y mentales, convicciones, sentimientos, relaciones interpersonales y, reflexione, y éstas se expresan en el lenguaje de quienes participan; con base en ello se analizan los significados de sus prácticas, episodios, encuentros, roles, grupos, organizaciones, comunidades, subculturas, estilos de vida y, sobre todo, sus experiencias (Vasilachis, 2015; Hernández-Sampieri et al., 2010). Para reunir la información se emplean instrumentos como entrevistas, observaciones anotadas y cuestionarios que visibilizan las realidades de las y los participantes (Fontana, 2015; Izcara Palacios, 2014; Hernández-Sampieri et al., 2010; Braun y Clarke 2006).

Además de ser un trabajo colaborativo de tipo cualitativo, la presente investigación se sitúa en el área de los estudios críticos de género, pues se concentra en estudiar las prácticas pedagógicas ejercidas por un grupo de docentes de inglés con identidades diversas en el centro y el noroeste del país, quienes están tomando en sus manos la responsabilidad de construir en sus aulas condiciones de igualdad para todas y todos sus estudiantes. La información adquirida se analiza y utiliza para la creación de conocimiento útil (Martínez, 2013; Hernández-Sampieri et al., 2010), mismo que permite desarrollar una propuesta pedagógica que facilite la construcción de condiciones de igualdad en las aulas de enseñanza de inglés.

El estudio que se está desarrollando se ubica dentro de la investigación acción participativa, la cual es de gran utilidad en comunidades docentes donde la capacitación permanente, las

actualizaciones y la adquisición de nuevos conocimientos, son una constante (Hernández, 2020). Por medio de la investigación acción participativa, es factible, la creación de comunidades con conocimientos nuevos acerca de sí mismas, esto abre la posibilidad de que estas comunidades impulsen diferentes prácticas de auto análisis y de incidencia en términos sociales. Precisamente, sus integrantes son quienes definen sus propias necesidades, por otra, se conectan a través de procesos reflexivos con la acción, definiendo y estableciendo las actuaciones adecuadas para acabar con sus problemáticas. Ellos implementan nuevos discursos que faciliten la inclusión de elementos transformadores para que, tanto individuos como grupos, puedan alcanzar mejores condiciones comunes (Torres, 2020; Güereca, 2016). En el ámbito educativo, Rivero (2021) afirma que la aplicación de la investigación-acción participativa coadyuva a que las y los docentes desglosen procesos de reflexión crítica, en donde exploren nuevos significados de las prácticas educativas y la inclusión de nuevas formas de convivencia.

Una vez que el proceso investigativo, mismo que se describe a continuación, haya concluido, se procederá al análisis de las prácticas docentes mediante procesos reflexivos enfocados en niveles personales, profesionales e institucionales. Finalmente, con la información y datos obtenidos se requerirá la generación de una propuesta pedagógica que integre de manera efectiva acciones de inclusión y visibilización de la diversidad sexogenérica en aulas de enseñanza de inglés, en la Universidad de Sonora y en la Universidad Iberoamericana. Por lo que, para dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación, se sugieren los siguientes pasos:

1. Análisis documental de las políticas institucionales implementadas en la Universidad de Sonora y en la Universidad Iberoamericana, para atender a la diversidad sexual y de género.

2. Un diálogo a través de una entrevista semi-estructurada con docentes de inglés de la Universidad de Sonora y de la Universidad Iberoamericana, para indagar acerca de las prácticas docentes que aplican para promover la diversidad sexual y de género en estas instituciones.
3. Observación de clase con la finalidad de identificar los métodos y estrategias que las y los docentes participantes aplican en sus clases para fomentar la diversidad sexual y de género.
4. Un diálogo mediante una guía de entrevista semiestructurada con estudiantes que asisten a clases de inglés, tanto en la Universidad de Sonora como en la Universidad Iberoamericana, impartidas por las y los participantes; de esta manera se conocerá su punto de vista con respecto a las acciones enfocadas en la visibilización de la diversidad sexual y de género en sus clases de inglés.
5. Elaborar una guía de recomendaciones orientadas a motivar y/o fortalecer las acciones de visibilidad e inclusión de la diversidad sexual y de género, en las aulas de inglés de la Universidad de Sonora y de la Universidad Iberoamericana.

Con el propósito de completar la recolección de datos, se eligieron dos técnicas: la entrevista semiestructurada y la observación participante. En términos generales, la entrevista se entiende como una conversación entre dos o más personas cuyo objetivo es que se intercambien y se formen significados respecto a un tema. En las entrevistas semiestructuradas, la persona que investiga tiene cierta libertad para agregar preguntas adicionales y aclarar o adentrarse en ciertos conceptos que, como parte del diálogo, vayan surgiendo. Ésta se basa en una guía previamente elaborada con temas o preguntas, la cual no se aplica de una manera tan estricta como en las entrevistas estructuradas (Fontana, 2015; Hernández-Sampieri et al., 2010).

La razón por la cual se ha elegido la entrevista como instrumento de recolección de datos es porque ésta, constituye una herramienta útil e interactiva, permite a las y los investigadores, conocer acerca de fenómenos y situaciones que no son observables de manera directa (Seidman, 2013). Las entrevistas son consideradas una de las herramientas más útiles y eficaces para acercarnos a descubrir las realidades, relaciones y contextos de los seres humanos; a través de éstas podemos conocer y entender, de maneras precisas, con los *qué* y los *cómo* de las vidas de las personas (Fontana y Frey, 2011). Las entrevistas se han ganado una reputación de alta confiabilidad para recolectar información, pues los datos obtenidos suelen considerarse verdaderos.

El segundo método elegido, la observación participante, busca recopilar datos sobre las características de las y los participantes, situaciones y procesos que emplean en la interacción social. Todo esto mediante la observación directa por parte de la persona que investiga (Galindo-Cáceres, 1998). Este método propicia también la detección de problemáticas sociales, contribuyendo a generar explicaciones del fenómeno (Hernández-Sampieri et al., 2010; Kemmis y McTaggart, 2015).

La observación participante se realizará después de las primeras entrevistas para triangular las opiniones entre el estudiantado y el profesorado, es decir, comparar la praxis real de estos últimos con relación a las prácticas que buscan crear condiciones de igualdad sexual y de género, en las aulas de enseñanza de inglés de las universidades participantes.

4.1. Contextos

El contexto de *La construcción de condiciones de igualdad de género en las aulas de enseñanza de inglés, en la Unidad Centro de la Universidad de Sonora y en el Campus Santa Fe de la Universidad Iberoamericana,*

se desarrolla en dos ubicaciones geográficas. Por un lado, el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Unidad Centro de la Universidad de Sonora y, por otro, el Departamento de Idiomas de la Universidad Iberoamericana Campus Santa Fe. La Universidad de Sonora, localizada en el centro de la ciudad de Hermosillo, capital del Estado de Sonora; cuenta con una trayectoria de 82 años. Sus bases son el respeto, la justicia, la inclusión y la no discriminación. A lo largo de su historia, la Universidad de Sonora se ha mantenido como una de las instituciones más importante del noroeste de México.

Uno de los espacios de la Universidad de Sonora en donde estos valores se hacen más visibles es el Departamento de Lenguas Extranjeras o LENEXT, área dedicada a la enseñanza y certificación de idiomas en distintas áreas y modalidades. Como parte de la oferta educativa de LENEXT, se ofrecen a la comunidad universitaria y extrauniversitaria los cursos generales de inglés y de otros idiomas. El alumnado universitario, es decir, quienes se encuentran inscritos y cursando un programa de licenciatura o de ingeniería, en la Universidad de Sonora, deberán cursar hasta el nivel de inglés requerido por su programa. Lo anterior con la finalidad de poder obtener su título universitario. A toda aquella persona no inscrita en alguno de estos programas, pero que haya cumplido los 15 años sin límite superior de edad, se le considera extrauniversitaria. Los cursos generales de inglés que se ofrecen en LENEXT se componen de 8 niveles divididos de la siguiente forma: Nivel básico, nivel intermedio, nivel intermedio alto y nivel avanzado. Los cursos 1A, 1B y 2 integran el nivel básico. El nivel intermedio está conformado por los cursos 3, 4 y Comprensión de Lectura 1 y 2; en cambio, el nivel intermedio alto corresponde a los cursos 5, 6 y Comprensión de Lectura 3 y 4; por último, el nivel avanzado se compone de los cursos del nivel 7, Cursos de conversación, Gramática Avanzada, Preparación para TOEFL y Redacción.

La Universidad Iberoamericana, por su parte, tiene ya una tradición de más de ochenta años formando a profesionistas, quienes han logrado integrarse y destacar en diferentes áreas nacionales e internacionales. Esta institución, ha evolucionado de acuerdo con las necesidades sociales de cada etapa con una visión humanista y profesional, la cual ha estado presente desde su fundación hace 81 años.

El Centro de Idiomas de la Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, es el encargado de acreditar, antes del cuarto semestre, el nivel de inglés que cada estudiante deberá cumplir, de acuerdo con los requerimientos de los programas académicos. Para esto, el departamento aplica exámenes como TOEFL, IELTS general o académico, o con FCE. De igual manera, el Departamento de Idiomas de la Universidad Iberoamericana ofrece una serie de cursos con enfoque académico y de preparación en todos los niveles, con el fin de apoyar los procesos de certificación de sus estudiantes. Los cursos del Departamento de Idiomas de la Universidad Iberoamericana están al alcance del estudiantado de cualquier programa a nivel licenciatura e ingeniería, posgrados, empleados y estudiantes externos.

En este apartado quiero agradecer, enormemente, todas las personas que aceptaron ser parte de la presente investigación. De manera breve, les describo enseguida.

4.2. Participantes

A continuación, se presentan los concentrados de información correspondientes a las formas de cooperación de docentes y estudiantes. En la primera tabla se incluyen los datos de las y los docentes, mientras que, en la segunda, de las y los estudiantes. Posterior a éstas, la descripción de cada participante.

Tabla 3. Docentes participantes.

No.	Nombre / Pseudónimo	Universidad	Medio para entrevistar	Fecha de la entrevista	Lugar de la entrevista
1	Andrea	UNISON	Zoom	Marzo 18, 2024	Zoom
2	Bere	UIA	UIA	Marzo 22, 2024	Zoom
3	Cío	UIA	UIA	Mayo 21, 2024	UIA
4	Frank Sindell	UNISON	Zoom	Marzo 15, 2024	Zoom
5	Geri	UIA	UIA	Marzo 25, 2024	UIA
6	Karen	UNISON	Zoom	Marzo 28, 2024	Zoom
7	Lidia	UNISON	Zoom	Marzo 15, 2024	Zoom
8	Maestro	UNISON	Zoom	Marzo 08, 2024	Zoom
9	Marce	UIA	UIA	Marzo 11, 2024	Tec. de Mty.
10	Nidia	UIA	UIA	Mayo 01, 2024	Zoom
11	Ray	UIA	UIA	Mayo 28, 2024	UIA
12	Vanessa	UNISON	Zoom	Marzo 18, 2024	Zoom

Tabla 4. Estudiantes participantes.

No.	Nombre / Pseudónimo	Universidad	Medio para entrevistar	Fecha de la entrevista	Lugar de la entrevista
1	Abigalet	UNISON	En persona	Abril 11, 2024	UNISON
2	Ana Paola	UNISON	En persona	Abril 11, 2024	UNISON
3	Angélica	UNISON	En persona	Abril 10, 2024	UNISON
4	Armadillo	UNISON	En persona	Abril 11, 2024	UNISON
5	Atxel	UIA	En persona	Abril 16, 2024	UIA
6	Christian	UIA	En persona	Junio 5, 2024	UIA

7	Estefanía	UIA	En persona	Abril 18, 2024	UIA
8	Jackie	UIA	En persona	Mayo 29, 2024	UIA
9	Jonathan	UNISON	En persona	Abril 11, 2024	UNISON
10	Luz	UNISON	En persona	Abril 11, 2024	UNISON
11	Neri	UIA	En persona	Abril 30, 2024	UIA
12	Noé	UNISON	Zoom	Abril 5, 2024	Zoom
13	Tania	UIA	Zoom	Marzo 15, 2024	Zoom

4.2.1. Descripciones

Docentes:

Andrea es una docente con 13 años de experiencia en los cursos generales del Departamento de Lenguas extranjeras (LENEXT), en la Universidad de Sonora. En el momento de la entrevista contaba con 36 años. Andrea se reconoce como una persona de sexo femenino, originaria de Tepic, Nayarit. La docente se presenta como una mujer mestiza, mexicana de clase media baja. Estudió la licenciatura en Enseñanza del Inglés y, posteriormente, una maestría en Humanidades.

Bere se identifica con el pronombre “Ella”, más al preguntar su género respondió que se reconoce “como mujer, aunque no me identifico por lo general con las mujeres”. Su edad es de 37 años. Se reconoce como mexicana, siendo originaria de la Ciudad de México. Bere se identifica como latina e hispana y se sitúa dentro de la clase media. La maestra estudió la carrera técnica en Enseñanza del Inglés en el Colegio Guadalupe. Después se licenció en Psicología y cursó una maestría en Historia del Arte. En la actualidad, se encuentra estudiando una segunda maestría, esta vez en Psicología Clínica. A la fecha de la entrevista la

docente contaba 12 años de experiencia, de los cuales, los últimos 4 los impartió en La Salle y un semestre en la Universidad Iberoamericana.

La docente que decidió ser reconocida bajo el nombre de Cío cuenta con 51 años, se identifica como mujer, mexicana y latina. Cío nació en la Ciudad de México y, de acuerdo con sus palabras, pertenece a la clase media baja. Cuenta con una licenciatura en Psicología Educacional, con especialidad en Enseñanza para la Comprensión Lectora en Niños Menores. Más tarde decidió cursar el Teacher's, curso enfocado en la formación de docentes de inglés, cuando este no es su idioma nativo. A quienes deciden tomar este curso se les brinda la pedagogía, las estrategias y todo lo necesario para dar clases de inglés como un segundo idioma. La duración de este diplomado puede tomar desde las 120 hasta las 480 horas, siendo esta última la cantidad que cursó Cío, la cual, le ha permitido tener una experiencia como docente de 32 años, de los cuales, 2 han sido en la Universidad Iberoamericana enseñando inglés en distintos niveles.

Frank Sindell, de 57 años, se reconoce dentro del género masculino no heterosexual. Nacido en Hermosillo, Sonora, su nacionalidad es mexicana y se adscribe a la clase social media baja. Su nivel educativo es el doctorado, mismo que concluyó después de estudiar la licenciatura en Enseñanza del Inglés y una maestría en Innovación Educativa en la Universidad de Sonora. Con relación a su experiencia, el doctor cuenta con 35 años frente a grupo enseñando inglés, de los cuales, 31 han sido como docente del Departamento de Lenguas extranjeras en la Universidad de Sonora.

Geri es un docente gay de 47 años, que se identifica su género como masculino. Al momento de la entrevista Geri tenía 21 años de experiencia, de los cuales, 3 fueron en la Universidad Iberoamericana. Al preguntarle por su adscripción étnica, este respondió "Mexicana. Soy latino. Mestizo.

Hispano..., latino”. Por su parte, él se reconoce como parte de la clase media. Geri cuenta con una licenciatura en Enseñanza del Inglés y una maestría en Humanidades.

Karen, de 37 años, es una mujer que se acepta dentro del género femenino y como mexicana mestiza. Nacida en Hermosillo, Sonora, se sitúa dentro de la clase media. Karen estudió la licenciatura en Enseñanza del Inglés, en la Universidad de Sonora, para luego, cursar una maestría en la misma área, pero ahora en la Universidad de Southampton, Inglaterra. Su experiencia docente acumula ya 14 años, incluyendo un año en Inglaterra, como parte de un programa donde fue asistente de español, estancia que realizó el último año de su licenciatura.

Lidia, de género femenino, se identifica como una mujer pansexual de 43 años. Su nivel educativo es el doctorado; primero, cursó la licenciatura en Enseñanza del Inglés, después, una maestría en Educación Basada en Competencias y, por último, un doctorado en Humanidades. Lidia se reconoce como una mexicana, mestiza, perteneciente a la clase media. Para el momento en que se realizó esta entrevista, Lidia contaba con una experiencia como docente de alrededor de 22 años, de los cuales, casi 10 años han sido como docente en la Universidad de Sonora.

El docente registrado como “Maestro” tiene 43 años, de los cuales, 24 se ha desempeñado como docente, ya que inició a dar clases en noviembre de 1999. La Universidad de Sonora ha sido su espacio laboral durante los últimos 14 años. Maestro se reconoce como un hombre heterosexual, mestizo, mexicano, nacido en Magdalena de Kino, Sonora, y miembro de la clase media baja. Sus estudios superiores iniciaron con la licenciatura en Enseñanza de Inglés, luego cursó una maestría en Gestión y Liderazgo Educativo, para al final concluir su formación académica con un doctorado en Lingüística Aplicada.

Marce, nacida en Monterrey, Nuevo León, hace 41 años, se reconoce como una mujer lesbiana, hispana, latina, mexicana, perteneciente a la clase media. La docente cuenta con dos licenciaturas y dos maestrías, siendo su primera licenciatura en Administración y la segunda en Teología. Su primera maestría es en Género y Religión, mientras que, la segunda, es en Política Pública. Marce se ha desenvuelto como docente de tiempo completo durante 11 años, y un semestre y medio como docente de inglés en la Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe.

Nidia, una mujer y docente mexicana, nacida en la Ciudad de México, tiene 44 años, de los cuales, 24 pertenecen a su experiencia como maestra de inglés. Además del idioma inglés, Nidia ha ofrecido clases de Literatura y de Traducción, ya que su licenciatura en Literatura Inglesa y su maestría en Educación se lo permiten. Nidia se reconoce como parte de la clase social media. Actualmente, Nidia se desempeña como profesora de inglés en la preparatoria del Tecnológico de Monterrey, y desde hace dos años forma parte también del cuerpo docente de idiomas en la Universidad Iberoamericana.

Raymundo Jiménez Domínguez es un docente de 47 años que se reconoce como un hombre heterosexual. Como parte de su formación académica, cursó la licenciatura de Enseñanza del Inglés. Raymundo, originario de la Ciudad de México, se considera de la clase media baja. Su trayectoria docente abarca 23 años, siendo la Universidad Iberoamericana una de las instituciones educativas en las que ahora ejerce.

Vanessa, docente, mestiza y mexicana de 38 años, se acepta como parte del género femenino y de la clase media. Durante su instrucción académica fue estudiante de la licenciatura en Enseñanza del Inglés, en la Universidad de Sonora, institución a la que poco después ingresó como docente, en donde ahora suma 16 años de experiencia. Siendo ya parte del

cuerpo docente del Departamento de Lenguas Extranjeras, Vanessa decidió también cursar la maestría en humanidades con especialidad en enseñanza de lenguas.

Estudiantes:

Abby, de 23 años, es una mujer mexicana de clase media que, en el transcurso de la entrevista, estudiaba el nivel siete de inglés. Aunado a lo anterior, Abby asiste al décimo semestre de Ingeniería Industrial y de Sistemas, además funge como cajera y auxiliar en administración, en el departamento de mayoreo de una dulcería ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora.

Armadillo es el seudónimo del estudiante de 21 años, quien forma parte de la licenciatura en Químico Biólogo Clínico. Armadillo se reconoce como un hombre cisgénero de clase media baja. Es un mexicano, originario de Hermosillo, Sonora, que cursaba el nivel 6 de inglés en la unidad centro de la Universidad de Sonora.

Angie, de la ciudad de Hermosillo, ingresó al nivel introductorio del idioma inglés, en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. La estudiante tiene 29 años y se reconoce como una mujer mexicana perteneciente a la clase media de este país. Para cuando esta entrevista se llevó a cabo, el estudio del idioma inglés era la única ocupación de Angie.

La participante que ha elegido ser reconocida como Anna, es una estudiante de 24 años que cursa la licenciatura en Negocios y Comercio Internacional, Como parte de su formación y desarrollo, decidió estudiar todos los niveles de inglés ofrecidos por el Departamento de Lenguas Extranjeras, razón por la cual se encuentra ya tomando el curso de gramática avanzada en inglés.

Atxel es un estudiante de la licenciatura en Hospitalidad, en la Universidad Iberoamericana. El participante, originario de la Ciudad de México, tiene 24 años y se reconoce como parte de la clase media en este país.

Christian, estudiante del tercer semestre de la carrera de Negocios en el Campus Santa Fe de la Universidad Iberoamericana, cuenta con 18 años al realizar esta entrevista. El estudiante, que se reconoce como mexicano y originario de la Ciudad de México se sitúa como parte de la clase media alta de este país.

Estefanía, es estudiante del curso de inglés para negocios, con nivel de C1. La estudiante tenía 23 años al momento de realizar esta entrevista. Estefanía se encuentra cursando la carrera de Negocios Internacionales, impartida en el Campus Santa Fe de la Universidad Iberoamericana. Estefanía se reconoce como una mujer cis mexicana correspondiente al estrato social medio alto.

Jackie cursa la carrera de Ingeniería Industrial, en la Universidad Iberoamericana, mientras desarrolla su preparación para IELTS. La estudiante de 22 años, identificada como una mujer mexicana, asegura pertenecer a la clase social media.

Jonathan, de 23 años, es un mexicano que se reconoce como un hombre homosexual de clase media en su natal Hermosillo, Sonora. Jonathan estudia la carrera de Ingeniería Industrial y de Sistemas, asimismo, cursa el nivel 7 de inglés, pues éste es un requisito de su carrera.

Luz está matriculada en la licenciatura de Música, en la Universidad de Sonora. Luz se describe como una mujer heterosexual de 28 años, sonorenses y mexicana de clase media. Trabaja, de manera informal, en pequeños proyectos relacionados con su carrera. La cantante está a punto

de terminar su licenciatura, ya que, en la actualidad, cursa el octavo semestre de su licenciatura.

Neri es un estudiante de la carrera de Comunicación en la Universidad Iberoamericana, quien, a sus 21 años, ya se encuentra en séptimo semestre. Neri se reconoce como un hombre mexicano cisgénero heterosexual, se sitúa a su vez entre un nivel socioeconómico medio-alto y medio bajo. Realiza trabajos independientes, los cuales pueden incluir actividades que van desde brindar ayuda a un familiar, hasta bosquejar proyectos de publicidad.

Noé es originario de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Al momento de la entrevista, el estudiante contaba con 22 años. Noé se ubica como parte de la clase media, también se describe como un hombre mexicano miembro de las comunidades LGBTQ+. Noé es un futuro maestro de inglés, porque, hoy en día, está cursando la licenciatura en Enseñanza del Inglés, en la Universidad de Sonora.

Con 22 años, Tania estudia el séptimo semestre de la carrera de Actuaría. La estudiante se reconoce como una mujer mestiza de clase media. Como parte de su formación académica, toma el curso de inglés correspondiente al nivel intermedio. Tania toma, tanto el curso de inglés como la licenciatura, en la Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe.

4.3. El proceso de acercamiento

La presente investigación surge a partir de la idea de que las funciones pedagógicas realizadas por las y los docentes no tienen su origen en un vacío ideológico, sino en sus experiencias de vida, mismas que influyen, de forma directa, en la estructura del contenido curricular presentado a sus estudiantes (Skelton, 2000). Partiendo entonces de esta premisa, se decidió elegir a un grupo de docentes que laboran enseñando, en distintos

cursos y niveles, el idioma inglés a estudiantes universitarios, tanto en la Universidad de Sonora como en la Universidad de Iberoamericana.

El vínculo que conecta a estas dos universidades, y la razón por la que estas dos instituciones tan geográficamente distantes fueron seleccionadas para esta investigación, tiene que ver con que yo he tenido la oportunidad de trabajar en las dos. En ambas he podido interactuar con el estudiantado y, así como cierta parte de los cuerpos docentes, organicé actividades de inclusión, mismas que primero se dieron de forma espontánea, pero después fueron planeadas y conscientes. Además, en ambas universidades fui testigo de los esfuerzos docentes por visibilizar y promover la aceptación de la diversidad sexual y de género, con la intención de construir, tanto en un contexto como en otro, condiciones de igualdad para cada estudiante, sin importar sus identidades sexuales.

Debido a mi familiaridad en ambas instituciones resulta pertinente aclarar que yo ya sabía qué parte del grupo de docentes que invité a colaborar en mi investigación realizan actividades que incentivan las condiciones de igualdad y de género para el estudiantado. A esto se le conoce como muestra intencionada. Por medio de pláticas informales, se compartieron experiencias y puntos de vista en función con los intereses en áreas de estudios e investigaciones similares éstas sirvieron a su vez como puente entre dichas y dichos docentes con mis objetivos de investigación.

Con relación a las y los docentes de la Universidad de Sonora, el primer paso para la selección de participantes fue visitar la página oficial del LENEXT (<https://lenguasextranjeras.unison.mx/>), la cual se encuentra en el portal de la Universidad de Sonora. Una vez en posesión de la plantilla docente actualizada, invité de manera directa a las y los docentes que, por observación propia, ya habían organizado actividades de inclusión en sus aulas. Posteriormente, contacté al azar a un grupo de cinco docentes, tres mujeres y dos hombres, para contribuir en la

investigación. Cabe mencionar que surgió un interés inmediato por ser parte de este proyecto. Incluso, después de haber empezado ya el proceso de campo con las y los docentes de la Universidad de Sonora, y gracias a una plática informal entre Andrea y Karen de LENEXT, apareció en esta última la curiosidad por participar en el presente trabajo, por lo cual Andrea me contactó con Karen para también incluirla.

Por otro lado, con el grupo docente del Departamento de Idiomas de la Universidad Iberoamericana, el contacto y la invitación para participar se dieron de manera directa, en enero del presente año. Al término de la junta de inicio del semestre Primavera 2024, misma en la que coincidimos diez docentes de un total de diecinueve, tuve la oportunidad hablar sobre mi proyecto de investigación con Bere, Geri, Nidia y otros dos docentes. Estas dos últimas personas dijeron estar interesadas en participar, pero cuando se les trató de contactar para establecer las fechas de entrevista, no fue posible agendar una cita. Por esta razón, iniciando ya el semestre Primavera 2024, me encontré a Marce, a quien le pedí que participara en el proyecto y de inmediato aceptó.

A causa de los cambios implementados para poder coincidir, a lo largo del semestre Primavera, 2024, con las y los docentes de la Universidad Iberoamericana, sólo fue posible aplicar entrevistas y observaciones con cuatro de ellos y sus correspondientes estudiantes, quedando pendiente el proceso de reflexión para junio. Dicho proceso se efectuó durante el mismo periodo con el grupo docente de la Universidad de Sonora. En el caso de este grupo, el retraso de actividades se debió a una huelga iniciada el 15 de abril por el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad de Sonora (STEUS), la cual concluyó el jueves 16 del mes de mayo de 2024.

Conviene resaltar que el proceso reflexivo y de seguimiento con las y los docentes de estas dos universidades el cual se encontraba programado para implementarse en un periodo que comprende del día 1°

al 7 de abril, en el caso del grupo docente de la Universidad de Sonora, y del 1° al 18 de mayo, con la Universidad de Sonora fue pospuesto a junio de 2024, esto a raíz de las peticiones de las y los docentes de ambas instituciones para personalizar y enriquecer las sesiones con lecturas y sugerencias.

Asimismo, en la semana del lunes 27 al 31 de mayo se organizó ejecutar los dos procesos investigativos faltantes con dos docentes y dos de sus estudiantes de la Universidad Iberoamericana. Esto entró, durante los cursos de verano, del lunes 20 de mayo al viernes 28 de junio. El contacto con la y el docente, que completaron el cuadro de 6 participantes de la Universidad Iberoamericana, se dio el viernes 17 de mayo, en el desayuno para festejar del día del maestro organizado por el Departamento de Idiomas.

En cuanto a los instrumentos para recolectar la información, después de un periodo de presentación y revisión, se tomó la decisión de utilizar los que se muestran al final de esta sección. La dimensión principal quedó como la construcción de condiciones de igualdad en las aulas universitarias de enseñanza de inglés, mientras que, como subdimensiones, fueron las prácticas pedagógicas para favorecer dichas condiciones. En un intento por visibilizar la colaboración entre docentes se agregó un apartado enfocado en el trabajo colaborativo y redes de apoyo.

Posterior al proceso de contacto, invitación y negociación con las y los docentes de ambas instituciones, se logró planificar un calendario para las primeras entrevistas con las y los docentes participantes. De este modo, el viernes 8 de marzo a las 6:00 de la tarde, hora de la ciudad de México, se realizó la primera entrevista por medio de la plataforma Zoom con uno de los docentes de la Universidad de Sonora, quien ha decidido identificarse como *Maestro*. Las entrevistas programadas del 25 al 29 de febrero (Cronograma de actividades presentado como archivo adjunto) fueron

modificadas por cuestiones de horario, o bien por las diferentes actividades de las y los participantes de la Universidad Iberoamericana; éstas iniciaron el lunes 11 de marzo. A las 10:00 a.m. de ese mismo día, comenzó también la primera de las entrevistas a Marce, una docente de la Universidad Iberoamericana, sólo que, por cuestiones que convenían a la docente, la entrevista sucedió en el Campus Santa Fe del Tecnológico de Monterrey, institución en la cual la maestra también trabaja.

Como parte de este proceso, al inicio de su entrevista, cada participante tuvo la opción de seleccionar un pseudónimo o nombre alternativo para evitar presentarse con sus nombres reales. Así, inició el periodo de entrevistas con docentes de la Universidad de Sonora el 8 de marzo de 2024 y continuó hasta el día 18 del mismo mes. Durante estos días se llevaron a cabo las reuniones con Andrea, Frank, Maestro, Lidia y Vanessa; más tarde se entrevistó a Karen, maestra de la Universidad de Sonora, quien solicitó unirse al proyecto unos días después de haber terminado las entrevistas originalmente programadas.

De manera intercalada, el profesorado participante de la Universidad Iberoamericana fue entrevistado entre el 11 y el 25 de marzo. Vale la pena señalar que el periodo vacacional de semana santa 2024 fue utilizado para hacer reuniones vía Zoom, con el propósito de no interferir con las actividades académicas regulares de las y los participantes. En el caso de Nidia, ella solicitó agendar su entrevista una vez que el semestre estuviera ya terminado, por lo que su cita tuvo lugar el día 1º de mayo, día no laborable en México.

Pese a los intentos, no fue posible completar todo el proceso de campo, es decir, las entrevistas iniciales con el profesorado, las observaciones, las entrevistas con el estudiantado y una entrevista de seguimiento y reflexión docente. Quedó pendiente entrevistar a un par de docentes para finalizar con el proceso durante los cursos de verano de la

Universidad Iberoamericana, en el periodo de clases de verano, el cual comprende del 20 de mayo al 28 de junio del presente año.

En el caso de la Universidad de Sonora, el tiempo para entrevistar al estudiantado se planeó entre el 15 y el 21 de abril, no obstante, a raíz de la amenaza de una posible huelga por parte de integrantes del Sindicato de Trabajadores de la Universidad de Sonora (STEUS), se modificó a fecha de inicio para el 10 de abril de 2024, y para finalizar el día 15 de abril del mismo año. Incluso, ante el inminente estallamiento de huelga las entrevistas a estudiantes y las observaciones de clase se ejecutaron en un periodo de tres días, es decir, del 10 al 12 de abril. En estos días, se observaron 6 clases de inglés impartidas por las y los participantes, y se entrevistó a 7 estudiantes, cuyas participaciones van desde los 21 minutos hasta 1 hora con 12 minutos. Debido al interés por ser parte de este trabajo colaborativo, en uno de los grupos se entrevistó a dos estudiantes en lugar de uno.

La disposición por realizar entrevistas con representantes del estudiantado surge de la necesidad de triangular la información obtenida de las entrevistas iniciales a cada docente con las observaciones, así como con el punto de vista y la percepción estudiantil. Por esta razón, se le solicitó a cada participante elegir a una o un estudiante de su grupo para que contribuyera con una entrevista respecto a las acciones que su profesora o profesor emplea para crear condiciones de igualdad en sus clases. A la o el estudiante que decidió colaborar se le entrevistó de manera virtual o presencial, para lo cual se le pidió la firma de un consentimiento informado, al igual que a cada docente.

Una vez adquirida la información, ésta se analizó con una perspectiva hermenéutica, ya que es el área más extendida de las ciencias sociales para la interpretación de textos, prácticas y discursos. Por medio de esta técnica se estudian los datos a partir de un juicio interpretativo y contextual, en otras palabras, dicho análisis que tendrá en cuenta el

contexto y la perspectiva de quienes participan y de quienes proporcionan información (Cáramo, 2005). Es pertinente resaltar que esta perspectiva fue aplicada a lo largo del procesamiento de datos. Ahora bien, este proceso consiste en examinar los datos recopilados con base en la codificación de palabras clave, por lo tanto, se deben organizar categorías, conceptos o constructos que permitan comparar los datos e identificar semejanzas y diferencias (Ángel, 2011). Derivado de este proceso analítico, las semejanzas identificaron categorías, las características de éstas y la forma en que éstas aparecen. Mientras que, las diferencias ayudan a caracterizar las categorías, sus atributos y su proceso de aparición.

Como último paso de este proceso hermenéutico, se buscó llegar al establecimiento de una teoría, misma que, de ninguna manera pretende ser generalizada o universal, sino que más bien se limita a realizar una descripción detallada de las relaciones y características significativas de las y los participantes de estudio o investigación. Finalmente, vale la pena señalar que un análisis hermenéutico, desde la perspectiva de la teoría fundamentada, reconoce la dificultad de abordar un fenómeno determinado sin supuestos ni prejuicios, razón por la que se requiere que todos estos elementos encontrados durante el proceso investigativo se contrasten con la realidad observada, puesto que evitaría al máximo la presencia de cualquier posible sesgo y se elaboraría un reporte apegado de manera adecuada a la realidad observada (Ángel, 2011).

En suma, entre el día 2 y el 10 de abril de 2024, se concentraron las entrevistas de seguimiento con docentes de ambas universidades participantes, las cuales, en el caso de la Universidad de Sonora, tuvieron lugar de manera virtual, mientras que, con las y los docentes de la Universidad Iberoamericana fueron presenciales.

4.4. Guías de entrevistas semiestructuradas y guía de observación

Las guías de entrevista se crean como parte del proceso de preparación para la entrevista. Éstas, se utilizan con el propósito de planificar y organizar las preguntas que permitirán obtener información de forma estructurada y sistemática. Aunque, en el caso de que durante las entrevistas surjan temas o puntos de los que la investigadora o el investigador requiera más información, existe la posibilidad de incluir más preguntas que no se hayan planteado en la guía originalmente (Fontana, 2015; Hernández-Sampieri et al., 2010).

Las guías de entrevistas semiestructuradas elaboradas para la recolección de la información de estudiantes y profesores de las universidades participantes se exponen en el apartado de Anexos.

Durante una observación participante, el instrumento para la recolección de datos es una guía de observación. Ésta, suele utilizarse en investigaciones y estudios de campo para registrar de manera sistemática y detallada las observaciones realizadas. Además, estas guías de observación resultan útiles para recopilar información objetiva sobre comportamientos, actitudes o situaciones específicas.

5. Análisis de datos

La construcción de condiciones de igualdad en las aulas universitarias de enseñanza del inglés es un esfuerzo colaborativo entre docentes e instituciones participantes. Este trabajo busca comprender cómo docentes e instituciones se involucran activamente en la creación de espacios equitativos. La formación y vivencias personales de los docentes que colaboran en esta investigación se reflejan en sus prácticas pedagógicas y en la generación de entornos seguros para sus estudiantes. A su vez, los estudiantes también desempeñan un papel clave en este proceso, aportando sus perspectivas y experiencias en clase, así enriquecen este trabajo conjunto.

La presente sección contiene las evidencias de la colaboración de docentes y estudiantes entrelazadas con observaciones presenciales de clases. Éstas fueron elaboradas con el fin de evidenciar cómo es que se crean las condiciones de igualdad por docentes de inglés en la Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe de la Ciudad de México, y en el Departamento de Lenguas Extranjeras (LENEXT) de la Unidad Regional Centro, de la Universidad de Sonora, ubicado en Hermosillo, capital del estado.

A partir del análisis y codificación de los datos obtenidos por medio de las entrevistas a docentes, estudiantes y de las observaciones de clase, se optó por considerar las siguientes dimensiones de evaluación:

- Actitudes y comportamientos que promueven la diversidad sexual y de género.
- Actividades que fomentan la diversidad sexual y de género.
- Materiales oficiales y extraoficiales.
- Experiencias personales.
- Opciones de profesionalización ofrecida por las instituciones participantes.

- Trabajo colaborativo entre docentes.

5.1. Actitudes y comportamientos que promueven la diversidad sexual y de género

Cuando se eligió y analizó a 6 docentes de inglés del campus Santa Fe de la Universidad Iberoamericana y, a 6 docentes de la Unidad Centro de la Universidad de Sonora, por medio de entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase acerca de las actitudes y/o conductas realizadas para promover la diversidad sexual y de género en sus clases, las respuestas variaron, pero quedó claro que, de una forma u otra, las y los docentes de las dos instituciones participantes alientan las condiciones de igualdad para sus estudiantes.

Conductas no discriminatorias, como la aceptación de toda persona, sin considerar su edad, sexo, preferencias sexuales y el trato igualitario dentro del aula, fueron la mayoría de los ejemplos brindados por las y los participantes, además de llamar al estudiantado por los nombres que prefieren y mostrar una actitud de aceptación, en general, hacia las parejas de sus estudiantes, independientemente de la identidad de estas.

Participantes como Lidia y Vanessa, de Hermosillo, dejaron muy claro que el respeto es un factor fundamental, así como dar acceso a cada estudiante a una participación equitativa, agregó Andrea, también de Hermosillo. Las docentes señalaron que estos elementos son esenciales para poder entablar relaciones saludables con sus estudiantes, al igual que para fundar condiciones de igualdad y seguridad en las aulas donde cada estudiante se pueda sentir aceptado, bienvenido y parte de la comunidad estudiantil. Estas conductas de aprobación y respeto fueron una constante en las aulas de enseñanza de inglés de la mayoría de las y los participantes. Jonathan, desde su percepción estudiantil, respaldó esta versión. El estudiante, que actualmente forma parte del grupo de Vanessa en la

Universidad de Sonora, aseguró que él nunca se ha sentido discriminado en estos espacios por su preferencia sexual, puesto que se reconoce como un hombre gay. Jonathan añadió: “siento que es como que un lugar seguro tanto para mujeres como para personas con una orientación sexual que no sea heterosexual”. Jonathan admitió que en México y en Latinoamérica, en general, los temas relacionados con la diversidad sexual “todavía siguen siendo como tabú”. El estudiante puntualizó que, las personas de las comunidades LGBTQ+ encuentran en las divas de la música pop en inglés la representación identitaria que cantantes latinoamericanas no brindan al colectivo, y esto, aclaró, incrementa la motivación necesaria para aprender el idioma. El estudiante comentó: “[Las personas LGBTQ+] nos identificamos más con todos estos tipos de personas, como mis cantantes favoritas, que son Lady Gaga, De La Grande, Beyoncé, Rihanna y Katy Perry. Ellas son las que más escucho, y ellas nos motivan a aprender el idioma”.

En vista de que todo esfuerzo de inclusión y no discriminación representa puntos a favor de la diversidad, hay quienes prefieren involucrarse aún más. Por ejemplo, con base en la opinión de Cío, de Ciudad de México, desde el primer día de clases ella pregunta a sus estudiantes acerca de los nombres y pronombres con los que quieren ser llamados a lo largo del curso. La docente afirmó que hacer esto coadyuva a construir un ambiente respetuoso para la identidad de cada estudiante.

Dentro del grupo de participantes sobresalen los casos de Marce y Nidia. Marce, docente de inglés, en la Universidad Iberoamericana, y del Seminario de Diversidad e Inclusión, en el Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México, compartió:

Alfredo: ¿Qué actitudes y/o conductas llevas a cabo en las aulas para promover la diversidad sexual y de género?

Marce: Primero que nada, en mis primeros días de clase lo que hago es presentarme. Mi nombre, mis pronombres. Siempre enfatizo que soy de la

comunidad LGBTQ+. Y, a la vez, después de presentarme, pregunto a mis estudiantes sus nombres..., nombres que prefieren y sus pronombres. Entonces, para empezar, esa es la primera. Dentro del curso o de las clases, regularmente hablamos de cuestiones de equidad, de igualdad, cuestiones de feminismo y también de cuestiones de diversidad. Entonces, por ese lado, como son temas que regularmente yo hablo, tengo mucha apertura a hablar con mis estudiantes al respecto. Y, por otro lado, algunos de mis estudiantes se acercan conmigo [a] preguntarme cosas o a contarme experiencias, entre otras cosas. Entonces, son clases, podemos decirlo, abiertas al diálogo. Aunque el tema no sea necesariamente sobre el género (Marce, Universidad Iberoamericana, 41 años, 11 de marzo de 2024).

Nidia, por su parte, expresó:

Nidia: Y, bueno, también algo relacionado, pero... también cuando paso lista [...], siempre digo: al principio habrá alguien..., si alguien se siente más cómodo. O haz de cuenta: “Alfredo, ¿cómo te gusta que te diga?”. “No, pues Luisa”. “OK, ¿no?”. O sea, siempre. Sobre todo, en la Ibero he tenido este... pues, esa experiencia, ¿no? Y alguien por ahí tenía un nombre de niña, y me decía: “Pero a mí díganme de tal manera, ¿no?”. Entonces, al principio me costaba trabajo, y entonces era como: “Ay, perdón, ¿no?... este... Luis, ¿no?”. A lo mejor ella quería que le llamara Luis, y me decía: “No te preocupes, así pasa”. Pero ya conforme fue pasando el semestre, todo el tiempo le dije como ella, como él, me... me pedía que le llamara (Nidia, Universidad Iberoamericana, 44 años, 1º de mayo de 2024).

De acuerdo con lo expresado por estas docentes, emplear este tipo de acciones abre paso a visibilizar, naturalizar y, sobre todo, respetar las identidades sexuales de sus estudiantes, creando, a la vez, las condiciones necesarias para que cualquier estudiante de sus clases se sienta con seguridad y libertad de expresión en todo sentido.

Aunado a las actitudes con las que el profesorado de inglés, tanto de la Universidad Iberoamericana como de la Universidad de Sonora, promueven la diversidad sexual y de género, participantes de ambos

cuerpos docentes añaden ciertas prácticas que refuerzan sus acciones; aun cuando éstas se realizan de manera no intencional, en la mayoría de los casos.

Frank Sindell, por ejemplo, docente de la Universidad de Sonora con más de 30 años de experiencia, hace uso del lenguaje para exponer en sus aulas la diversidad sexual y de género; de este modo, establece condiciones de igualdad tanto para sus estudiantes heterosexuales como para sus estudiantes diversos. Cuando el programa educativo marca el realizar ejercicios comunicativos enfocados en relaciones amorosas, Frank utiliza el término neutro “pareja”, evitando así el lenguaje binomial y tradicional de “novio” o “novia”. Aunque, cuando se le preguntó de manera directa acerca de las acciones que efectúa para esta promoción de la diversidad, declaró no hacer nada. Lo mismo responde Maestro, quien afirmó no ejercer ninguna acción que promueva la diversidad sexual y de género en su aula. Noé, uno de sus estudiantes que se reconoce como miembro de la comunidad LGBTQ+, refuerza esta respuesta al asegurar que él no ha detectado ninguna actividad en el aula de Maestro que visibilice la diversidad. En cuanto a las actitudes y conductas de Maestro para incentivar la igualdad, Noé consideró que éste es muy equitativo al brindar la oportunidad a sus compañeros de participar en clase, no obstante, tampoco elabora, ni sugiere materiales extras que permitan visibilizar la diversidad.

Como parte del desarrollo de la presente investigación, se le propuso a Maestro realizar una observación de clase, la cual tuvo lugar el mes de abril de 2024. En ella se apreció de primera mano que el docente tiene una relación divertida y respetuosa con sus estudiantes. Esto queda de manifiesto por el ambiente de camaradería que se respira en su aula. Las interacciones entre las y los presentes son bastante relajadas, pero sin dejar de lado, en ningún momento, el respeto propio de la relación estudiante-docente y viceversa. Por ejemplo, el día de la observación de

clase se exhibieron una serie de presentaciones que cada estudiante debía tener preparada con anticipación, ya que el turno para exponer quedaba a cargo de una ruleta virtual que se proyectaba en la pantalla del aula con los nombres de las y los estudiantes, evitando así la elección directa por parte del docente.

En general, las y los docentes participantes de la Universidad Iberoamericana y la Universidad de Sonora demuestran, a través de diversas actitudes y prácticas, un compromiso por promover la diversidad sexual y de género en sus aulas, favoreciendo ambientes seguros, respetuosos e inclusivos. Aunque algunos reconocen no realizar acciones explícitas en ese sentido, las prácticas cotidianas como el uso de lenguaje neutro, el respeto a los pronombres elegidos y la apertura al diálogo han sido fundamentales para construir espacios de igualdad y reconocimiento de identidades diversas. Estos esfuerzos, tanto conscientes como no intencionados, contribuyen a fortalecer el sentido de pertenencia y libertad de expresión del estudiantado, mostrando que, aun en contextos donde persisten tabúes, es posible avanzar hacia una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

5.2. Actividades que promueven la diversidad sexual y de género

En las entrevistas de la Universidad Iberoamericana, a Bere se le preguntó respecto a las actividades relacionadas con la diversidad sexual y el género, ella respondió que no empleaba ninguna en su clase de Inglés de Negocios, pues opinó que “estos temas no deberían importar”. Por otro lado, Nidia evita ciertas temáticas de género en clase, confesó que era: “por cobardía de mi parte”, incluso manifestó que no realiza actividades en favor de las diversidades sexuales, bajo el juicio: “que no... no quiero herir susceptibilidades, ni... ni que alguien se incomode”.

En esta participación de Nidia podemos advertir que, a pesar de que ella se presenta como una profesora abierta y respetuosa de las

preferencias sexuales de sus estudiantes, sí opta por mantener fuera de sus aulas temas que pudieran resultar polémicos entre sus estudiantes. Contrario a Geri y Marce, docentes de la Universidad Iberoamericana quienes no parecen tener ninguna restricción al mostrarse frente a sus estudiantes como parte de las comunidades LGBTQ+. Geri, por ejemplo, informó que inicia sus clases con videos musicales de cantantes femeninas de pop en inglés: “Y suelen estar muy asociadas a las comunidades LGBTQ+, como Cher, Madonna, Britney, Katy Perry o algo así”. De hecho, esto pudo comprobarse el día de la observación de clase en su aula, en donde a simple vista se detectó una mayor presencia femenina. La buena relación del docente con el grupo se apreció claramente. Las estudiantes se dirigen muy fácil al docente. En esa ocasión, una de las estudiantes solicitó el consejo del maestro en un tema personal relacionado con su futuro académico. La situación que se presentó de repente dejó claro que la estudiante se siente cómoda con el docente como para pedir un consejo de vida. Durante toda la observación el maestro se mostró abierto y accesible con el estudiantado; si bien no hubo alguna actividad que promoviera abiertamente la diversidad o la inclusión, en todo momento se escuchaba en el aula música en inglés de diferentes cantantes femeninas de música pop en inglés, como Madonna y Katy Perry.

Marce también ha decidido mostrar videos a sus estudiantes en sus clases de inglés, sólo que estos no son videos musicales, sino material audiovisual enfocado en “cuestiones de género, cuestiones de diversidad. O hablar de experiencias”. La docente afirmó no hacer preguntas a sus estudiantes relacionadas con sus vivencias personales, mucho menos los incita a compartir. Sin embargo, Marce consideró que, con su actuar, sí crea las condiciones necesarias para que “algunos de ellos” se abran y compartan con libertad sus dudas o experiencias en temas de género y diversidad.

Aun cuando las respuestas de las y los participantes reflejaron sus puntos de vista y sus experiencias personales, no en todos los casos fue posible observar la realización de actividades y conductas que, de una forma consciente o no, fomentaran la igualdad entre el estudiantado.

De acuerdo con la perspectiva de Estefanía, estudiante de 23 años, la Universidad Iberoamericana ha modificado su anterior postura respecto a temas de inclusión y diversidad sexual. Es cierto que en el pasado esta institución no apoyaba por completo estos temas que resultan importantes, no obstante, a la fecha una postura de apertura y aceptación es la que ahora impera. La estudiante declaró que una prueba fehaciente de este cambio es la instalación en la universidad de baños para todo género, además de los tradicionales para hombres y mujeres. Esto, continuó Estefanía, aumenta el clima de aceptación que se siente en la institución, lo cual muy posiblemente surgió gracias a las pláticas y eventos que la universidad organizaba con la intención de naturalizar y promover la aceptación y la no discriminación, concluyó.

Aunque no todos los docentes de la Universidad Iberoamericana integran actividades específicas que promuevan la diversidad sexual y de género en sus clases de inglés, sí se observan posturas diversas frente a estos temas. Mientras algunos, como Bere y Nidia, optan por evitar tales contenidos para no generar incomodidades, otros, como Geri y Marce, adoptan estrategias más abiertas, incorporando música, videos y conversaciones que, de manera indirecta o explícita, visibilizan la diversidad y fortalecen un ambiente de confianza. Estos esfuerzos individuales se complementan con acciones institucionales más amplias, como la instalación de baños para todo género, evidenciando un cambio progresivo hacia entornos educativos más inclusivos y respetuosos de las identidades diversas.

5.3. Materiales oficiales y extraoficiales

En la enseñanza de idiomas, contar con materiales auxiliares es siempre de gran utilidad porque constituyen una guía. Todas las clases impartidas por las y los participantes se apoyan de un libro de texto que facilita el seguimiento y la congruencia de los contenidos. En las siguientes páginas, se explica la percepción del profesorado participante en la representación de las diversidades sexuales de los materiales oficiales, los cuales día a día utilizan en sus labores de enseñanza, así como su reacción cuando dichos recursos tienen carga de género, es decir, sexismo, discriminación, etcétera.

En el caso de Geri, docente de la comunidad LGBTQ+ con más de 20 años de experiencia en la enseñanza de inglés, comentó que los materiales de los cursos de idiomas tienden a ser tradicionales y estereotípicos. El maestro explicó que estos ilustran en su mayoría a parejas blancas heterosexuales, en donde el hombre es exitoso en su campo laboral, mientras la mujer se dedica al hogar, incluso se presentan felices en este rol. El docente no recordó muestras de diversidad sexual ni de inclusión en los materiales oficiales de sus clases, al contrario. Geri compartió una experiencia con una lectura de sus libros, en donde un médico era calificado como “una buena persona” por ayudar a su esposa con las labores del hogar. Geri informó que en ese momento hizo una pausa en su clase con la intención de abrir una reflexión con sus estudiantes respecto a esta situación. El docente manifestó que esa no ha sido la única vez que expresa su descontento frente al contenido de sus materiales, además, cada vez que encuentra muestras de machismo, sexismo o estereotipos, busca la manera de hacer que sus estudiantes las puedan detectar también. Geri mencionó que, en otra ocasión, en un libro de Inglés de Negocios se exponía a cinco exitosos directores de empresas y que, de esos cinco casos, cuatro eran hombres y solo una mujer. El docente relató que, a manera de contrarrestar el machismo presente en sus

materiales, sugirió a su grupo una exposición sobre mujeres exitosas en el área de los negocios.

La opinión de Bere coincide con la de Geri en lo estereotípico, tradicional y anticuado de los contenidos de los libros de Inglés de Negocios. La docente ha detectado una mayor presencia masculina en las ilustraciones de las áreas de negocios y financieras, las cuales están muy alejadas de la realidad. Bere opinó que las personas en esos campos distan de ser figuras masculinas que visten trajes costosos. Los nuevos directores, puntualizó la docente, son personas jóvenes con ropa sencilla e informal.

En este tema, Nidia, Cío y Vanessa valoran como neutro el contenido sus materiales. Cuando se les preguntó a estas tres participantes sobre su percepción, dijeron que no consideran que haya una agenda secreta detrás de los materiales, para ellas, presentar a hombres y mujeres heterosexuales es una postura neutra, en otras palabras, tradicional y estereotípico. Por otra parte, Marce detalló que estos recursos suelen ser tan arcaicos, tradicionales y poco controversiales que ni siquiera se hace mención alguna acerca de los derechos de las mujeres. Ray y Andrea detectaron también estos vacíos, sólo que Andrea las contrarresta trayendo al aula material audiovisual que destaque el papel de las mujeres en la historia, conmemorando el día de la mujer y visibilizando los logros femeninos. En este punto resulta importante mencionar que, en la observación de clase de Andrea, en la Universidad de Sonora, su clase fue por demás dinámica y agradable. La maestra se mostró atenta a cada estudiante y a las preguntas y participaciones de cada uno. Durante la sesión, la maestra desarrolló dinámicas de vocabulario que involucraron a todo el grupo, en ese sentido, de manera explícita, se llevaron a cabo conductas que promovieron la igualdad. Sin embargo, no hubo una actividad específica que estuviera destinada a fomentar la diversidad sexual y de género.

El resto del grupo participante aseguró sólo enfocarse en los temas gramaticales de sus libros, es decir, se dedican a seguir lo estipulado en sus programas educativos sin intentar siquiera detectar muestras de desigualdades en los libros con los que enseñan. Si bien parte del profesorado identifica una tendencia a las representaciones tradicionales y estereotípicas de los roles de género en los materiales oficiales —los cuales sus instituciones universitarias aprueban como parte del programa educativo—, pocas o nulas son las acciones para adecuar los contenidos a las características de una sociedad actual.

Bere, Karen, Maestro y Nidia asumen que los materiales indicados por sus universidades son los adecuados para enseñar inglés en cada uno de sus niveles; razón por la cual no ofrecen materiales extraoficiales a sus estudiantes, aun cuando estos pudieran complementar el plan educativo, o bien, convertirlos en una herramienta que incentiven y visibilicen la diversidad sexual y de género. Cío expone que, contrario a sus compañeras y compañeros, ella sí busca otras lecturas de apoyo que sean inclusivas, en donde se haga referencia a todo tipo de etnias, “porque el programa luego no lo incluye”, por ello, “hay que buscar material extra que sí tenga esa inclusión para los estudiantes”.

Andrea y Geri no comparten con sus estudiantes algún tipo de material impreso relacionado con la diversidad sexual y de género, empero, ambos aseguran auxiliarse con materiales audiovisuales en línea, como música y videos. La aclaración de Geri fue respaldada por Tania, una de sus estudiantes, quien observó

“Pues hemos tenido algunas pláticas, o nos han platicado como ciertas cosas que promueven la igualdad de género. O nos pone música. Y, pues... obviamente, generalmente, es de mujeres” (Tania, Universidad Iberoamericana, 22 años, 15 de marzo de 2024).

Por su parte, Andrea se basa más en las fechas conmemorativas, como el 8 de marzo, por ejemplo. La docente aprovecha esos días para hacer conciencia sobre las desigualdades todavía existentes, al igual que puntualizar la disminución participativa de las mujeres en eventos históricos. Uno de los objetivos de Andrea al traer estos materiales a sus aulas es visibilizar la participación activa y las aportaciones de muchas mujeres en el desarrollo de eventos históricos en diferentes ámbitos. De manera similar, Ray destacó el hecho de visibilizar también el mes del orgullo, un periodo importante para las comunidades LGBTQ+, puesto que se debe concientizar al estudiantado acerca de estos movimientos sociales. Lidia no elabora ni trae a su aula algún tipo de material complementario, pero sí permite que sus estudiantes expresen sus perspectivas y puntos de vista con respecto a temas que socialmente son considerados tabú. En palabras de la maestra:

Lidia: El semestre pasado en la clase de conversación surgieron temas acerca de la adopción, del matrimonio y de los derechos humanos.

Alfredo: ¿Enfocados en la diversidad?

Lidia: Se fue encaminando hacia allá. De cierta forma, sí.

Alfredo: Ok, muy bien. ¿Qué tipo de discusiones se dieron? ¿Qué notaste entre tus grupos, entre tus estudiantes en ese caso?

Lidia: Mucha apertura. Mucho respeto y, en unos casos, sobre todo con los alumnos de mayor edad, mucha curiosidad por aprender. Pero siempre dentro del respeto (Lidia, Universidad de Sonora, 43 años, 15 de marzo de 2024).

Con comentarios como los compartidos por Lidia es posible observar cómo la diversidad sexual está presente, de muchas maneras, en la sociedad, y las escuelas no son la excepción. En muchos casos, las aulas se convierten en espacios de expresión seguros, en donde se tratan temas que en otros sitios pudiera ser imposible. De ahí que las y los docentes deban guiar y promover la libre expresión de sus estudiantes.

Vale la pena enfatizar que, en ocasiones, es difícil llevar al área educativa temas relacionados con la diversidad sexual y de género, no obstante, es justo en los espacios educativos en donde las y los docentes cuentan con la posibilidad de actuar política y socialmente para apoyar estos movimientos, así como de efectuar prácticas de visibilización, sensibilización y concientización que resulten en mayores condiciones de igualdad para cada persona, sin importar su identidad sexual.

5.4. Experiencias personales

El método de enseñanza es un área en donde la formación académica de cada docente influye de manera determinante. Aun así, no es posible dejar fuera de esta ecuación las experiencias personales, los gustos y las personalidades de cada profesional de la educación. A continuación, se exponen los aspectos personales que han despertado en las y los participantes el interés por incluir, o no, en sus clases elementos asociados con la diversidad sexual y de género, que promuevan la creación de condiciones de igualdad.

Este es el caso de Frank, quien ha mencionado a lo largo de este estudio que él no cree que el espacio áulico sea el lugar propicio para llevar a cabo acciones de inclusión. El profesor de 57 años no acepta tampoco que en las aulas de enseñanza de inglés sean un espacio para fomentar la igualdad y la visibilidad de las comunidades LGBT+, mismas que, según él, se han prostituido en su búsqueda de aceptación. Frank informó que, en su experiencia, no ha tenido estudiantes que le soliciten ser llamados con un nombre distinto al que se encuentra en su lista, ni muchos menos le han pedido que se refieran a ellos con algún nombre asociado con otro género. El docente declaró no compartir los puntos de vista de las comunidades LGBT+, por esta razón, tampoco considera, como parte de sus funciones docentes, la promoción de la aceptación de las personas LGBT+.

A diferencia de Cío, quien se posiciona en el extremo opuesto a Frank. Aunque ella no forma parte de las comunidades LGBTQ+, sí reconoce que múltiples movimientos sociales han logrado cambios y avances que no pueden quedar fuera de los espacios educativos, pues estos buscan ante todo respeto e inclusión sin importar el género, la raza o la condición social. Por lo tanto, Cío sostiene que las aulas son lugares propicios para promover el respeto hacia las nuevas realidades, mismas que, contrario a lo que muchas personas opinan, “no es una moda, no son tendencia, sino que es una realidad de vida”.

Como podemos observar, las razones del grupo participante para apoyar, o no, la construcción de condiciones de igualdad en las aulas es diversa. Geri, de 47 años, compartió que mientras cursaba la educación secundaria y preparatoria fue víctima de agresiones derivadas de sus preferencias sexuales y por sus gustos musicales. Él, al contrario de sus compañeros, mostraba desde entonces inclinación por escuchar a los artistas pop de los años 80's. Esto fue motivo suficiente para ser objeto de agresiones verbales y, en algunos casos, físicas. Geri relató que, durante estos periodos difíciles de su adolescencia, docentes y prefectas representaron espacios de protección. Esta situación desarrolló en él el interés por la docencia.

Marce compartió que en algún momento del semestre de otoño 2023, uno de sus estudiantes de la Universidad Iberoamericana le pidió que diera una clase de Inglés de Negocios con perspectiva de género. El alumno estaba enterado de las materias de género que Marce imparte, ya que, al inicio del semestre, la docente lo comentó. Marce agregó: “me gustó esa petición y lo hice. Dos clases”. Marce aclaró que esa no es una actividad recurrente en sus clases, pero cuando estas oportunidades se presentan, no las deja pasar.

Maestro, Nidia y Ray aseguran haber encontrado a estudiantes que se identifican con un género distinto al asignado al nacer, por lo tanto, les

han solicitado ser llamados y reconocidos con nombres generalmente asociados al género contrario.

Andrea, de la Universidad de Sonora, no tiene problema en expresar sus puntos de vista, mismos que no suelen estar alineados con los estereotipos binarios de género. La docente refirió que estas ideas disidentes tienen su origen mucho antes de iniciar con su formación y actividades docentes. Andrea argumentó que sus puntos de vista flexibles vienen desde su infancia, cuando sus padres compartían las labores de la casa, las cuales acostumbran a ser atribuidas sólo a la parte femenina de una pareja. Andrea explicó que esta situación se debía a cuestiones laborales: “mi mamá, de lunes a viernes, estaba con nosotros en la casa. El fin de semana, mi mamá trabajaba y mi papá se quedaba con nosotros, y él se hacía cargo de todo”.

Este ejemplo, aseguró la docente, le hizo comprender que los trabajos de casa no tienen género, así que pueden ser ejecutados por cualquiera de las dos partes de una pareja. Andrea puntualizó que, aún en la actualidad, el trabajo del hogar se sigue repartiendo de manera inequitativa. Esto es, parejas heterosexuales en donde las mujeres, aparte de una carga laboral diaria, todavía tienen que llegar a casa y cumplir con las tareas domésticas sin la ayuda de sus parejas masculinas.

El caso de Lidia puede considerarse diferente a los anteriores, ya que ella encontró motivación en la lectura. Debo confesar que la situación de Lidia ha llamado particularmente mi atención, pues, al ser amigos desde hace tiempo, hemos tenido la oportunidad de coincidir, tanto en Hermosillo como en Ciudad de México, en varias ocasiones a través de los años. De esta manera, mientras compartíamos un café, el tema de los pronombres empezaba a tomar fuerza. En esa ocasión, Lidia me comentó muy firme y directa, como suele ser ella: “yo no pienso andar preguntándole a nadie sus pronombres”. En lo personal, para mí es muy satisfactorio saber que, a tres años o cuatro de esa declaración, Lidia ha

modificado su postura, gracias a consumir libros acerca de la importancia de la visibilidad de identidades disidentes, reconoció: “es algo que me ha abierto un poco los ojos”.

Como alguien que valora la importancia y el actuar político del profesorado, creo que en Lidia ahora hay una aliada que al menos respeta las identidades de sus estudiantes.

La contribución estudiantil con respecto a qué motivó al profesorado a modificar sus prácticas en las aulas es limitada. Considerando que es un tema muy personal, es entendible que las y los estudiantes participantes desconozcan de ello. Sin embargo, sí conjeturan que sus docentes quizá debieron experimentar alguna situación que les alentara a crear aulas con igualdad y seguridad para el estudiantado. Abigalet, integrante del grupo de Vanessa, mencionó que la maestra es muy abierta en cuanto al trato con el grupo, incluso su relación con estudiantes que se reconocen, aceptan y, presentan como parte de las comunidades LGBTQ+ es igual a la que tiene con el resto del grupo, por ello, la estudiante infirió que la maestra debe contar con personas que pertenezcan a las comunidades LGBTQ+ en su círculo cercano.

Las instituciones educativas universitarias son, por una parte, centros de enseñanza-aprendizaje, por otra, espacios en donde se desarrollan diferentes procesos de socialización. Asimismo, éstas llegan a convertirse en sitios de instrucción mutua, es decir, el estudiantado, al compartir sucesos de relevancia en sus vidas también conmueven al profesorado, llevándoles a modificar sus formas de ser, de enseñar y, por supuesto, de relacionarse de maneras más diversas y justas.

Cuando en las aulas se practican actividades que promueven la diversidad sexual, éstas llegan a causar tal impacto entre el estudiantado, que las relaciones entre este grupo y sus docentes mejoran, como ya lo explicaron algunas y algunos participantes. A pesar de estos beneficios, no

es raro todavía encontrar maestras y maestros que no compartan estas ideas de inclusión.

A raíz de los comentarios de algunas y algunos participantes, se puede detectar la resistencia de miembros de los cuerpos docentes. No sólo prefieren evitar prácticas de inclusión, sino que critican las acciones de otras y otros docentes argumentando que éstas se realizan con la intención de obtener una buena evaluación por parte del estudiantado, o simplemente porque es una moda propagada y apoyada por las redes sociales. Marce, por ejemplo, advirtió que su apertura para hablar de sus experiencias y situaciones personales se ve coartada cuando en sus grupos encuentra estudiantes que pertenecen a grupos de mayor edad, pues difieren del perfil universitario común. La docente confesó que con estudiantes mayores de 30 o 40 años siente el temor de ser objeto de transfobia u homofobia, dado que, en su experiencia, quienes pertenecen a estos grupos de edad suelen mostrar mayor rechazo a las identidades sexuales diversas.

Ray, docente de la Universidad Iberoamericana, afirmó sentirse con la libertad de tratar temas de género en las aulas, siempre y cuando su clase y su grupo se lo permitan. El docente hace referencia a la libertad con la que en la actualidad se cuenta para tocar temas relacionados con el género y la diversidad, misma que antes solía ser restringida. Dicha sensación de libertad le ha facilitado crear, en su espacio áulico, un ambiente de unión y respeto, el cual es fácilmente percibido por sus estudiantes. Christian, de 18 años, perteneciente al grupo de Ray, reconoció haber sentido incomodidad el primer día de clases que le impedía comunicarse en inglés con su grupo, no obstante, gracias al ambiente de confianza y compañerismo que Ray establece en su aula, esta sensación desapareció, lo cual le permitió relacionarse de una manera efectiva con su grupo. El estudiante comentó: “[El profesor ha construido] una conexión con nosotros. El profe ha logrado que todos estemos en el

canal, que estemos conectados”. A lo largo de la observación de clase, el buen trato y la buena relación que Ray forjó con sus estudiantes era evidente. Sin embargo, este ambiente relajado y de camaradería en su grupo no es pretexto para no llevar a cabo las actividades de enseñanza y de evaluación propias del curso. “Todo se hace con mucho respeto”, insistió Christian.

Lo anterior fue posible constatarlo de manera directa por medio de una observación de clase, efectuada durante el mes de junio del año 2024. En esta clase se pudo apreciar la forma igualitaria con la que Ray se dirige al estudiantado, sin importar su género. Al apoyarse de prácticas con un elevado grado de respeto, el docente logra instituir un ambiente de camaradería, mostrando también un elevado nivel de interés por sus estudiantes y que estos interactúen de manera respetuosa; asimismo, se generan las condiciones propicias para que el aprendizaje tenga lugar. Todo ello deja muy en claro la importancia del actuar político docente como una figura guía y como un ejemplo a seguir.

Estas actitudes y comportamientos del docente no pasan inadvertidas por Christian, quien garantizó que el docente muestra siempre en su aula un comportamiento humanista, por demás alineado con la visión de la Universidad Iberoamericana. Con respecto a la postura humanista a nivel institucional, Christian destacó los esfuerzos que la universidad ha empleado con la intención de incluir, dar voz y visibilidad a la diversidad, realizando acciones claras y concretas, como la construcción de baños para todo género.

Nidia, docente a nivel preparatoria y también universitario, puntualizó que, así como lo hizo Estefanía líneas atrás, lo incluyente y abierta a la diversidad que la Universidad Iberoamericana puede ser tanto con el alumnado como con el personal. La maestra, con la intención de brindar un ejemplo positivo de esta apertura, hizo una mención directa de un coordinador de idiomas con quien tuvo oportunidad de coincidir en la

universidad; este se presentó sincero por completo en cuanto a su preferencia no heterosexual, y al apoyo que él brinda a cuestiones relacionadas con el género y el empoderamiento femenino. Por lo anterior, se puede decir que la perspectiva de temas sobre la diversidad sexual está en constante evolución y en camino hacia la apertura, inclusive, los esfuerzos docentes por tratarlos en sus clases cada vez encuentran menos retos.

Esto puede ser también debido a la dedicación que las instituciones educativas universitarias consagran a la formación de su personal docente en materia de diversidad sexual y de género. De una manera u otra, los cambios sociales respecto al género, igualdad e inclusión han dejado claro que no son una moda al convertirse en el centro de cursos y talleres a niveles institucionales universitario. Rara es en la actualidad la institución educativa que no ha desarrollado estrategias de formación docente acerca de estos temas.

Las experiencias personales de las y los docentes han influido de manera significativa en sus posturas y prácticas respecto a la diversidad sexual y de género en el aula. Mientras algunos, como Frank, se muestran reacios a integrar estos temas, otros, como Cío, Geri, Marce y Ray, encuentran en sus vivencias personales, formación académica o cambios sociales, razones poderosas para fomentar ambientes de inclusión y respeto. Estas actitudes no sólo reflejan la diversidad de perspectivas entre el profesorado, sino también el impacto que las relaciones personales, la trayectoria de vida y la formación continua tienen sobre su compromiso con la equidad. La apertura institucional, especialmente en universidades como la Iberoamericana, así como la transformación generacional, han favorecido a que cada vez más docentes adopten prácticas que promuevan un ambiente de respeto, igualdad y reconocimiento de todas las identidades en sus espacios educativos.

5.5. Opciones de profesionalización ofrecida por las instituciones participantes

En el caso de las dos instituciones que forman parte de este estudio, ambas ofrecen diferentes cursos y talleres, tanto presenciales como virtuales, para brindar al profesorado conocimientos, estrategias y sugerencias que permitan sensibilizar y concientizar a sus docentes, con el propósito de que sus aulas sean espacios de igualdad para sus estudiantes. De 12 participantes en esta investigación, Cío es quien ha tenido oportunidad de tomar un mayor número de capacitaciones, cuenta, hasta el momento, con veintidós diplomados y dos seminarios de inclusión y de perspectiva de género, ofrecidos por la Universidad Iberoamericana.

Lidia y Andrea mencionaron que la Universidad de Sonora imparte cursos y talleres presenciales y de autogestión que promueven la equidad de género, la no discriminación y el lenguaje inclusivo. Estos cursos, comentaron, están dirigidos tanto a estudiantes como a docentes. Marce está consciente de los cursos y talleres organizados por la Universidad Iberoamericana, pero desde su perspectiva, estos están más enfocados en brindar escucha y atención al estudiantado, no tanto en promover la diversidad y la inclusión. Bere, Maestro, Nidia y Ray declararon estar al tanto de las oportunidades de formación que sus universidades dedican en favor de la inclusión y la no discriminación. Empero, admitieron que, por falta de tiempo, no les ha sido posible tomarlos de manera presencial ni virtual. Frank reconoció estar consciente de los cursos y talleres que el mismo personal del Departamento de Lenguas Extranjeras coordina, no obstante, el docente opinó que estos, más que mostrar un interés genuino por promover conductas de inclusión, son realizados con la intención de ganar puntos que, en un futuro, puedan servir más para el lucimiento personal, o bien, para alcanzar niveles más elevados en los escalafones de la universidad; es decir, desde la perspectiva de este participante, lo que

realmente interesa a quienes organizan estos cursos es el beneficio económico individual.

Distante de la opinión de Frank, Geri consideró que los esfuerzos de la Universidad Iberoamericana, en donde labora desde hace tres años, son visibles, concretos y enfocados en brindar a sus estudiantes un trato y condiciones igualitarias. Geri enumeró distintas acciones ejecutadas por esta institución: primero, el apoyo a las asistentes a la marcha de las mujeres el 8 de marzo y, en estas mismas fechas, la elaboración del denominado Tendedero, donde toda persona víctima de algún tipo de acoso puede expresar con libertad su experiencia, así como señalar directamente a su agresor; segundo, los planes de estudio Manresa, los cuales están enfocados en 3 ejes principales, siendo el género uno de ellos; por último, los baños para todo género, aludidos páginas atrás, son, de acuerdo con el testimonio de Geri, un intento claro de igualdad. Con esta modificación, el Campus Santa Fe, en Ciudad de México, además de ofrecer las instalaciones sanitarias para hombres y mujeres, abre una tercera opción que puede ser utilizada por cualquier persona, independientemente de su género.

Por su parte, Karen, quien se ha desempeñado como docente de inglés en el Departamento de Lenguas Extranjeras, de la Universidad de Sonora, desde 2010, planteó un comparativo de la universidad a lo largo de sus 15 años de experiencia laboral, asegurando que las condiciones de apertura e inclusión que ahora se muestran en la institución distan mucho de ser las mismas de hace más de una década. Hoy en día, ejemplificó la maestra, se planifican acciones muy abiertas relacionadas con el día de la mujer. Karen especificó que, si bien en esta fecha el reconocimiento hacia las mujeres se visibiliza con más intensidad, las acciones a favor de las mujeres organizadas por la universidad continúan de manera permanente.

Desde una perspectiva incluyente, Karen consideró positiva la atención a estudiantes con discapacidades que la Universidad de Sonora

brinda. Un ejemplo de ello es la iniciativa del Departamento de Lenguas Extranjeras, la cual ofrece grupos de inglés para personas con debilidad visual y para estudiantes con discapacidad auditiva. La maestra añadió el área del género como otro aspecto hacia donde se dirigen también los esfuerzos de la universidad, pues proporcionan talleres vivenciales con expertos que buscan sensibilizar al profesorado en situaciones en donde estudiantes solicitan ser llamados con un nombre distinto al que aparece en sus documentos oficiales, ya que, según expresan, no sienten concordancia con su género.

Sin lugar a duda, ambas instituciones han demostrado interés en proveer a sus docentes herramientas enfocadas en normalizar acciones de reconocimiento y aceptación de las diversidades. Esta dedicación es apreciada como favorable por el personal docente, dado que demuestra el elemento humano con el que trata a su estudiantado al validar sus necesidades. Por esta razón, quienes participaron en este trabajo brindaron una serie de sugerencias acerca de las mejoras que podrían sumarse a los esfuerzos de estas dos instituciones. Con base en las opiniones del profesorado, la formación, la capacitación y la visibilización constantes bien podrían significar un antes y un después en cuanto a la aceptación de temas de género.

Bere, por ejemplo, cree que, independientemente de las identificaciones de sus estudiantes en cuestiones culturales, socioeconómicas, de género o sexuales, por mencionar algunas, lo importante es ser más humanistas respetando al ser humano, sólo por ser humano. El tema del respeto apareció de nuevo con Vanessa, quien declaró que, si no se cuenta con la formación y habilidades necesarias para promover la diversidad y la aceptación en las aulas, ella o cualquier docente podría llegar a mostrar faltas de empatía hacia sus estudiantes. Por lo tanto, ella valora como crucial la impartición de capacitaciones para que el profesorado obtenga herramientas y desarrolle habilidades tanto de

difusión de la diversidad, como de sensibilización para tratar temas que pudieran ser delicados para los grupos. A fin de evitar estas posibles afectaciones, Andrea sugiere aumentar la oferta de cursos sobre el género, la frecuencia con la que estos se ofrecen, así como el tiempo de práctica, pues esto facilitaría las adecuaciones relacionadas con temas de género en los programas educativos. Por el contrario, Frank resta importancia al hecho de desarrollar más talleres enfocados en la diversidad, porque “siempre se están creando”, comentó. Para él, lo que en realidad hace falta es tomar conciencia de las necesidades y de la realidad en la que vivimos, restándole relevancia a la necesidad de estar “dentro del ranking, siendo estos cursos una tendencia para estar en la moda, para no ser criticados ni señalados por grupos externos adversos y radicales”.

En cambio, Frank piensa que estos cursos deberían alejarse de la motivación superficial, “de lo comercial”, para enfocarse en contenidos objetivos y creativos, sin pretender “quedar bien ante la opinión pública”. El desarrollo de la empatía, el maestro recomienda, debería ser el objetivo principal de estas capacitaciones; esto es, el poder comprender a nuestra sociedad, dejar de criticar las razones y las condiciones de vida de los otros, y “ser comprensivos”. Para Frank, “el respeto” debería ser la meta de las diversidades, sólo así se puede “ser respetados” recíprocamente, siempre y cuando ese respeto y esa visibilidad no sea buscado “de una manera muy grotesca”. Frank puso de ejemplo las marchas, a las que él define como “carnavales”, porque en éstas se pide respeto e inclusión, pero “a través de mostrar las partes nobles, ¿verdad? —explicó— Frente a niños, frente a adolescentes, frente a ancianos”. Esto lo denomina más una agresión que una búsqueda de respeto y aceptación. El docente considera que las universidades son instituciones que merecen respeto: “Estamos en un aula donde es un centro de conocimiento del saber, y por tal motivo, pues debemos de adoptar..., debemos de seguir una línea de etiquetas, y como en una mesa elegante, que no se pierda ese enfoque”. Si

bien el docente se identifica como parte de las comunidades LGBTQ+, él no comulga con sus acciones y comportamientos, ni encuentra adecuadas las formas con las que nuevas generaciones exigen respeto y aceptación. Por esta razón, él juzga “que no se busque el aceptar lo grotesco, sólo por el hecho de aceptar”.

Como integrante de su grupo, Luz respaldó lo expresado por Frank, ella informó que su maestro, en sus procesos de enseñanza, se apega a los materiales oficiales. La estudiante dijo que su maestro tampoco señala si en estos hay situaciones machistas o discriminatorias, sino que se enfoca únicamente en las temáticas que el libro presenta. A manera de comentario personal, la estudiante declaró que, por la fe que ella profesa, no ve que la homosexualidad sea algo correcto, sin embargo, su misma fe, que promueve el respeto, alienta a su vez a la aceptación de toda persona, de ahí que ella acepte a Frank, a pesar de sus preferencias.

Por su parte, Lidia, docente también de la Universidad de Sonora, sí valora la impartición de cursos como una buena oportunidad para adquirir más conocimiento en materia de género. La petición de la docente fue que, dentro de los contenidos de los talleres, deberían incluir una serie de prácticas, técnicas y actividades específicas, por medio de las cuales se fomente la aceptación de la diversidad. Ray agregó a esta lista de sugerencias adaptar los materiales de enseñanza, su actualización los podría poner acorde con los programas y con las necesidades actuales de diversidad. Marce propuso la elaboración de un plan obligatorio de formación docente que permita la familiarización y el desarrollo de actitudes y habilidades conscientes en cuestiones de igualdad, de equidad y de diversidad, sin importar si el profesorado imparte materias relacionadas con el género. Asimismo, Cío sumó el factor de la constancia. Es decir, la docente aconsejó organizar campañas permanentes de información, y que temas relacionados con el género formen parte del

currículo, ya que, como ella misma mencionó anteriormente, estos temas se suelen tocar sólo en fechas particulares.

Karen y Maestro destacaron la necesidad de sensibilizar al cuerpo docente acerca de los beneficios de tomar cursos sobre el género y la diversidad sexual, así como de mantener sus contenidos actualizados. Este par de docentes de la Universidad de Sonora encuentran crucial promover el respeto entre compañeros para desarrollar condiciones de empatía que faciliten la confianza entre docentes. El respeto, comentaron, es un factor que se debe impulsar y prevalecer entre docentes, estudiantes y personas en general, independientemente de sus preferencias.

Tanto la Universidad Iberoamericana como la Universidad de Sonora han mostrado esfuerzos concretos por ofrecer programas de profesionalización que promuevan la equidad, la diversidad y la inclusión en sus aulas. Aunque existe un reconocimiento general del valor de estos cursos y talleres, la participación del profesorado varía debido a factores como la falta de tiempo o diferencias ideológicas. Mientras que algunos docentes consideran que estas capacitaciones fortalecen un ambiente de respeto y empatía en las aulas, otros cuestionan su autenticidad, percibiéndolas como estrategias de imagen institucional. Aun así, el consenso entre la mayoría de los participantes señala la importancia de impulsar una formación constante, práctica y empática que permita al profesorado adaptarse a los cambios sociales y construir espacios educativos más justos y diversos.

5.6. Trabajo colaborativo entre docentes

Una manera de normalizar temas relacionados con el género y la diversidad podría ser el llevar a cabo actividades y proyectos en conjunto. No obstante, durante las observaciones de clase en la Ciudad de México y en Hermosillo, el ambiente en la sesión se sintió agradable. La cooperación entre docentes y estudiantes se notaba, en muchos de los

casos fue posible también apreciar el esfuerzo que el profesorado dedica en la planeación de sus clases. Actividades dinámicas y juegos fueron parte de lo que el cuerpo docente preparó para sus estudiantes. Empero, en ninguna de las dos instituciones se planificaron actividades o proyectos de tipo individual o colaborativo, que promovieran o mostraran abiertamente la diversidad sexual y de género. Tampoco se registraron colaboraciones de proyectos desarrollados entre estudiantes, docentes o grupos asociados con la diversidad sexual y de género. Andrea deduce lo siguiente acerca de la posible razón por la cual no se realizan proyectos en colaboración:

Andrea: Pues, en los cursos que he tomado es..., por ejemplo, el que tomamos al inicio de ese semestre, pues fue interesante escuchar las... las experiencias de los docentes y algunas recomendaciones que hicieron, pero creo que es únicamente en esos espacios. A veces así, meramente de un curso donde se... se da el tiempo de uno de reflexionar y de ser empático, porque a veces fuera de esos [...] ámbitos [no se hace]. Si es, por ejemplo, en una plática así más informal, a veces uno puede ver tristemente que hay docentes que... que, incluso si ellos están viviendo una situación similar, no son empáticos ante los estudiantes, y que... los critican sin realmente buscar qué está detrás de la situación del estudiante, ¿no? O quizás también haya escuchado yo reacciones de colegas que digan: “no, es que eso ya no está en mi competencia. Yo no me tengo por qué meter” (Andrea, Universidad de Sonora, 36 años, 18 de marzo de 2024).

Frank, compañero de Andrea, sin tener conocimiento de lo comentado por ella, reforzó el punto de vista de la docente con respecto al porqué se da, o no, la colaboración entre docentes:

Frank: Pues, es algo como te comento que no... no veo yo que haya habido un problema, ¿no? Los maestros, pues, saben, creo, considero que saben abordar, este... situaciones sin meterse en problemas, sin ser polémicos, ¿verdad? Este... Sin rascar tanto para no llegar a la carne y al hueso, porque tampoco, no..., no..., no creo que sea nuestra función, digamos, de estar

pendientes exclusivamente en ese aspecto. Hay otras personas que también necesitan visibilidad y ser tomadas en cuenta. Hay gente introvertida y no necesariamente es porque es de ambiente, ¿no? Entonces siento yo como que somos un poco más imparciales, un poco más neutrales, prudentes en ese sentido, y ahí, por lo menos por mi jurisdicción, creo que no ha habido casos en el que van hombres vestidos de mujer a tomar clases en una licenciatura, ¿verdad? Pero hasta donde tengo entendido, pues se ha manejado bien. Hay grupos de apoyo dentro de la universidad del Departamento de Psicología y todo eso..., para direccionarlos, para canalizarlos en un momento de crisis de identidad, de aceptación, de depresión (Frank, Universidad de Sonora, 57 años, 15 de marzo de 2024).

Lidia explicó que, basada en su experiencia, la colaboración entre docente se da de manera variada, y aseguró: “hay personas que tienen mucha apertura”, ya sean parte de las comunidades LGBTQ+ o no, “mientras que otras suelen ser más serias y reservadas”, prefieren evitar este tipo de temas.

Vanessa declaró no tener información de proyectos colaborativos que vayan enfocados en visibilizar la diversidad sexual y de género. Cuando a la docente se le cuestionó el motivo, contestó: “Pues creo que estamos más enfocados en cada quién hacer el trabajo y más enfocados en impartir las clases de inglés”. Andrea comentó que la colaboración entre docentes existe, pero “nada con perspectiva, ¿no? O sea, todo meramente desde el enfoque del libro”. Bere, Frank, Karen y Ray confesaron: “No me ha tocado participar”. En el caso de Maestro, él respondió: “¿Una colaboración docente? No, fíjate”.

Con respecto a proyectos de colaboración, las respuestas del profesorado parecían reforzar lo observado en campo:

Bere: No, no he sabido de algún proyecto así (Bere, Universidad Iberoamericana, 37 años, 22 de marzo de 2024).

Frank: No, no me ha tocado participar (Frank, Universidad de Sonora, 57 años, 15 de marzo de 2024).

Geri: No he sabido de ninguno (Geri, Universidad Iberoamericana, 47 años, 25 de marzo de 2024).

Karen: Fíjate que no ha habido (Karen, Universidad de Sonora, 37 años, 28 de marzo de 2024).

Lidia: Ninguno. Nada (Lidia, Universidad de Sonora, 43 años, 15 de marzo de 2024).

Maestro: Ese fíjate que no, no me ha tocado. Está muy interesante la pregunta, pero no, no me ha tocado, desafortunadamente (Maestro, Universidad de Sonora, 43 años, 8 de marzo de 2024).

Vanessa: No, la verdad no (Vanessa, Universidad de Sonora, 38 años, 18 de marzo de 2024).

Aun así, en estos espacios fue posible identificar algunos esfuerzos individuales. A decir de Lidia:

Lidia: Recuerdo que hace algunos años, todavía hasta la fecha; ¿no?, pero hace algunos años sí era un constante de estar preguntando, en mi caso, de por qué la situación de los pronombres, por ejemplo, o cuál es la diferencia de identidad de género, la identidad sexual, que todavía batallo un poco; pero eran dudas que me iban surgiendo. Entonces, el saber con quién[es] me puedo acercar para preguntar sin que me juzguen también, o sin que la otra persona se ofenda, ha sido bastante positivo (Lidia, Universidad de Sonora, 43 años, 15 de marzo de 2024).

El estudiantado participante compartió a la vez sus puntos de vista con respecto a trabajos colaborativos enfocados en la promoción de la diversidad sexual y de género. En este grupo de participantes, aunque las respuestas fueron variadas, sí se manifestó un mayor interés por participar en este tipo de proyectos y colaboraciones en conjunto.

Tania: Sé que está UMA, que es una sociedad que va en pro de los derechos de la mujer, que son justo las que organizan los contingentes y ciertas pláticas. Psicología también ha hecho pláticas sobre sexualidad, sobre estereotipos de género. Me encanta saber sobre temas de género, siento que es muy importante, siento que a veces no se visibiliza. Y sí me he dado cuenta también que la mayor parte de quienes están enterados o metidos o involucrados en ese tema son mujeres (Tania, Universidad Iberoamericana, 22 años, 15 de marzo de 2024).

Neri: O sea, no he tomado, pero sí ciertas materias, tengo entendido, que tocan esos temas y que van más referidos a esos. Incluso en los días de las marchas, que es el 8 de marzo, se toca ese tema por parte de los profesores y se abre un debate, se abre una plática, se abre un diálogo entre los compañeros y entre los profesores, que ayuda a saber los puntos de vista de cada uno (Neri, Universidad Iberoamericana, 21 años, 30 de abril de 2024).

Anna: Sí. Principalmente era informando en dónde se iba a hacer, a qué horas se iba a hacer y a dónde podrías acercarte. También hubo una dinámica, pero eso no fue aquí en Lenguas, sino en la explanada, fue en la Plaza del Estudiante donde se reunían para escribir sus cartelitos para el desfile... marcha (Anna, Universidad de Sonora, 24 años, 11 de abril de 2024).

Noé y Luz, estudiantes de la Universidad de Sonora, admitieron que no han formado parte de ningún proyecto enfocado en la igualdad, la diversidad sexual o el género.

Jackie, de la Universidad Iberoamericana, respondió: “No, no me ha tocado”, cuando se le cuestionó acerca de su participación en proyectos relacionados con la igualdad o el género, como el día de la mujer o la marcha del orgullo. En el caso de Armadillo, él recordó en específico una clase de inglés, en donde su maestro, Frank, realizó una dinámica en la que hizo referencia a divas del cine: “Me... acuerdo mucho de una, de una presentación que él hizo de divas del cine y de muchos países, y de diferentes épocas. Me acuerdo: estaba Marilyn Monroe, estaba Marlene Dietrich, estaba María Félix, etcétera”.

El estudiante agregó: “Había también una presentación de..., de... cuando hablábamos de la ropa, ¿no? Ese maestro llevaba ciertas prendas que él se ponía y me decía: ‘¿qué estoy usando? Dime, ¿qué estoy usando?’. Y me lo decía en inglés, ¿no? Y nosotros tenemos que decir: ‘You are wearing a scarf’ o, ‘you are wearing glasses’, etcetera. Pero, pues, era muy llamativo, porque era, pues, una bufanda, por ejemplo, de..., de..., de... estampado de tigre o unos lentes ¿no?, por decirlo así”. Armadillo reconoció que el impacto que estas dinámicas tuvieron en él le ayudaron a memorizar: “pues, entonces, ya cuando venía el..., el... examen, sí que era muy fácil recordarlo, pues... era... no era necesario estudiar”.

El contenido presentado en este capítulo exploró las evidencias, resultado de un proceso investigativo que incorporó entrevistas con estudiantes y docentes, así como observaciones presenciales en las aulas de enseñanza de inglés, en la Universidad de Sonora y en la Universidad Iberoamericana. Derivado del análisis de todos los datos proporcionados por estudiantes y docentes, es posible el responder la pregunta general de esta investigación, la cual plantea: ¿De qué forma se construyen las condiciones de igualdad de género en las aulas de enseñanza de inglés, en la Unidad Centro de la Universidad de Sonora y en el Campus Santa Fe de la Universidad Iberoamericana?

Con la intención de responderla, puedo afirmar que la construcción de la igualdad de género en las aulas universitarias de Enseñanza de Inglés, en la Universidad de Sonora y en la Universidad Iberoamericana, no se basa en un esfuerzo institucional estructurado, sino en iniciativas individuales del profesorado. A pesar de la existencia de normativas y protocolos en ambas universidades, su implementación es limitada y depende de la sensibilización y compromiso personal de cada docente (Rodríguez-Pizarro et al., 2020). Las acciones orientadas a la inclusión surgen principalmente de estrategias pedagógicas informales, en las que

algunos docentes adoptan prácticas como el uso de lenguaje inclusivo y la atención a la identidad de género del alumnado (Blanco Vargas, 2008). Sin embargo, estos esfuerzos individuales no garantizan un cambio estructural en la dinámica educativa, ni aseguran que todos los estudiantes reciban una educación libre de discriminación y prejuicios.

Aun cuando las universidades han incorporado cursos y talleres de sensibilización en materia de diversidad sexo-genérica, que la asistencia sea voluntaria reduce significativamente su impacto en la comunidad educativa (Mayorga, 2018). La falta de mecanismos efectivos de evaluación y seguimiento impide que estas estrategias trasciendan más allá de medidas simbólicas, como la instalación de baños para todo género o la difusión de campañas de concientización en espacios universitarios (Núñez del Río et al., 2014). Además, la ausencia de programas de formación docente obligatorios que integren la perspectiva de género perpetúa la desigualdad en la experiencia educativa del estudiantado. Mientras algunos docentes asumen un papel activo en la promoción de la igualdad, otros continúan reproduciendo prácticas tradicionales que no toman en cuenta la diversidad de género en su pedagogía (Ortega, 2015).

Desde una perspectiva pedagógica, la enseñanza del inglés sigue sustentándose en materiales curriculares que refuerzan una visión binaria y normativa del género. En respuesta a esta situación, algunos docentes han optado por utilizar recursos alternativos para desafiar estos enfoques y ofrecer representaciones más inclusivas en sus clases (British Council México, 2019). No obstante, la falta de un marco institucional que respalde estas prácticas limita su alcance y perpetúa la fragmentación de los esfuerzos en pro de la igualdad de género en el aula (Castro Villalobos et al., 2019). La colaboración entre docentes en la implementación de estrategias de igualdad de género es escasa y, cuando ocurre, suele ser de manera informal y no sistematizada.

El enfoque metodológico de la investigación, basado en entrevistas semiestructuradas y observación directa, permitió identificar que la promoción de la igualdad de género en las aulas de inglés es altamente variable y depende del criterio individual del profesorado (Frutos et al., 2012). Los datos recopilados indican que, aunque los docentes son conscientes de la importancia de la diversidad sexo-genérica, carecen de herramientas formativas específicas para incorporarla de manera efectiva en su práctica pedagógica (Ortega, 2015). Esto reafirma la idea de que la falta de formación estructurada impide la implementación sistemática de estrategias inclusivas, dejando la responsabilidad en manos de quienes, por iniciativa propia, buscan integrar estos enfoques en su enseñanza.

Si bien dichas instituciones han avanzado en la formalización de normativas de igualdad, éstas aún no se han traducido en estrategias concretas dentro de las aulas. La enseñanza de inglés como lengua extranjera es un espacio en el que el reconocimiento de la diversidad sexo-genérica sigue dependiendo de la voluntad individual del profesorado, lo que genera experiencias educativas dispares entre el estudiantado (Taylor y Coia, 2014). Esta fragmentación en la aplicación de estrategias inclusivas refleja la falta de un compromiso institucional claro en la transformación de los modelos pedagógicos. Pese a que algunas universidades han implementado campañas de sensibilización y protocolos para la atención de casos de discriminación, su impacto es limitado debido a la falta de difusión y a la escasa formación del profesorado en estos temas (Rodríguez-Pizarro et al., 2020).

En el ámbito individual, los docentes atienden el uso de nombres y pronombres de acuerdo con las preferencias del alumnado, lo que representa un avance significativo en el reconocimiento de la diversidad de género dentro del aula. Asimismo, algunos profesores y profesoras expresan abiertamente sus identidades disidentes a través de su vestimenta, su discurso o su interacción con las y los estudiantes, lo cual

motiva de manera indirecta la normalización de la diversidad sexo-genérica (Rivera-Osorio et al., 2020). No obstante, estos esfuerzos no siempre cuentan con una orientación pedagógica formal, lo que reduce su impacto en la formación integral del estudiantado.

El hecho de que la construcción de la igualdad de género en el aula dependa del esfuerzo individual de cada docente, genera una desigualdad en la experiencia educativa de las y los estudiantes. Mientras que algunos encuentran espacios seguros e inclusivos, otros siguen enfrentando entornos que refuerzan estereotipos y confinan su expresión de identidad de género (Núñez del Río et al., 2014). Esta disparidad pone en evidencia la necesidad de un enfoque más estructurado que garantice la equidad en todos los espacios de enseñanza. Los hallazgos de esta investigación sugieren que la promoción de la igualdad de género en la enseñanza de inglés no puede recaer únicamente en la buena voluntad del profesorado. Es fundamental que las universidades asuman un papel más activo en la integración de perspectivas de género, en la formación docente, en la selección de materiales didácticos y en el desarrollo de normativas que aseguren la inclusión de todas las identidades en el aula (Iturriaga, 2015).

En conclusión, la igualdad de género en las aulas de enseñanza de inglés, en la Universidad de Sonora y en la Universidad Iberoamericana, se construye a partir de esfuerzos individuales del profesorado, en lugar de ser una iniciativa institucional sistematizada. La falta de integración de la perspectiva de género en los currículos, la ausencia de formación docente obligatoria y la implementación limitada de políticas inclusivas, han generado un panorama en el que la experiencia educativa del estudiantado depende en gran medida del compromiso personal de cada docente. Para garantizar la construcción de condiciones de igualdad de género en las aulas universitarias, es necesario que las instituciones asuman un rol más activo en la formación y sensibilización del profesorado, así como en la integración de estrategias pedagógicas

inclusivas dentro de los planes de estudio. Sin un enfoque estructurado y sostenido, la igualdad de género en la enseñanza de inglés seguirá siendo una responsabilidad fragmentada y desigual dentro de la comunidad académica (Castro Villalobos et al., 2019).

Aunque el ambiente en las aulas de la Universidad de Sonora y la Universidad Iberoamericana suele ser positivo y respetuoso, no existen prácticas colaborativas sistemáticas entre docentes para promover abiertamente la diversidad sexual y de género. La falta de proyectos conjuntos refleja que los esfuerzos en favor de la inclusión dependen principalmente de iniciativas individuales y no de una estrategia institucional estructurada. A pesar de que algunos docentes y estudiantes muestran interés en fortalecer estos temas, la colaboración suele ser informal, limitada y centrada en eventos aislados. Este escenario evidencia que, si bien hay avances en la sensibilización, todavía falta impulsar mecanismos concretos de trabajo colaborativo que integren de manera formal la perspectiva de género en la enseñanza del inglés y en la cultura institucional en general.

6. Hallazgos

El presente proyecto denominado La construcción de condiciones de igualdad en las aulas universitarias de enseñanza del inglés representa el esfuerzo colaborativo entre docentes, estudiantes e instituciones participantes. Por medio de este trabajo se propone comprender la manera en cómo, los esfuerzos docentes e institucionales, activamente buscan la creación de espacios equitativos e igualitarios para el estudiantado. Factores como la formación y las experiencias personales del profesorado expuestas en esta investigación son un elemento presente y observable en sus prácticas pedagógicas, al igual que en la creación de espacios igualitarios para sus estudiantes, cuya participación resulta fundamental de este trabajo.

6.1. Prácticas pedagógicas y personales que docentes universitarios de enseñanza de inglés implementan para promover la diversidad sexual y de género en las aulas.

El poder político de cada docente tiene un impacto transformador en sus estudiantes. Las acciones que cada profesional de la educación muestra en su aula se tornan primordiales, ya que, por medio de sus actitudes y conductas, expresa su visión y su postura con respecto a temas que pudieran causar un impacto positivo, o negativo, en sus estudiantes.

Cuando una o un docente enseña con su ejemplo y se muestra abierto con sus estudiantes para dar la bienvenida a cada persona, independientemente de su identidad sexual, éste se convierte en un referente para su grupo. Si aunado a esto la o el docente desarrolla actividades relacionadas con temas de género, las cuales practiquen la aceptación a la diversidad sexual, éste será un ejemplo a seguir. Esta aceptación y bienvenida se manifestó cuando las y los docentes participantes en esta investigación les brindaron a sus estudiantes la posibilidad de ser llamados con el nombre con el cual se identifican y no

con el asignado en las listas de asistencia. La utilización adecuada de pronombres acorde con la solicitud de las y los estudiantes se convierte en un factor de inclusión, aun cuando las y los participantes no consideran así.

El buscar maneras de lograr una participación de género equitativa en las aulas, es otro ejemplo de cómo se forjan condiciones de mayor igualdad. Un ejemplo de ello fue la ruleta virtual usada para seleccionar el turno de participación estudiantil en el salón de clases, de esta manera, se evitó que el docente tomara esta elección que pudiera resultar cargada hacia cierto género, aún sin ser esa la intención. Ir alternando la participación entre estudiantes hombres y mujeres puede resultar injusta, o bien, una excelente elección, dependiendo de la cantidad de estudiantes de cada género que un grupo en particular tenga.

Un elemento mencionado por las y los participantes de esta investigación es el material didáctico oficial. De acuerdo, con lo expresado por docentes y estudiantes, a lo largo de este trabajo, los libros de enseñanza de inglés, en las dos universidades participantes, son publicaciones de años recientes. Sin embargo, estos no muestran la diversidad social y sexual actuales, y tampoco muestran intenciones de inclusión hacia grupos que difieran de las corrientes tradicionales, como pudieran ser personas neurodivergentes o, miembros de las comunidades LGBT+.

Las y los participantes puntualizaron que los materiales oficiales propuestos por sus instituciones para los cursos de inglés no contienen representaciones de inclusión de la diversidad sexual, al contrario. El profesorado especificó que el material tiende a ser de tipo tradicional, pues refleja una perspectiva machista y sexista, además de que no brinda ejemplos, ni muestras de diversidad sexual ni de género.

Es importante considerar que, en cuestión de materiales, gran parte del estudiantado y del profesorado los consideran como tradicionales y

con una representación nula en temas de diversidad. Parte de la diversidad que se mencionó por parte, principalmente, de docentes, es la relacionada con las comunidades LGBTQ+ y con la neurodivergencia. Sin embargo, a pesar de estas necesidades de inclusión y representación en los materiales oficiales, sólo una parte reducida de las y los docentes participantes asegura enriquecer sus clases con materiales extras. Estos materiales extras que se llevan a las aulas como parte de las clases de inglés tanto en el Departamento de Lenguas extranjeras en la Universidad de Sonora, como en las áreas de idiomas, de la universidad iberoamericana, suelen ser lecturas y videos que no pertenecen a la corriente de enseñanza marcada por las instituciones.

Videos musicales de cantantes, principalmente estadounidenses, que suelen estar comúnmente relacionadas con las comunidades LGBTQ+ como Madonna, Katy Perry o Britney Spears, son utilizados como música ambiental en las clases de inglés. Por otro lado, hay docentes que también utilizan materiales audiovisuales presentes en las redes sociales como YouTube o tiktok como detonante de diálogos o debates relacionados con el género.

En el caso de los materiales utilizados, de manera regular, como parte de las clases de Inglés de Negocios, en la Universidad Iberoamericana, se encuentran ejemplos de machismo y sexismo al presentar a los hombres como personas exitosas en los ambientes laborales y ejecutivos, mientras que la mayoría de las mujeres funcionan como madres de familia, enfocadas en el hogar, incluso existen como personas felices en estos contextos, con poco interés en una vida externa y en actividades laborales o en ambientes de negocios.

La representación de mujeres en entornos laborales resulta casi nula en estos materiales. Los logros femeninos en función de negocios pocas veces son empleados en los ejercicios e ilustraciones, en ellos se opta por apegarse a los estereotipos tradicionales, remarcando el interés

por ser madre y ser un pilar en el hogar, o bien, son asociadas a intereses que acostumbran a ser considerados superficiales, como la moda y las compras.

El hecho de que parte de las y los participantes de este proyecto intenten convertir sus espacios áulicos en sitios de mayor aceptación hacia la diversidad sexual se debe, ellos explican, a distintas experiencias personales que les han despertado el interés por tomar acción en beneficio de sus estudiantes. En este grupo docente se ejemplificaron diferentes vivencias. Hubo alguien que encontró en la lectura la motivación para referirse a sus estudiantes con los nombres y pronombres que prefieran. Alguien más tuvo que encontrar en su aula una persona que no respondía cuando se pasaba lista. ¿La razón? Una diferencia de autopercepción en cuanto a su nombre y su identidad. Otra persona, a raíz de las agresiones sufridas a lo largo de su paso por la educación primaria, secundaria y preparatoria, halló el apoyo y la protección en diferentes docentes, lo cual le hicieron considerar el convertirse en docente, con el propósito de construir espacios seguros para la parte del alumnado que pudiera estar pasando situaciones similares a la suya en aquel tiempo. De igual forma, en este proceso de investigación participó una docente que, al observar las acciones incluyentes que otras y otros docentes empleaban, decidió adoptarlas también, aplicando un lenguaje neutro, a fin de evitar lo binomial y machista de utilizar el masculino universal para dirigirse a la totalidad de sus estudiantes. Asimismo, esta docente prefiere la palabra “pareja”, la cual, ella piensa, no obvia las preferencias sexuales del alumnado, a diferencia de la tradicional asociación de “novio” con mujeres y “novia” con hombres.

Lo anterior comprueba que el acceso a material relacionado con temas de género y diversidad sexual, tener al alcance los ejemplos de otras y otros docentes, o bien, haber pasado por situaciones de violencia, puede causar tal impacto en el terreno personal que lleve al desarrollo de

procesos de sensibilización y concientización, mismos que se verán reflejados en la modificación e implementación de nuevas prácticas pedagógicas en las aulas.

Otros ejemplos de estas acciones son, como ya hemos podido observar, el utilizar en las aulas materiales audiovisuales, con temática basada en el género o no, para concientizar al estudiantado acerca de la importancia de estos temas y de actuar de manera equitativa con cada persona. Asimismo, una manera de ser más incluyentes es el detectar y visibilizar secciones en los materiales oficiales para evidenciar prácticas de machismo o sexismo, concientizando así al estudiantado a identificar ejemplos de relaciones de poder inequitativas e injustas, hasta ahora invisibles en los libros de enseñanza de inglés. Algunas otras actividades directamente enfocadas a la promoción de la justicia y la igualdad pueden también ser llevadas a cabo en las aulas para naturalizar temas relacionados con la diversidad sexual y de género. Éstas deben ser presentadas a lo largo de todo el ciclo escolar, no sólo cuando se celebre o conmemore alguna fecha en particular. El cuerpo y las experiencias personales son elementos que se pueden compartir con el estudiantado para desarrollar la empatía y lograr una impresión que ayude a crear aulas y sociedades más justas.

Como docente, independientemente de la asignatura que se enseñe, es indispensable mostrar en las aulas conductas de inclusión y respeto que fomenten la aceptación de la diversidad sexual y de género. Puesto que, al hacerlo, se estaría enseñando con el ejemplo y contrarrestando las conductas tradicionales de machismo y desigualdad.

Cuando este tipo de prácticas se realizan en las aulas, las y los docentes participantes de este proyecto aseguraron notar un ambiente de mayor respeto en sus aulas, así como un incremento en la confianza y disposición del estudiantado para entablar relaciones más justas entre estudiantes y docentes. Esto se detectó por medio de las participaciones

que las y los estudiantes hacen en clase, de sus actitudes, de naturalizar la manera relajada en que se comparten experiencias en las aulas y de las preguntas relacionadas con temas de diversidad sexual y de género. Cuando estas condiciones de confianza existen en las aulas, la ocultación de la identidad y el miedo a las agresiones no tienen cabida, al contrario, los espacios áulicos se convierten en sitios de bienvenida y seguridad para cada participante de los procesos y de los contextos educativos.

Las personas, tanto estudiantes como docentes, que forman parte de esta investigación mencionaron enfrentar pocos o ningún reto en su tarea de enseñanza. Tampoco detectaron ninguna acción institucionalizada que se ejerza en contra de su libertad de expresión o en contra de su decisión de tratar temas relacionados con el género y la diversidad sexual en sus aulas.

El único factor que podría considerarse un reto, según observó una participante, es la propia resistencia del estudiantado, misma que pudiera aparecer cuando temas relacionados con la diversidad sexual y de género no son presentados ni dosificados de manera adecuada, esto suele causar molestia o incomodidad en los grupos. El respeto surge como un elemento básico al momento de traer a las aulas temas de diversidad sexual y de género. Estos deben ser llevados a las aulas poniendo cuidado y atención a la forma y al momento en que se van a presentar, ya que, de otro modo, podrían causar molestia y rechazo entre el estudiantado.

De manera general, las y los participantes afirmaron contar con el apoyo de coordinadoras y coordinadores, quienes, en algunos casos, se muestran abiertamente como parte de la diversidad sexual, incluso brindan ayuda a la conmemoración de fechas importantes, como lo es el 8 de marzo. A pesar de la gran distancia y la amplia diferencia de contextos entre la Universidad de Sonora y la Universidad Iberoamericana, éstas tampoco representan un obstáculo para ejecutar acciones docentes enfocadas en la aceptación de la diversidad sexual y de género. Al

contrario. Ambas instituciones han mostrado múltiples ejemplos de acciones incluyentes: a saber, los baños para todo género instalados en la Universidad Iberoamericana; o la promoción de cursos y talleres vivenciales enfocados en la sensibilización hacia las diversidades sexuales ofrecidos por la Universidad de Sonora. Éstas son acciones concretas de inclusión que aparecieron a lo largo de la investigación.

6.2. Opciones institucionales de profesionalización docente

Martínez y Sauleda (2020) responsabilizan a toda institución universitaria como la encargada de eliminar de sus espacios cualquier forma de discriminación. Para lograr el objetivo de brindar un trato equitativo y sin distinción, toda universidad deberá proporcionar la capacitación que provea las herramientas para reducir o erradicar toda muestra de discriminación o agresión por motivos de raza, género, condición económica, etcétera, a docentes, estudiantes y personal en general. Loza (2004) garantiza que emplear acciones enfocadas en el diálogo, posibilitará, posteriormente, dirigir esfuerzos a la acción. Esfuerzos que se han hecho presentes en distintos contextos universitarios. Las instituciones participantes en esta investigación no son ajenas a estos esfuerzos, pues, tanto la Universidad de Sonora como la Universidad Iberoamericana, han creado espacios de formación y discusión enfocados en reducir la brecha de género.

En este punto, cabe mencionar que las clases de inglés impartidas en ambas universidades basan sus contenidos en libros de texto especializados, los cuales se dividen de acuerdo con cada nivel que se enseña. Por esta razón, las y los participantes en este proyecto dan sus clases siguiendo, de manera oficial, los libros de texto, cuya perspectiva muestra una mayor tendencia a la enseñanza de temas gramaticales, sin incluir realidades culturales y sexuales diversas de la sociedad actual. Estos materiales son pocas veces enriquecidos con recursos que pudieran

ampliar las representaciones sociales e identitarias que encontramos en la vida real.

La diversificación y enriquecimiento de los materiales oficiales constituye un área de oportunidad, mediante la cual es posible dirigir esfuerzos para, además de abrir espacios de educación en el idioma inglés, mostrar la riqueza diversa de sus hablantes y de sus aprendientes, de esta manera, se inauguran sitios de aceptación a la diversidad y posibilidades de existencia identitaria para el estudiantado.

Las redes sociales y materiales, como lecturas o audiovisuales, ofrecen la posibilidad de brindar al estudiantado contextos y situaciones basadas en la realidad. En las redes sociales es cada vez más común encontrar contenido que despierte el interés de las y los estudiantes, éstas traen al aula identidades y situaciones diversas, pero reales y actuales, gracias a este tipo de contenido la enseñanza de la cultura, en conjunto con la enseñanza del idioma, podría llegar a ser más significativa.

Llevar a cabo acciones como las anteriores, al igual que una revisión y actualización de los programas educativos en función del género, bien podrían sumarse a los esfuerzos de formación docente que las instituciones participantes realizan. Tanto la Universidad de Sonora como la Universidad Iberoamericana se han concentrado en sensibilizar y concientizar a sus docentes del género por medio de cursos y talleres vivenciales. En el caso de la Universidad de Sonora, la oferta de cursos va desde los que promueven la sensibilización con respecto a la diversidad, como los que sugieren la utilización del lenguaje incluyente en clase. El acceso a estas capacitaciones puede ser de manera presencial o asincrónica, brindando así a la o el docente la facilidad de elegir la que más le conviene. Las experiencias del profesorado participante en este proyecto sobre estos cursos han sido buenas, aun cuando su asistencia es poco frecuente. La razón por la que las y los docentes de la Universidad de Sonora no toman de manera regular cursos o talleres es porque

prefieren dirigir sus esfuerzos a la preparación de sus clases y no tanto al desarrollo de su formación en temas de diversidad.

Una de las razones que tanto estudiantes como docentes consideran fundamental en cuanto a la falta de acciones de inclusión por parte del profesorado es la falta de conocimiento al respecto. En el caso de docentes de inglés de la Universidad de Sonora, se menciona el hecho de que, aunque existe una amplia opción de cursos, tanto presenciales como en línea, y asincrónicos, estos no son de carácter obligatorio, dejando en la o el docente, la decisión de tomarlos o no. Esto mismo sucede en la Universidad Iberoamericana, donde los esfuerzos institucionales en cuestión de formación y capacitación docente en materia de diversidad sexual y de género no se han establecido como de carácter obligatorio para el personal docente. Otro elemento mencionado en ambas instituciones es el hecho de que, estos cursos y talleres no cuentan con material actualizado, y carecen de un carácter práctico, es decir que las y los docentes que deciden tomarlos reciben una gran cantidad de información relacionada con temas de género, diversidad e inclusión sexual que no son llevados a una aplicación práctica en las aulas. Razón que, termina desmotivando a quienes, en un principio, tuvieron la intención de tomarlos.

Dentro de los factores que fueron mencionados por estudiantes y docentes participantes, es el factor edad. Parte del estudiantado participante considera que, para docentes con una mayor edad, el integrar a sus clases temas de diversidad e inclusión, resulta complejo debido a sus creencias y formas de pensar tradicionales y arcaicas. La resistencia hacia estos temas y su representación en las aulas es un elemento mencionado también entre docentes de la Universidad Iberoamericana, quienes, consideran también, que, las temáticas relacionadas con el género representan temáticas complicadas para docentes que ya no son tan jóvenes.

A pesar de que la asistencia, de tanto docentes como de estudiantes, a los cursos y talleres de sensibilización hacia la diversidad sexual por parte de la Universidad de Sonora y la Universidad Iberoamericana no ha sido común ni frecuente, hay quienes han tomado estos cursos y declaran haber recibido conocimiento en relación con el género y la diversidad sexual, aunque los hayan cursado de manera remota. Las y los asistentes califican su experiencia como positiva. Sin embargo, sí resultaría pertinente organizarlos de manera más frecuente y con un mayor grado de obligatoriedad, para así poder homogenizar al profesorado en estos temas.

El 8 de marzo, día de la mujer, es una de las fechas que mayor presencia tiene dentro de las instituciones. Por lo tanto, la Universidad de Sonora hace una invitación abierta a docentes y estudiantes a reunirse en la Plaza del Estudiante, en el centro del campus en Hermosillo. Quienes deseen atender tendrán la oportunidad de crear, de manera colaborativa, carteles con consignas y demandas en un ambiente de seguridad, sororidad y apoyo. De igual manera, este punto de encuentro representa también un espacio en de organización y acompañamiento para el día de la marcha.

Parte de las y los participantes de la Universidad Iberoamericana aseguran tener conocimiento de los esfuerzos que la institución hace sobre género y diversidad sexual. A saber, los cursos y talleres enfocados en la sensibilización docente y estudiantil en materia de género, o el comité de género y planes de estudios que contemplan el género como uno de sus ejes principales, son algunos de los esfuerzos que la Universidad Iberoamericana realiza a favor de la visibilización e inclusión de las diversidades sexuales. Estos esfuerzos de inclusión se perciben, de forma más clara, por medio de representaciones sociales y sexuales diversas en posters y espacios de promoción.

En la Universidad Iberoamericana, el día 8 de marzo tampoco pasa inadvertido. En esta fecha, con la intención apoyar a las mujeres, se

facilitan materiales y espacios que permiten realizar un tendedero, actividad de denuncia en la que se expone a docentes o estudiantes que hayan mostrado conductas de acoso en contra de sus compañeras.

Los planes Manresa son otro de los proyectos que la universidad efectúa. Estos, buscan crear mayor conciencia, en docentes y estudiantes, con respecto a tres ejes principales, siendo el género, uno de ellos para concientizar a docentes y estudiantes con el firme objetivo de erradicar, o al menos reducir, la brecha de género.

La creación del Comité de Género que está enfocado a evitar la discriminación es otra de las acciones establecidas por la universidad, así como la contratación de personal académico con base en su experiencia y preparación profesional. Un claro ejemplo de esto es la incorporación al equipo docente de inglés de docentes que, abiertamente, aceptan pertenecer a las comunidades LGBTQ+.

Dentro de todos estos trabajos de inclusión, uno de los más visibles y mencionados por estudiantes y docentes de la Universidad Iberoamericana a lo largo de este proyecto es la instalación de baños para todo género. En diferentes áreas del campus universitario se encuentran espacios sanitarios que brindan tres opciones: las dos tradicionales instalaciones para hombres y mujeres, y una tercera que posibilita un lugar seguro e inclusivo para todas aquellas personas que no se reconocen dentro del binario sexual. Esta postura de aceptación no constituye un rasgo que la universidad haya mostrado desde sus inicios, sino un intento más bien reciente por adaptarse a los cambios sociales, así como para responder, de manera adecuada, a las exigencias de una sociedad cada vez más diversa.

Si bien la mayoría de las y los participantes calificaron como positivos los esfuerzos y las opciones de formación docente y de visibilización de la diversidad por parte de las instituciones participantes,

desde la perspectiva y percepción de otros docentes los temas relacionados con el género no son más que la respuesta a las exigencias institucionales para mantener a la universidad dentro de un rango general por dar atención a este tipo de temas. Los cursos y talleres son considerados por algunos participantes como una manera de satisfacer requisitos de grupos internos y externos a la institución, de estar “a la moda”, mas no como esfuerzos reales de inclusión. Este punto de vista no apareció de manera frecuente entre las y los demás colaboradores.

Cabe mencionar que en las participaciones de docentes y estudiantes no hubo referencia alguna a procedimientos, reglamentos o protocolos enfocados en reducir la discriminación o la violencia de género. En estas participaciones tampoco se hizo la mención de documentos oficiales con respecto a la actuación docente o institucional en respuesta a agresiones por razones de género.

A pesar de la diferencia de opiniones con relación a las opciones institucionales de profesionalización docente en temas de género, la percepción resulta mayormente positiva. Aunque quedan abiertas las posibilidades para brindar una mejor respuesta a las necesidades docentes y estudiantiles, poniendo de manifiesto la obligación de modificar los programas educativos para una mayor inclusión.

En cuanto a las opciones de formación profesionalizante que las universidades participantes ofrecen, el desconocimiento de estas opciones, parece ser el factor de mayor presencia entre el profesorado. Si bien una gran parte de participantes, tanto docentes, como estudiantes conocen de la oferta educativa en cuanto a cursos y talleres relacionados con la diversidad sexual y de género, estos no suelen verse motivados por asistir. Y, aunado al hecho de que esas capacitaciones no son de carácter obligatorio, la intencionalidad institucional se pierde la falta de motivación por parte de docentes y estudiantes por tomarlos.

La falta de constancia, parece ser un elemento que juega un papel primordial en la falta de actualización y promoción de cursos y talleres de diversidad sexual y de género, ya que, de acuerdo con lo expresado por docentes y estudiantes de ambas instituciones, la promoción de estas opciones de profesionalización suele intensificarse durante fechas como el día de la mujer, conmemorado el 8 de marzo y, la marcha del orgullo, mismo que se celebra en el mes de junio, quedando de lado el hecho de que estas se ofrecen, de manera permanente.

A lo largo del proceso de esta investigación, han quedado de manifiesto los esfuerzos individuales aplicados por parte del profesorado para, de alguna forma, promover la diversidad sexual y de género, con lo cual lograron abierta y/o intencionalmente la creación de condiciones de igualdad en las aulas universitarias de enseñanza de inglés. De acuerdo con los comentarios del profesorado de ambas instituciones, no les ha sido posible detectar, en ninguno de estos contextos educativos, algún tipo de obstáculo ni reto al emplear acciones de inclusión y visibilización de la diversidad sexual y de género. En ningún caso se encontró ningún intento institucional ni personal, por parte de coordinadores ni de otros docentes para coartar la libertad de cátedra de la que cada participante es portador de manera inherente.

De igual manera, se aseguró que no existe ningún tipo de reglamento, instancia o persona que haya llegado a representar un impedimento en los intentos de inclusión de la diversidad sexual y de género en las aulas. Contrario a esto, hubo participantes que hicieron menciones directas a personas pertenecientes a diferentes coordinaciones que, mostrándose abiertamente como parte de las comunidades LGBT+, promovían y motivaban la participación activa de docentes y estudiantes en eventos relacionados con el género, como el día de la mujer o el Pride (mes del orgullo de las comunidades LGBT+).

6.3. Trabajo colaborativo y redes de apoyo

Los trabajos y proyectos colaborativos son parte común de la vida universitaria. Este tipo de actividades no son ajenas a estudiantes y profesores de las instituciones que forman parte de este trabajo. Sin embargo, sí es considerada un campo que podría representar un área de oportunidad. La presencia de proyectos de tipo colaborativos en el área de enseñanza inglés, en la Universidad Iberoamericana y de la Universidad de Sonora, que pudieran favorecer la representación e inclusión de la diversidad sexual y de género en clases, resulta casi nula. Si bien en ambas universidades se imparten acciones de inclusión, en el caso de la Universidad de Sonora, estos al parecer no pueden ir enfocados en dos comunidades en necesidad de representación e inclusión, como lo es la diversidad sexual y la neurodivergencia. Razón por la cual, las acciones incluyentes de esta institución se han dirigido, a raíz del término de la pandemia por Covid-19, a brindar atención a personas neurodiversas, dejando de lado las iniciativas previamente orientadas a la diversidad sexual y al género.

Los proyectos que esta institución hace poco ha desarrollado, se encaminan más en atender a esta sección de la población universitaria, descuidando la creación de condiciones de igualdad que favorecen al sector estudiantil que forma parte de la diversidad sexual.

Los proyectos colaborativos, cuyo objetivo son la representación y la inclusión de la diversidad sexual y de género, han quedado fuera de la corriente, por lo tanto, los intereses principales de las autoridades universitarias priorizan dar espacio a proyectos que van en su mayoría dirigidos a la comunidad neurodiversa. Un ejemplo de los intentos de atención a las personas neurodiversas es la presencia de profesionales de la salud mental en un espacio del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, el cual ha sido destinado al tratamiento y a la contención de estudiantes con algún tipo de crisis de tipo mental y/o

emocional. Esto se da, aun cuando parte del profesorado que colaboró en este proyecto se pronuncia en contra de los esfuerzos de inclusión de la diversidad sexual, asegurando que estos no son más que un intento por entrar en las posiciones principales de evaluación.

Fuera de este ejemplo, las personas participantes en el presente estudio desconocen si se ha llevado o se lleva a cabo algún proyecto de tipo colaborativo que enfoque los esfuerzos docentes o institucionales en promover la construcción de espacios más igualitarios para el estudiantado. De igual modo, no se cuenta con información que permita conocer los resultados de estas posibles colaboraciones que hubieran podido darse en cuestiones de diversidad sexual y de género en sus contextos laborales.

Aun así, las y los participantes, se encuentran abiertos a participar en proyectos colaborativos que vayan dirigidos a la promoción y aceptación de la diversidad sexual y de género, siempre y cuando estos se realicen de manera adecuada y con respeto, es decir, cuando las fechas y conmemoraciones lo permitan.

Las pocas y escasas colaboraciones docentes que se han llegado a dar de manera aislada y por iniciativa propia entre docentes, son calificadas como buenas por participantes de ambas universidades. Como resultado de estas aportaciones, las y los participantes valoraron el apoyo entre compañeras y compañeros como un factor determinante al momento de relacionarse en conjunto para desarrollar proyectos colaborativos. El profesorado afirmó que, de las y los compañeros con quienes se decida trabajar o incluir en un proyecto, depende el éxito, el resultado y la forma en que estas participaciones evolucionen; pues existen, en ambos contextos universitarios, personas que muestran una mayor apertura a temas sobre la diversidad sexual y de género que otras. Elementos como la edad, la formación y las experiencias personales, tienen una fuerte influencia en el comportamiento de las y los docentes, éstas influyen

directamente la manera de relacionarse con otras y otros docentes de distintas edades y/o puntos de vista, afectando así el proyecto en cuestión.

Con respecto a la censura que pudiera existir de parte de las instituciones universitarias participantes, quienes forman parte de esta investigación en el ámbito docente aseguran no haber sabido ni enfrentado censura institucional alguna. La libertad de cátedra y, la posibilidad de hacer referencia a temas de diversidad sexual y de género no representan un obstáculo para llevar a cabo prácticas de inclusión en las aulas de enseñanza de inglés. Sin embargo, docentes pertenecientes a las dos universidades participantes, mencionan que, el apoyo entre colegas es, sin duda, el mayor factor de apoyo con el que cuentan en cuanto al tema de género, sin dejar de lado, el apoyo de las coordinaciones de idiomas.

Derivado de lo anterior, se puede decir que la elección de colaboradores es el factor más importante entre docentes de enseñanza de inglés, en la Universidad Iberoamericana y de la Universidad de Sonora, a la hora de trabajar en equipo. Además del desafío que esta elección pudiera representar, las y los participantes no identificaron otro elemento que restringiera su libertad de presentar temas relacionados con la diversidad sexual y de género dentro de sus instituciones. Las y los participantes aseguraron que sus universidades no limitan su libertad de cátedra, esto facilita la inclusión, como parte del programa educativo, de materiales que, de acuerdo con el criterio docente, permitan aumentar las condiciones de igualdad en las aulas, gracias a los contenidos relacionados con la diversidad sexual y de género.

El hecho de contar con la posibilidad de traer a las aulas materiales diversos y de naturaleza real, propicia que el profesorado en ambas instituciones reúna esfuerzos y desarrolle proyectos de colaboración, para los cuales elaboren materiales en conjunto que ayuden a la visibilización de la diversidad sexual en sus aulas. Por medio de trabajos en equipo con temas de género, se podrían ampliar las condiciones de igualdad de género

en las aulas; yendo más allá que sólo ver la igualdad como una forma equitativa de participación en clase, o como un equilibrio de las participaciones entre hombre y mujeres, es decir, brindar una visión cada vez más integral de la igualdad. En este punto, las y los participantes reafirmaron las sugerencias previas y agregaron la obligatoriedad como parte de los proyectos en colaboración, incluso recomendaron hacerlo un elemento intrínseco a los programas educativos universitarios, creando así desde su institucionalización, espacios de mayor inclusión y diversidad en las aulas, con el fin de aumentar las condiciones de igualdad en los contextos universitarios de enseñanza de inglés.

Estudiantes de ambas universidades participantes destacan las áreas correspondientes de inglés como espacios abiertos, libres de discriminación y, que, de alguna forma u otra, promueven los valores de la aceptación, la igualdad y la no discriminación.

En el caso del estudiantado de la Universidad Iberoamericana, se destacan los esfuerzos por parte de las y los docentes de inglés en cuanto a motivar al estudiantado en participar en actividades de socialización con estudiantes universitarios estadounidenses por medio de videollamadas. En estas actividades que, se llevan a cabo con estudiantes de universidades jesuitas hermanas de la Universidad Iberoamericana en Washington D.C., promueven el intercambio cultural con estudiantes nativos del idioma inglés. Durante estas sesiones, el estudiantado de México ha tenido la oportunidad de interactuar con estudiantes estadounidenses que se reconocen dentro de las comunidades LGBTQ+, situación que, aún sin que la aceptación de la diversidad sexual sea el propósito principal de estos encuentros, esta, sí se llega a dar dentro de estas interacciones. Derivado del acercamiento entre estos dos sistemas culturales entre ambos grupos de estudiantes, el idioma inglés llega a convertirse en el medio por el cual estos intercambios se llevan a cabo.

El hecho de que el área de enseñanza de inglés sea vista como un espacio de mayor aceptación identitaria no resulta exclusivo de la Universidad Iberoamericana, ya que, estudiantes de la Universidad de Sonora identifican al Departamento de Lenguas Extranjeras y, a docentes y estudiantes de inglés como personas y espacios seguros de aceptación, interacción y promoción de aceptación y de no rechazo a personas que pudieran considerarse diferentes, como lo son las personas con neurodivergencia y quienes pertenecen a las comunidades LGBTQ+.

En este contexto, no solo el sistema cultural inglés es mencionado como un elemento de aceptación, sino también las expresiones artísticas en inglés.

Estudiantes de la diversidad sexual del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, no solo reconocen a este departamento como uno de los más abiertos en cuanto a las identidades diversas, sino que, además lo catalogan como un sitio, dentro del campus centro de la Universidad de Sonora, en donde quienes llegan a ser considerados “minorías” se pueden identificar y sentir con la seguridad de ser ellas y ellos mismos. Aunado a esto, mencionan que, la música en inglés ha llegado a convertirse en un punto de identificación para las comunidades LGBTQ+, al proporcionar posibilidades de existencia diversas y de bienvenida hacia la diversidad sexual, que la música en español no ofrece.

Ejemplos mencionados con respecto a esta apertura inherente a las áreas de enseñanza de inglés son proporcionados también por docentes de estas dos instituciones, ya que, una docente de la Universidad de Sonora indica que, en sus materiales oficiales de enseñanza de inglés, ella misma ha detectado y, señalado un acto de inclusión de padres de familia dedicados al cuidado y a proporcionar diversión y esparcimiento a sus hijos en un parque sin la presencia de las madres de familia. Esto, asegura,

es un acto de inclusión que desafía la tradicionalidad de presentar al sexo femenino como las únicas encargadas del cuidado de las y los hijos.

En la misma institución, se cuentan, también, estudiantes a favor de la instalación de pancartas o infografías en las paredes de la universidad. Esta acción, creen, bien podría contribuir a reducir la desinformación y el rechazo hacia las identidades sexuales diversas y, a la vez, promover la aceptación de las y los miembros de las comunidades LGBT+, en el campus.

Aunado a lo anterior, todos los elementos presentados se conjugan respondiendo la primera de las dos preguntas específicas que guían la aplicación de este proyecto: ¿Cómo son las prácticas personales y pedagógicas que de forma individual y colectiva implementan las y los docentes de enseñanza de inglés para promover temas de diversidad sexual y de género en las aulas?

Las prácticas personales y pedagógicas que implementan las y los docentes de enseñanza de inglés para promover los temas de diversidad sexual y de género en las aulas se caracterizan por su carácter informal y no institucionalizado. A pesar de la creciente sensibilización en torno a la inclusión, la ausencia de políticas estructuradas ha orillado a que estas prácticas dependan del compromiso individual de los docentes y no de estrategias formales promovidas por las universidades (Parra Gómez, 2022). Esto genera, por una parte, una falta de homogeneidad en la metodología para abordar estos temas en el aula, por otra, que la experiencia educativa varíe significativamente según el contexto y el docente a cargo.

Uno de los factores más evidentes en la implementación de estas prácticas es la escasa cooperación entre docentes. Si bien existen algunos esfuerzos colaborativos en otros ámbitos educativos, en lo que respecta a la diversidad de género, las estrategias suelen desarrollarse de manera

aislada y sin coordinación formal (Rodríguez, 2022). Esto responde, en parte, a la ausencia de lineamientos institucionales que orienten la labor del profesorado en esta materia, lo que impide la consolidación de esfuerzos colectivos que favorezcan la inclusión en la enseñanza del inglés.

Aún con estas limitaciones, algunos docentes han preferido por incorporar temas de diversidad sexual de manera abierta dentro de sus contenidos curriculares. Sin embargo, estas iniciativas dependen por completo de la voluntad y formación de cada profesor, ya que no existe un marco normativo que exija o promueva la inclusión de estas temáticas en la enseñanza del inglés (Rodríguez, 2022). Esto genera una discordancia en la manera en que los estudiantes son expuestos a la diversidad de género, puesto que algunos tienen la oportunidad de abordar estos temas en clase, mientras que otros nunca los ven reflejados en sus materiales de aprendizaje.

Para contrarrestar la visión binaria de los materiales oficiales de enseñanza, algunos docentes optan por buscar recursos alternativos disponibles en la red, lo que les permite ofrecer representaciones más inclusivas y diversas en el aula (Castillo y Bautista-Cerro, 2020). Estos materiales incluyen artículos, videos, literatura y ejercicios lingüísticos, diseñados para cuestionar los modelos tradicionales y reflejar la diversidad de identidades y expresiones de género. No obstante, el uso de estos recursos sigue dependiendo del criterio individual del docente y no de una política institucional que garantice su aplicación sistemática.

El enfoque metodológico de esta investigación permitió evidenciar que la promoción de la diversidad sexual y de género en las aulas de inglés no sigue una estructura formal y estandarizada. Mediante entrevistas semiestructuradas y observación directa, se identificó que los docentes que abordan estos temas lo hacen desde su propia experiencia y valores personales, sin recibir una formación específica por parte de las

universidades (García-Cano et al., 2023). Esta falta de directrices institucionales contribuye a la fragmentación de los esfuerzos y deja la responsabilidad en manos del profesorado, lo que condiciona la consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula.

La ausencia de estrategias formales a su vez ha restringido el alcance de estas iniciativas, pues su implementación depende en gran medida del interés y la disposición personal de los docentes. Mientras algunos incluyen constantemente temas de diversidad en sus clases, otros escogen evitar su discusión debido a la falta de capacitación y recursos adecuados (Martínez y Sauleda, 2020).

La falta de apoyo institucional no sólo dificulta la aplicación de prácticas inclusivas en el aula, sino que también impide que los docentes puedan compartir y desarrollar estrategias pedagógicas en conjunto.

En conclusión, las prácticas pedagógicas relacionadas con la diversidad sexual y de género en las aulas de enseñanza de inglés, en la Universidad de Sonora y en la Universidad Iberoamericana, se desarrollan principalmente de manera informal y sin una estructura institucional clara. La escasa colaboración entre docentes y la nula formación específica han generado un entorno en el que estas prácticas dependen exclusivamente del esfuerzo individual del profesorado. A pesar de ello, algunos docentes han logrado incorporar estos temas en sus clases, utilizando materiales alternativos disponibles en la red para contrarrestar la visión binaria de los recursos oficiales. Entonces, para que estas iniciativas tengan un impacto real y duradero, es fundamental que las universidades asuman un rol más activo en la promoción de estrategias institucionalizadas, que garanticen la inclusión efectiva de la diversidad sexual y de género en el aula (Araya y Muñoz, 2022).

Con respecto a cómo son las prácticas personales y pedagógicas que de forma individual y colectiva implementan las y los docentes de enseñanza de inglés para promover los temas de diversidad sexual y de

género en las aulas, segunda pregunta específica de este proyecto, se puede decir que, en la actualidad, las universidades han aplicado diversas estrategias para atender la diversidad sexo-genérica en sus comunidades académicas, sin embargo, su aplicación ha sido desigual y su impacto limitado. Un aspecto crucial en este esfuerzo son los protocolos de atención en casos de abuso o agresión por razones de género, los cuales buscan establecer mecanismos de prevención y respuesta a situaciones de violencia dentro de los espacios universitarios. En el caso de la Universidad de Sonora, se empleó un Protocolo para la prevención y atención de casos de violencia de género, el cual reconoce distintas formas de violencia y discriminación dirigidas a mujeres, personas LGBT+ y personal docente. Mas su alcance es restringido, ya que la mayoría del profesorado desconoce su contenido y aplicación, esto limita su efectividad como herramienta de protección y acceso a la justicia dentro de la comunidad universitaria (Sánchez y Ramírez, 2021).

Otra de las estrategias adoptadas por ambas universidades son los cursos y talleres de sensibilización y formación docente sobre diversidad de género. Estas iniciativas procuran fomentar el respeto y la inclusión dentro del entorno educativo, concientizando al personal académico acerca de la importancia de la igualdad de género en sus prácticas pedagógicas. No obstante, la asistencia a estos talleres es voluntaria, lo que entorpece que todos los docentes adquieran una formación homogénea en materia de diversidad sexual. Este esquema de participación opcional ha reducido el impacto real de estas iniciativas, porque, aquellos docentes que no tienen un interés personal en el tema tienen la libertad de no asistir, perpetuando la falta de sensibilización en muchos espacios educativos (Gómez y Torres, 2020).

Además de estas estrategias formativas, la Universidad Iberoamericana ha implementado medidas concretas en términos de infraestructura y campañas visuales para representar la diversidad humana

dentro del campus. Una de las acciones más notables es la habilitación de baños neutros, espacios diseñados para garantizar la inclusión de personas trans y no binarias, permitiendo un acceso más equitativo a instalaciones universitarias sin la imposición de una identidad de género específica. Aunque esta iniciativa simboliza un avance importante en términos de accesibilidad, su instauración no ha ido acompañada de una estrategia de difusión adecuada, lo que ha generado que algunos miembros de la comunidad universitaria desconozcan su existencia o finalidad (López y Fernández, 2022).

Asimismo, la Universidad Iberoamericana ha desarrollado campañas visuales y de sensibilización, utilizando carteles y material publicitario en los espacios comunes del campus para reforzar un mensaje de respeto y diversidad. Estas campañas han contribuido a la visibilización de distintas identidades y expresiones de género dentro del ámbito universitario, aunque no siempre han estado enfocadas en la diversidad sexual. En muchas ocasiones, los mensajes han sido generales y han abordado temas de inclusión desde una perspectiva amplia, sin especificar la problemática de la discriminación por orientación sexual e identidad de género. Esto ha disminuido su impacto en la sensibilización de la comunidad universitaria en temas de diversidad sexo-genérica (Martínez, 2019).

El enfoque metodológico de esta investigación permitió identificar que, si bien existen esfuerzos institucionales para promover la igualdad de género, su implementación no es homogénea y su impacto sigue dependiendo en gran medida del compromiso individual del profesorado. Las entrevistas realizadas revelaron que la falta de una estrategia institucional clara ha derivado en que algunos docentes se involucren activamente en estos procesos, mientras que otros continúan con prácticas pedagógicas tradicionales que no integran la perspectiva de género en sus enseñanzas (Carrillo y Vega, 2021). Esta brecha en la formación y

sensibilización del profesorado es uno de los principales desafíos que enfrentan las universidades en la construcción de espacios educativos más equitativos e inclusivos.

En conclusión, aun cuando ambas universidades han impulsado protocolos de atención en casos de abuso o agresiones, cursos y talleres de sensibilización, al igual que medidas de inclusión, como baños neutros y campañas visuales, su impacto se ha visto obstaculizado por la falta de difusión, la participación voluntaria del profesorado y la ausencia de un enfoque integral que garantice la incorporación de la diversidad sexo-genérica en todos los niveles del sistema educativo. Para que estas iniciativas sean efectivas, es necesario que las universidades asuman un papel más activo en la promoción de estrategias institucionales que no sólo sensibilicen, sino que transformen estructuralmente las prácticas pedagógicas y administrativas en favor de una educación en verdad inclusiva (Ruiz y Álvarez, 2022).

7. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación y se explica cómo se cumplieron los objetivos de la tesis a partir de la información recopilada mediante la aplicación de los instrumentos en campo. En esta investigación se buscó comprender la metodología con la que se construyen las condiciones de igualdad de género en las aulas de enseñanza de inglés, en la Universidad de Sonora y en la Universidad Iberoamericana, identificando los desafíos, avances y estrategias implementadas en estos espacios académicos.

El propósito central de esta investigación ha sido analizar las dinámicas que favorecen o limitan la equidad de género en el ámbito educativo, con especial énfasis en las acciones de las y los docentes, las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas que influyen en la formación del estudiantado. En este sentido, el estudio ha permitido observar que la construcción de condiciones de igualdad de género en las aulas no es el resultado de una estrategia institucional homogénea, sino que depende en gran medida de esfuerzos individuales del profesorado y de iniciativas informales, las cuales no siempre cuentan con respaldo normativo. A través de un análisis detallado de los datos obtenidos, se ha podido constatar que, aunque existen protocolos institucionales y actividades de sensibilización, su impacto real en la transformación de las prácticas educativas es aún restringido.

Durante el proyecto colaborativo La construcción de condiciones de igualdad en las aulas universitarias de enseñanza de inglés ha sido posible conocer y observar, de manera directa, las actitudes y conductas con las que las y los docentes de la Universidad Iberoamericana, en Ciudad de México y la Universidad de Sonora, en Hermosillo, llevan a cabo acciones que les permiten construir en aulas de enseñanza de inglés de estas instituciones condiciones más igualitarias para cada estudiante.

Los comportamientos docentes enfocados en la aceptación e inclusión de las diversidades sexuales, así como la utilización en clase de materiales extraoficiales, son el reflejo de los esfuerzos individuales realizados por las y los participantes en favor del estudiantado. Medidas como las mencionadas, posibilitan nuevas formas de enseñanza y transforman los contextos educativos en espacios de mayor justicia e igualdad.

Con respecto a las opciones de profesionalización docente que las universidades participantes ofrecen, son también muestra de la importancia que la igualdad y la inclusión tienen en la formación de las y los futuros egresados y en la sociedad actual en general. Estas acciones institucionales no suelen pasar inadvertidas para el profesorado, sin embargo, sí recae en ellas y en ellos la decisión de tomarlos, hecho que, de una forma u otra, juega en contra de la instrucción docente sobre temas de igualdad e inclusión.

La falta de obligatoriedad para integrarse en estos esfuerzos de formación afecta de manera directa, la participación de docentes y estudiantes en proyectos colaborativos que bien podrían promover la inclusión de la diversidad sexual y de género en las aulas. Estas acciones naturalizarían la creación de mayores condiciones de igualdad y de aceptación para todo estudiante, independientemente de su identidad sexual.

El enfoque metodológico de esta investigación ha sido cualitativo, lo que ha permitido obtener un conocimiento profundo sobre la realidad de las aulas de enseñanza de inglés, al igual que la gestión de las cuestiones de género en estos entornos. La aplicación de entrevistas, observaciones y análisis documental ha facilitado reconstruir las experiencias de docentes y estudiantes, aportando datos significativos acerca de la manera en que la equidad de género se aborda en la práctica educativa. La riqueza de los hallazgos obtenidos radica en su capacidad

para evidenciar las contradicciones existentes entre los discursos institucionales en función de inclusión y la realidad cotidiana en las aulas, lo cual revela cómo las acciones individuales de los docentes, muchas veces carentes de apoyo estructural, juegan un papel determinante en la configuración de espacios de aprendizaje más equitativos.

En este capítulo, además de responder a los objetivos de investigación, se presentará un análisis crítico sobre los hallazgos adquiridos, señalando las limitaciones y desafíos que aún persisten en la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva en términos de género. Asimismo, se reflexionará respecto a la necesidad de pasar de esfuerzos individuales a estrategias institucionales estructuradas, de medidas simbólicas a cambios profundos, en políticas y prácticas pedagógicas que garanticen un acceso equitativo al conocimiento para todas las identidades de género. De esta manera, las conclusiones de este estudio no sólo reconocerán el estado actual de la educación en igualdad de género en estas universidades, sino que también abrirán la puerta a futuras investigaciones y propuestas que contribuyan a la transformación del sistema educativo desde una perspectiva de equidad.

Las conclusiones expuestas en este capítulo responden a su vez a preguntas y objetivos de investigación planteados al inicio del estudio. En primer lugar, se aborda el objetivo general en función del método para construir las condiciones de igualdad de género en las aulas de enseñanza de inglés, en ambas universidades, para ello, se analizan los factores que inciden en la consolidación de estos espacios inclusivos y se apuntan las principales dificultades que enfrentan, tanto docentes como estudiantes, en este proceso. Después, se presentan las respuestas a los objetivos específicos, en los cuales se examinan las prácticas pedagógicas individuales y colectivas implementadas por el profesorado, así como las políticas y estrategias institucionales dirigidas a la inclusión de la diversidad sexo-genérica. A partir de este estudio, se constatan las

fortalezas y limitaciones de los enfoques actuales, permitiendo una reflexión crítica sobre los aspectos que aún deben mejorarse para lograr una igualdad efectiva dentro del aula.

7.1. Objetivos

Al inicio del presente trabajo colaborativo se planteó como objetivo general, el poder identificar el tipo de prácticas que las y los docentes participantes aplican en el terreno pedagógico, al igual que los factores de tipo personal que intervienen para que este tipo de prácticas se implementen.

En la Universidad de Sonora, actividades como balancear en las aulas la participación estudiantil, descartando la elección sesgada del docente que pudiera favorecer, o afectar, a personas de determinado género, se hacen presentes con aplicaciones que dejan en manos de una ruleta virtual qué estudiante va a participar. El trato igualitario que el profesorado promueve en las relaciones que el estudiantado establece en las aulas, se manifiesta en la manera respetuosa en que se desarrollan la dinámica entre estudiante-docente. Un factor que favorece el respeto en estas interacciones es el uso del lenguaje neutro que parte del profesorado emplea en clase, dejando atrás el masculino universal que resulta machista y binario.

La reproducción de videos musicales de cantantes, socialmente asociadas a la comunidad LGBT+, es otra de las actividades detectadas que permite fomentar la diversidad sexual y de género en las aulas de enseñanza de inglés, o bien, la utilización de material audiovisual informativo con relación a temas de género.

En la Universidad Iberoamericana, se pudo observar que el compartir experiencias de docentes pertenecientes a la comunidad LGBT+ brindan a sus estudiantes opciones de vida y existencia. Además de convertir sus aulas en espacios seguros de expresión y convivencia.

Si bien dichos esfuerzos de docentes representan intentos individuales por promover la diversidad sexual y de género, las instituciones universitarias participantes no se quedan atrás con respecto a dinámicas y formación en materia de inclusión.

Ambas universidades se han dedicado a ofrecer una serie de cursos talleres de formación docente que van enfocados en la diversidad sexual y de género. Estos pueden ser tomados de manera presencial y en línea por el profesorado que muestre interés, ya que estos no son de carácter obligatorio.

El día de la mujer, que se conmemora el 8 de marzo, y la marcha del orgullo, en el mes de junio, son fechas para que, si así lo desean, estudiantes y docentes participen en estos eventos con la elaboración de carteles y espacios de expresión y seguridad, siempre con el apoyo universitario.

Otro aspecto que se notó fue la priorización de desigualdades. Por una parte, la Universidad de Sonora se ha encargado de visibilizar las contribuciones de las mujeres a la historia de la humanidad y por atender a estudiantes que forman parte de la comunidad neurodiversa; por otra, la Universidad Iberoamericana ha mostrado su apoyo e inclusión a las comunidades LGBTQ+ con la instalación de baños para todo género en su campus, lo cual contribuye a la visibilización de su presencia en los espacios publicitarios de la universidad.

La presentación de todos estos ejemplos permite examinar y exponer las prácticas institucionales que las universidades participantes implementan para visibilizar la diversidad sexual y de género, y para formar a las y los docentes en estos temas. Siendo las acciones que responden al segundo objetivo de investigación, enfocado en analizar las opciones de profesionalización institucionales que las universidades ofrecen en temas de diversidad sexual y de género.

Aunque en ambas universidades existe evidencia clara de la creciente sensibilización en las últimas décadas sobre los temas relacionados con la inclusión, ésta se sigue viendo contrarrestada por una falta de estructura institucional que las lleve más allá de esfuerzos individuales docentes. Una gran falta de homogeneidad es lo que se observa en la aplicación de estos temas en las aulas, dejando en la informalidad los intentos docentes por promover la diversidad sexual y de género. Aunado a lo anterior, hay una escasa colaboración entre docentes, lo cual facilitaría la incorporación de temas de diversidad sexual de manera abierta en las aulas, empero, se abandonan estos esfuerzos sin una estructura formal ni institucionalizada.

La informalidad de estos esfuerzos académicos hace que recaiga prácticamente el éxito en las pocas colaboraciones que las y los docentes lleguen a tener, dependiendo de la elección de compañeras o compañeros con quienes realizarlas. El criterio, la apertura y la experiencia en temas de género que las personas asociadas con las y los docentes resultan cruciales para el desarrollo de estos proyectos, aun así, las enfocadas en temas de género resultan casi nulas.

Asimismo, el profesorado está desfamiliarizado con la existencia de trabajos colaborativos que busquen la visibilización y la aceptación de la diversidad sexual y de género, así como los posibles resultados obtenidos a través de estos. Pese a la poca información con la que las comunidades docente y estudiantil que colaboraron en la presente investigación cuentan con respecto a este tipo de proyecto, ambas muestran interés y disposición para trabajar de manera colaborativa en proyectos de diversidad sexual y de género. De esta forma, el objetivo 3 —que se concentró en determinar si existe y cómo funciona la cooperación entre maestras y maestros para fomentar la diversidad sexual y de género en las aulas universitarias de enseñanza de inglés, queda respondido.

El objetivo específico 4 en el cual buscó plantear una serie de sugerencias tanto para la formación docente como para las instituciones universitarias que constituyeron este proyecto con la intención de facilitarles herramientas que posibiliten la creación de condiciones de igualdad sexual y de género en las aulas universitarias de enseñanza de inglés, se responderá, un poco más adelante, en dos apartados de sugerencias elaborados con este propósito.

Con base en un primer proyecto de investigación documental, el cual se enriqueció posteriormente con datos obtenidos por medio de la observación y de la aplicación de una guía de entrevistas semi estructuradas aplicadas a docentes y estudiantes de la Universidad Iberoamericana y la Universidad de Sonora, a continuación se presentan los puntos propuestos para hacer de las aulas espacios más igualitarios, a fin de que cada estudiante y docente tenga la libertad de mostrar su identidad, independientemente de cuál sea ésta.

7.2. Limitaciones y desafíos detectados

En un intento por dar respuesta a los objetivos de investigación, se detectaron una serie de limitaciones y desafíos, los cuales afectan a quienes intentan llevar a cabo la construcción de igualdad de género en las aulas universitarias. Estos obstáculos estructurales persisten y dificultan la aplicación efectiva de prácticas de inclusión, a pesar de los esfuerzos institucionales. Al contrastar los resultados de esta investigación con los estudios previos mencionados en el estado del arte, se identifican cuatro barreras clave: la falta de capacitación docente en igualdad de género, la ausencia de una integración efectiva de la perspectiva de género en los planes de estudio, la brecha entre las políticas institucionales y su aplicación real en las aulas, y el predominio de prácticas docentes individuales sin respaldo institucional.

Uno de los principales desafíos es la falta de capacitación estructurada en temas de igualdad y diversidad de género entre el profesorado. En este estudio se observó que, si bien existen cursos y talleres de sensibilización, el carácter voluntario de la asistencia reduce su impacto. Esto coincide con lo señalado por López-Francés y Vázquez (2014), quienes destacaron que las universidades deben asumir la responsabilidad de capacitar a sus docentes en perspectiva de género, pues, sin esta formación, las brechas de desigualdad se perpetúan dentro del aula. De manera similar, García-Cano et al. (2023) identificaron que, aunque las instituciones desarrollen políticas de equidad de género, no han implementado mecanismos efectivos para instruir al profesorado en la aplicación de estas políticas dentro de sus prácticas pedagógicas.

Otra limitación clave es la ausencia de una integración efectiva de la perspectiva de género en los planes de estudio. La presente investigación reveló que las universidades cuentan con programas educativos que no han sido actualizados para incluir contenidos que apoyen la equidad de género, lo que dificulta la construcción de espacios de enseñanza verdaderamente inclusivos. Este hallazgo es consistente con lo reportado por Rodríguez et al. (2018), ellos subrayaron la necesidad de que el estudiantado tenga acceso a herramientas que les permitan cuestionar y transformar el estado actual de la academia, porque, sólo a través de la modificación de los planes de estudio, se pueden generar cambios sostenibles en la enseñanza. A su vez, Martínez et al. (2020), en su investigación en la Universidad Complutense de Madrid, concluyeron que, a pesar de los intentos por integrar la perspectiva de género en la docencia universitaria, las metodologías siguen reproduciendo estructuras tradicionales que excluyen a las diversidades sexo-genéricas.

Un tercer obstáculo identificado es la brecha entre las políticas institucionales y su aplicación real en las aulas. Aun cuando las universidades han empleado protocolos para atender la violencia de

género y han promovido la equidad a través de campañas de sensibilización, estos esfuerzos no se han traducido en cambios concretos en la dinámica educativa. La presente investigación encontró que el desconocimiento por parte del profesorado sobre estas normativas es una de las razones principales por las que no son llevadas a la práctica. Esto concuerda con los resultados de García-Cano et al. (2023), quienes percibieron que las iniciativas políticas respecto a la igualdad de género coexisten de manera fragmentada, lo que impide su consolidación como herramientas efectivas de transformación en el aula. De igual manera, Araya y Muñoz (2022) señalaron que la igualdad de género no sólo depender de normativas institucionales, sino que debe traducirse en estrategias pedagógicas concretas, algo que aún no ocurre en la estructuración de la educación superior.

Finalmente, el predominio de prácticas docentes individuales sin respaldo institucional representa una barrera significativa para la consolidación de espacios educativos inclusivos. Los hallazgos de este estudio revelaron que, aunque algunos docentes implementan estrategias para reconocer la diversidad sexual y de género en sus aulas, estas iniciativas suelen ser aisladas y dependen exclusivamente del compromiso personal del profesorado. Este fenómeno ya había sido señalado en la investigación de Ortega (2019), quien documentó que la ejecución de políticas de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez enfrentó resistencias por parte del personal docente, lo que llevó a que su aplicación dependiera de la voluntad individual y no de un marco institucional obligatorio. Además, Morojele (2012) evidenció que, en contextos educativos diversos, los estereotipos de género persisten cuando no hay una estructura institucional que respalde las iniciativas de los docentes comprometidos con la inclusión.

Estos hallazgos confirman que la igualdad de género en la educación superior enfrenta importantes desafíos estructurales, que

limitan su consolidación como un eje transversal de la enseñanza. Para superar estos obstáculos, es necesario que las universidades organicen programas de formación docente obligatorios en perspectiva de género, integren la equidad de género en sus planes de estudio, reduzcan la brecha entre las políticas institucionales y su aplicación en el aula, y desarrollen mecanismos de apoyo que permitan transformar los esfuerzos individuales de los docentes en estrategias institucionales sostenibles. Sólo a través de un enfoque integral y persistente será posible avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa.

7.3. Posicionamiento Crítico y Reflexión Final

La construcción de la igualdad de género en las aulas sigue siendo un esfuerzo fragmentado y desigual. Pese a los avances en materia de inclusión y diversidad, el panorama educativo aún muestra serias deficiencias en la implementación de estrategias sistemáticas y efectivas que garanticen la equidad de género dentro de los espacios universitarios. Esta investigación ha permitido constatar que las medidas adoptadas hasta ahora por las instituciones de educación superior suelen ser simbólicas y no necesariamente se traducen en cambios estructurales en las prácticas docentes ni en la experiencia del estudiantado.

Es cierto que en la Universidad de Sonora y en la Universidad Iberoamericana existen programas enfocados en la diversidad de género, no obstante, a lo largo del trabajo de campo, se advirtió que las acciones inclusivas en las aulas de enseñanza de inglés, en ambas instituciones, son el resultado de esfuerzos aislados de docentes sensibilizados con la temática. Así, uno de los principales problemas radica en que la educación en diversidad y género todavía depende, en su mayoría, de la iniciativa individual del profesorado y no de una estrategia formal y estructurada en el plan de estudio de las universidades. En este sentido, los hallazgos concuerdan con lo señalado por Rodríguez et al. (2018), quienes afirman

que la docencia no sólo cumple una función de transmisión de conocimientos, sino que también reproduce valores y estructuras sociales existentes, por lo tanto, hace imprescindible una transformación profunda en los enfoques pedagógicos para que la equidad de género no quede reducida a la voluntad individual de algunos docentes.

La participación voluntaria de cursos y talleres de sensibilización en ambas universidades perjudica su efecto. Este aspecto ha sido ampliamente discutido en la literatura académica, en donde se ha documentado que la falta de formación docente en materia de diversidad de género contribuye a perpetuar desigualdades dentro del aula (Valdivielso et al., 2016). Si bien algunos docentes han optado por incorporar contenidos inclusivos en sus clases, la ausencia de lineamientos claros por parte de las universidades impide que estas iniciativas sean sostenibles y generalizables a toda la comunidad educativa.

Otro problema encontrado es que las universidades han priorizado medidas simbólicas en lugar de cambios estructurales en sus políticas y prácticas pedagógicas. Un ejemplo de ello es la instalación de baños neutros y campañas visuales en la Universidad Iberoamericana, las cuales representan un avance en términos de visibilidad de la diversidad, pero no necesariamente implican un cambio profundo en la formación académica ni en la cultura institucional. Este fenómeno ha sido señalado por López-Francés y Vázquez (2014), quienes argumentan que, si en verdad buscan generar un impacto significativo en la igualdad de oportunidades dentro del ámbito educativo, las universidades deben asumir un compromiso real en la incorporación de la perspectiva de género en sus programas de estudio y en la capacitación docente.

Las reflexiones obtenidas a partir del análisis de campo exponen la necesidad de repensar cómo se aborda la equidad de género en la educación superior. La igualdad en las aulas no puede seguir dependiendo de esfuerzos aislados y voluntarios, al contrario, debe ser una prioridad

institucional con estrategias concretas y sistemáticas que abarquen todos los niveles del proceso educativo. Esto requiere actualizar los planes de estudio para integrar la perspectiva de género de manera transversal, capacitar de forma obligatoria a los docentes en diversidad sexual y de género, y garantizar que las políticas institucionales no sean únicamente normativas sin aplicación real en la práctica docente.

En conclusión, la presente investigación reafirmó que la equidad de género en las aulas universitarias sigue siendo un esfuerzo fragmentado y desigual. A pesar de la existencia de políticas institucionales y medidas simbólicas de inclusión, éstas no han logrado transformar de manera significativa las prácticas docentes ni la experiencia educativa del estudiantado. Para que la igualdad de género sea una realidad en las aulas, es indispensable que las universidades pasen de medidas simbólicas a cambios profundos en sus políticas y estrategias pedagógicas, asegurando que la educación en diversidad y género no dependa exclusivamente del interés individual del profesorado, sino que sea un compromiso estructural de las instituciones educativas.

Las conclusiones de esta investigación han permitido identificar múltiples desafíos en la construcción de igualdad de género en las aulas de enseñanza de inglés, en la Universidad de Sonora y la Universidad Iberoamericana. Gracias a las observaciones obtenidas en el trabajo de campo y en la revisión teórica, es posible formular una serie de recomendaciones que buscan contribuir a la consolidación de estrategias estructuradas que favorezcan la equidad de género en el ámbito educativo. Estas sugerencias se dividen en tres grandes áreas: la formación docente, las políticas institucionales dentro de las universidades y las futuras investigaciones que seguirán explorando el impacto del enfoque de género en la enseñanza del inglés.

7.4. Recomendaciones para la formación docente

El presente proyecto de investigación y colaboración tiene como objetivo principal el identificar la manera en que se construyen las condiciones de igualdad en las aulas universitarias de enseñanza de inglés, en la Universidad Iberoamericana y en la Universidad de Sonora. Este proyecto tiene su origen en el punto de convergencia de mi trayectoria laboral al trabajar en ambas instituciones. Como docente de inglés que tuvo la oportunidad de trabajar durante siete años en la Universidad de Sonora y, de hace cuatro años a la fecha, en la Universidad Iberoamericana, he notado la necesidad, independientemente de los esfuerzos docentes e institucionales, de buscar estrategias para concientizar a docentes y estudiantes en temas de diversidad sexual y de género; pues, por medio de acciones políticas, se contribuya a hacer de las aulas de enseñanza de inglés, y de todo espacio áulico en general, sitios de seguridad e igualdad para cada estudiante.

Aunado a esto, a lo largo del desarrollo de esta investigación, advertí la escasez de actividades en las aulas que promuevan las condiciones de igualdad, a través de ejercicios o conductas que visibilicen la diversidad sexual y de género. Las opiniones de docentes y estudiantes con respecto a este tema coinciden al mencionar que, si bien se llevan a cabo algunas acciones, éstas no son suficientes para causar un impacto en las aulas y en la sociedad en general.

Por ello, esta sección se construye como parte del cuarto objetivo de investigación, esto es, brindar una serie de sugerencias para la formación docente que ayude a institucionalizar acciones enfocadas en el desarrollo de habilidades docentes, las cuales, por su parte, faciliten la creación o la ampliación de las condiciones de igualdad en las aulas de enseñanza de inglés, tanto en la Universidad Iberoamericana, como en la Universidad de Sonora, ambas instituciones participantes en este proyecto.

Así, como resultado de la amplia investigación que se realizó en este proyecto, se puede decir que uno de los hallazgos más significativos fue la falta de capacitación estructurada en materia de género dentro del profesorado. Aun cuando algunas universidades han implementado talleres y cursos de sensibilización, estos son de carácter voluntario y no pertenecen a la formación integral del personal docente. Este escenario genera una fragmentación en el empleo de estrategias inclusivas dentro del aula, pues la forma en que se abordan los temas de diversidad y equidad de género depende en gran medida de la iniciativa personal de cada docente.

Para revertir esta situación, es fundamental incorporar cursos obligatorios sobre diversidad de género en la educación del profesorado. Estos cursos deben plantear, aparte de los conceptos básicos de identidad y expresión de género, estrategias prácticas y pedagógicas específicas para la enseñanza inclusiva del inglés. Es necesario que los docentes cuenten con herramientas que les permitan identificar y cuestionar los sesgos presentes en los materiales de enseñanza tradicionales, asimismo, que aprendan a desarrollar contenidos que reflejen la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales.

Nelson (2002), en su intención por hacer de los ambientes educativos sitios más amigables con las identidades LGBT+, propone una serie de puntos que pueden ser de utilidad para las y los docentes. Estas recomendaciones se resumen de la siguiente manera: primero, señalar todo tipo de discriminación heterosexual, así como actitudes homofóbicas, en las instituciones educativas entre el profesorado, el cuerpo administrativo y el estudiantado; segundo, analizar a fondo los programas educativos y los manuales de enseñanza para convertirlos en materiales más incluyentes, los cuales representen en las aulas todo tipo de identidades sexuales para que sean utilizados como provocaciones de debates y dinámicas de discusión acerca de temas relacionados con la

homofobia y la discriminación; y tercero, tomar en cuenta las necesidades de las y los estudiantes que no se reconocen dentro de la heterosexualidad, aunque considerar también las sugerencias de quienes, sin ser parte de la comunidad LGBT+, sí pudieran tener amistades o familiares pertenecientes a estas comunidades.

Por lo tanto, para evitar que este tipo situaciones persistan, pueden implementarse en las aulas, las siguientes acciones, ya que, estas propician la inclusión de la diversidad sexual y de género:

- a) Llevar a cabo una selección o elaboración de recursos didácticos que incluyan una perspectiva de género y de diversidad sexual.
- b) Tratar, abiertamente, temas relacionados con estereotipos y discriminación.
- c) Formular y establecer normas que impidan cualquier situación de discriminación.
- d) Utilizar el lenguaje inclusivo o lenguaje neutro y no sexista.
- e) Diseñar actividades colaborativas que propicien la interacción y la comunicación estudiantes, sin dejar de integrar a quienes presentan características diferentes.
- f) Organizar dinámicas que visibilicen problemáticas de discriminación, como el acoso escolar o la homofobia (British Council México, 2019; Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2014).
- g) La microenseñanza es otra estrategia que ha demostrado efectividad para la preparación y mejora de la práctica docente. La microenseñanza involucra la grabación de las clases de una o un docente para que pueda obtener retroalimentación de otra u otro colega. Este proceso de observación y análisis fomenta la reflexión sobre la práctica docente propia y ajena, además coadyuva a la mejora de estrategias y del desempeño docente en general (Castillo Vento et. al., 2022).

Además, es elemental que la formación en diversidad de género no se limite a un sólo curso introductorio, al contrario, que se estructure como parte de un programa de capacitación continua. En este sentido, se recomienda el diseño de módulos de actualización periódicos, en donde las y los docentes compartan sus experiencias, analicen casos prácticos y reciban asesoría sobre cómo mejorar sus estrategias pedagógicas en términos de inclusión. De esta manera, se garantizará que el enfoque de género no se trate como un tema aislado dentro de la educación superior, sino como un eje transversal en la enseñanza del idioma.

7.5. Recomendaciones para las universidades

Si bien la formación docente es crucial para promover la igualdad de género en el aula, este esfuerzo debe ir acompañado de cambios institucionales que respalden la inclusión de la diversidad en el ámbito educativo. La investigación ha demostrado que, aunque algunas universidades han desarrollado iniciativas orientadas a la equidad de género, éstas no siempre se traducen en acciones concretas que modifiquen la estructura y el contenido de la enseñanza.

Fundamental resulta, entonces, el contar con un equipo abierto al cambio y receptivo a temas actuales de diversidad e inclusión, para así poder tener instituciones que desarrollen la sensibilidad y la conciencia hacia las poblaciones diversas que requieren de atención y acciones de aceptación. La revisión y actualización de programas y materiales educativos son herramientas prácticas en de gran utilidad en la creación de condiciones igualitarias para toda persona dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior y lo expresado por Martínez et al. (2020), quienes trabajamos en la educación tenemos en nuestras manos la posibilidad de llevar a cabo procesos transformadores en cuanto a la concientización del estudiantado para desarrollar conductas y actitudes de

mayor respeto e igualdad. Para dar paso a estas acciones, es clave naturalizar en las aulas procesos de reflexión que detecten actitudes y conductas de violencia de género, de esta manera se posibilitan la construcción de una pedagogía que coadyuve en la destrucción o, al menos en la reducción, de todo tipo de desigualdades.

Por ello, y como una segunda parte del objetivo de investigación dedicado a la búsqueda de sugerencias que permitan transformar las aulas en espacios más igualitarios—, una de las principales recomendaciones para las universidades es establecer lineamientos claros sobre la inclusión de diversidad en los materiales de enseñanza y en las estrategias pedagógicas. Esto implica una revisión crítica de los libros de texto, ejercicios y actividades utilizados en la enseñanza del inglés, con el fin de eliminar representaciones estereotipadas y promover la visibilización de identidades diversas. Asimismo, es necesario fomentar la creación y distribución de materiales didácticos que incluyan ejemplos y situaciones afines a la realidad de estudiantes de distintos géneros y orientaciones sexuales.

De igual modo, las universidades deben ampliar las políticas institucionales que garanticen la realización efectiva de la equidad de género en la educación superior. Esto incluye la asignación de recursos para la formación docente con perspectiva de género, la creación de espacios seguros para estudiantes LGBT+ y la promoción de iniciativas que faciliten la evaluación y mejoramiento continuo de las estrategias inclusivas dentro del aula.

Es necesario a su vez consolidar mecanismos de seguimiento y rendición de cuentas para medir el alcance de estas políticas, con el objetivo de ajustar cuando sea necesario.

Otro aspecto relevante es la promoción de espacios de diálogo y reflexión dentro de las universidades. Es recomendable que las instituciones de educación superior organicen foros, conferencias y

debates, en donde docentes, estudiantes y especialistas en género intercambien ideas y propuestas respecto a cómo mejorar la equidad en el ámbito educativo. De esta manera, se fomenta una cultura universitaria en la que la diversidad no sólo sea reconocida, sino que se convierta en un principio básico en la formación académica y profesional.

7.6. Recomendaciones para futuras investigaciones

Esta investigación ha facilitado percibir un panorama detallado sobre la construcción de igualdad de género en las aulas de enseñanza de inglés, en dos universidades específicas, empero, este análisis puede extenderse a otros contextos educativos. La comparación entre instituciones con distintas políticas y enfoques permitirá identificar factores que favorecen o dificultan la implementación de estrategias inclusivas en el aula.

Por ello, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el análisis a otras universidades en distintos estados y países, con el fin de explorar cómo influyen factores socioculturales y normativos en la construcción de igualdad de género en la educación superior. Incluso, sería relevante examinar el papel que juegan las normativas nacionales e internacionales en la regulación de la equidad de género dentro del ámbito universitario, así como su impacto en las prácticas pedagógicas.

Otra línea de investigación que resulta pertinente es explorar el impacto del enfoque de género en el aprendizaje del inglés. En este estudio se ha constatado que los docentes que incorporan estrategias inclusivas en sus clases tienden a generar un ambiente más participativo y seguro para el estudiantado. Aun así, es necesario estudiar en mayor profundidad cómo la implementación de una enseñanza inclusiva influye en el rendimiento académico, la motivación y el desarrollo de competencias lingüísticas de los estudiantes.

Asimismo, sería relevante llevar a cabo estudios longitudinales que permitan evaluar los efectos de la inclusión de la perspectiva de

género en el aula a lo largo del tiempo. Esto identificaría si las estrategias aplicadas producen cambios sostenibles en la formación de docentes y estudiantes, al igual que detectaría áreas de oportunidad para mejorar continuamente los enfoques pedagógicos en términos de equidad de género.

Por último, se sugiere que las futuras investigaciones incluyan metodologías mixtas con enfoques tanto cualitativos como cuantitativos. Si bien el presente estudio ha permitido obtener información valiosa a través de entrevistas y análisis de prácticas pedagógicas, la incorporación de encuestas y estudios estadísticos podría aportar una visión más completa acerca de la percepción y el impacto de la equidad de género en la enseñanza del inglés.

7.7 Conclusión

Las recomendaciones planteadas en este capítulo buscan ofrecer estrategias concretas para fortalecer la igualdad de género en la educación superior. La formación docente en diversidad de género es un pilar fundamental para garantizar que las aulas sean espacios inclusivos y libres de discriminación, por lo tanto, es imprescindible que las universidades organicen cursos obligatorios en esta materia. Es más, las instituciones educativas tienen la obligación de asumir un rol más activo en la generación de políticas que apoyen la equidad dentro del currículo y en la selección de materiales de enseñanza.

Asimismo, se destaca la necesidad de seguir investigando el impacto de la perspectiva de género en la enseñanza del inglés, pues falta ampliar el análisis a otros contextos educativos y explorar el efecto de las estrategias inclusivas en el aprendizaje del idioma. Sólo a través de un enfoque integral, que combine la capacitación docente, la transformación institucional y la producción de nuevo conocimiento, será posible avanzar

hacia un modelo educativo en el que la igualdad de género no sea un ideal abstracto, sino una realidad tangible en las aulas universitarias.

Por ello, basado en todos los elementos antes mencionados, así como en investigaciones previas desarrolladas por Nelson (2002) y Paiz (2019), me atrevo a proponer que toda y todo docente desarrolle acciones efectivas que contribuyan a crear mayores condiciones de igualdad en las aulas de enseñanza de inglés. Y, aunque este proyecto está enfocado a la enseñanza de inglés, sugiero ampliarlo y aplicarlo en cualquier contexto educativo, independientemente de su nivel.

ANEXOS.

Anexo 1.

Tabla 5. Guía de entrevista semiestructurada para docentes de inglés.

Dimensión	Subdimensión	Preguntas
La construcción de condiciones de igualdad de género en las aulas de enseñanza de inglés.	Prácticas pedagógicas para favorecer las condiciones de igualdad de género	1.- ¿Qué actitudes y/o conductas aplicas para promover la diversidad sexual y de género en tus clases? 2.- ¿Con qué actividades fomentas la diversidad sexual y de género? 3.- ¿Qué tipo de materiales diseñas o proporcionas para incentivar la diversidad sexual y de género en tus estudiantes? 4.- ¿Podrías compartir alguna experiencia que te haya motivado a modificar tus prácticas docentes con relación a temas de igualdad de género? 5.- ¿Qué impacto ha tenido esta experiencia en tu persona? 6.- ¿Qué conductas has cambiado como docente

		para apoyar a la diversidad sexual y de género en tus clases? 7.- ¿Cómo llevaste este aprendizaje a tus prácticas docentes? 8.- ¿Qué cambios has visto en tus estudiantes a partir de estas modificaciones que efectuaste? 9.- ¿Qué retos enfrentas para promover la diversidad sexual y de género en las aulas?
	Aproximaciones pedagógicas institucionales para promover la igualdad de género	1 - ¿De qué forma se presenta la diversidad sexual y de género en los materiales oficiales de las clases que impartes? 2.- ¿Cómo complementas los materiales oficiales para fomentar la diversidad sexual y de género? 3.- ¿Qué opciones de profesionalización docente ofrece tu universidad en temas de diversidad sexual y de género?

		4.- ¿Cómo han sido tus experiencias en estas capacitaciones? 5.- ¿Cuál es tu impresión sobre los esfuerzos que tu universidad hace para formar a sus docentes en materia de diversidad sexual y de género? 6.- ¿Qué personas o instancias han llegado a ser un obstáculo o un desafío a lo largo de tu trabajo docente para visibilizar la diversidad sexual y de género? 7.- ¿Qué personas o instancias han llegado a representar un apoyo a lo largo de tu trabajo docente para visibilizar la diversidad sexual y de género? 8.- ¿Qué procedimientos, reglamentos o la falta de ellos han sido obstáculos en algún momento de tu trabajo docente?
--	--	---

		9.- ¿Qué sugerencias harías a tu institución para mejorar la formación docente en materia de diversidad sexual y de género?
	Trabajo colaborativo y redes de apoyo	1.- ¿Cómo describirías la forma en que se efectúa la colaboración entre docentes en temas relacionados con la diversidad sexual y de género? 2.- ¿Podrías compartir alguna experiencia de participación entre docentes para abordar o mejorar los temas de diversidad sexual y de género en las aulas? 3.- ¿En qué proyectos de colaboración y desarrollo de materiales has logrado trabajar en conjunto? 4.- ¿Cuáles han sido los resultados de estas colaboraciones? 5.- ¿Qué personas o instancias han sido de apoyo en tu trabajo docente colaborativo?

		6.- ¿Qué desafíos has tenido que enfrentar en tu intento por abordar, de forma colaborativa, temas de diversidad sexual y de género en tu aula? 7.- ¿Qué sugerencias podrías hacer a otras y otros docentes para alentar el trabajo colaborativo en materia de diversidad sexual y de género?
--	--	---

Anexo 2.

Tabla 6. Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes de inglés.

Dimensión	Subdimensión	Preguntas
La construcción de condiciones de igualdad de género en las aulas de enseñanza de inglés.	Prácticas pedagógicas para favorecer las condiciones de igualdad de género	1.- ¿Qué conductas y/o actitudes aplica tu profesora o profesor en el aula para promover la diversidad sexual y de género? 2.- ¿Mediante qué actividades tu profesor o profesora fomenta la diversidad sexual y de género? 3.- ¿Qué materiales, oficiales o extraoficiales, te propone tu profesor para desarrollar la diversidad sexual y de género? 4.- ¿Qué comportamientos de tu profesora o profesor incentivan la diversidad sexual y de género en tus clases de inglés? 5.- ¿Qué motivó a tu profesora o profesor a promover la diversidad sexual y de género a través de sus clases? 6.- ¿Qué cambios has notado en tus compañeros y

		compañeras en relación con la diversidad sexual y de género? 7.- ¿Qué retos ha enfrentado tu profesora o profesor en su tarea por fomentar la diversidad sexual y de género en su aula?
	Aproximaciones de la universidad para promover la igualdad de género	1.- ¿Qué temas relacionados con la diversidad sexual y de género incluyen los materiales oficiales de tu universidad para las clases de inglés? 2.- ¿De qué manera tu profesora o profesor complementa los materiales oficiales de sus clases para incluir la diversidad sexual y de género en sus clases inglés? 3.- ¿Qué planes de profesionalización ofrece tu universidad al profesorado en el rubro de diversidad sexual y de género? 4.- ¿Cuál es tu impresión acerca de los esfuerzos que tu universidad emplea para formar a sus docentes en materia de diversidad sexual y de género?

	Trabajo colaborativo y redes de apoyo	1.- ¿Qué proyectos colaborativos has realizado con otros estudiantes o grupos para fomentar la aceptación y/o visibilización de la diversidad sexual y de género como parte de tus clases de inglés? 2.- ¿Cómo describirías la forma en que se manifiesta la colaboración entre grupos y estudiantes de inglés en temas relacionados con la diversidad sexual y de género? 3.- ¿Podrías compartir alguna experiencia de colaboración entre estudiantes o grupos que te haya permitido abordar temas de diversidad sexual y de género en las aulas de inglés? 4.- ¿Cuáles han sido los resultados de estas colaboraciones? 5.- ¿Qué personas, aparte de tus compañeros y docentes, han sido un apoyo en el desarrollo de estas actividades enfocadas a visibilizar la
--	---------------------------------------	---

		diversidad sexual y de género en tus clases de inglés? 6.- ¿Qué personas o instancias han llegado a representar un obstáculo o un desafío en estas actividades de visibilización de la diversidad sexual y de género en tus clases de inglés?
--	--	---

Anexo 3.

Tabla 7. Guía de observación para docentes de inglés

Dimensión	Subdimensión	Preguntas
La construcción de condiciones de igualdad de género en las aulas de enseñanza de inglés.	Prácticas Pedagógicas para favorecer las condiciones de igualdad de género	1.- ¿Qué procesos educativos se efectúan en el aula para promover la diversidad sexual y de género en las clases de inglés? 2.- ¿Con qué tipo de actividades se fomenta la diversidad sexual y de género en las clases de inglés? 3.- ¿Qué tipo de materiales se utilizan para desarrollar la diversidad sexual y de género en las clases de inglés? 4.- ¿A través de qué conductas la o el docente promueve la diversidad sexual y de género en las clases de inglés? 5.- ¿Cuáles son las prácticas que se observan en el estudiantado con relación a la diversidad sexual y de género en las clases de inglés? 6.- ¿Qué retos enfrenta la o el docente para alentar la

		diversidad sexual y de género en su aula? 7.- ¿Qué factores visibles favorecen o dificultan que la o el docente incite la diversidad sexual y de género en su aula?
	Aproximaciones pedagógicas de la universidad para promover la igualdad sexual y de género	1.- ¿Cómo incluyen los materiales oficiales de las clases de inglés temas asociados con la diversidad sexual y de género? 2.- ¿De qué forma, la o el docente, complementa los materiales oficiales con algún otro recurso que desarrolle la diversidad sexual y de género? 3.- ¿Qué acciones perceptibles realiza la universidad para promover la diversidad sexual y de género en las clases de inglés?
	Trabajo colaborativo y redes de apoyo	1.- ¿De qué manera se hace presente en las aulas de inglés la colaboración docente en temas de diversidad sexual y de género?

		2.- ¿En qué proyecto que incentive la diversidad sexual y de género trabaja el estudiantado en colaboración con otro(s) grupo(s) o estudiante(s)? 3 ¿De qué otras personas o instancias es posible observar apoyo en el trabajo docente y/o estudiantil para desarrollar la visibilización y la aceptación a la diversidad sexual y de género en el aula? 4 ¿Qué desafíos son notables en los intentos de la o del docente por promover la visibilización y la aceptación de la diversidad sexual y de género en el aula?
--	--	--

Anexo 4.

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes con una clara explicación de la naturaleza de esta investigación, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por _____, de _____. La meta de este estudio es identificar _____

_____.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 (Sesenta) minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante **esta sesión se grabará**, con el propósito de transcribir después las ideas aquí expresadas.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un pseudónimo, nombre ficticio o alternativo, elegido por el o la participante, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Asimismo, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas, durante la entrevista, le parecen

incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por _____. He sido informado(a) sobre la meta de este estudio, la cual es identificar

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto me cause perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas acerca de mi participación en esta investigación, puedo contactar a _____, al teléfono _____, o a la dirección de correo electrónico _____.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo solicitar información respecto a los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a _____ al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
Fecha (en letras de imprenta)

Firma del Participante

Referencias

Agudelo, M., Caro, D., De Castro, D. Universidad Católica de Pereira. La importancia de

las prácticas pedagógicas en el proceso enseñanza y aprendizaje (2011).

Almusharraf, N., & Almusharraf, A. (2021). Postsecondary Instructors' Reflective Teaching

Practices Pertaining to Gender Differences and Teaching Experience. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(3), 1–16. <https://www.jstor.org/stable/48710130>

Ángel, P. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud filos*, 44, 9–37.

Asociación Mundial para la Salud Sexual, Corona, E., & Mazín, R. (2020). *Diversidad sexual y educación en México*. Organización de las Naciones para la Educación y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000374767&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_c7a9ecf0-f221-4695-a4f2-103732464afb%3F_%3D374767spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000374767/PDF/374767spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A30%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C54%2C464%2C0%5D

Ángel, P. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud filos*, 44, 9-37.

Asociación Mundial para la Salud Sexual, Corona, E., & Mazín, R. (2020). *Diversidad sexual y educación en México*. Organización de las Naciones para la Educación y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000374767&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_c7a9ecf0-f221-4695-a4f2-103732464afb%3F_%3D374767spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000374767/PDF/374767spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A30%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C54%2C464%2C0%5D

Atwater, Mary M. and Malcolm B. Butler, Tonjua B. Freeman & Eileen R. Carlton Parsons

(2013) An Examination of Black Science Teacher Educators' Experiences with Multicultural Education, Equity, and Social Justice, *Journal of Science Teacher Education*, 24:8, 1293-1313, DOI: 10.1007/s10972-013-9358-8

Azúa, X., Saavedra, P., & Lillo, D. (2017). INJUSTICIA SOCIAL NATURALIZADA:

EVALUACIÓN SESGO DE GÉNERO EN LA ESCUELA A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN DE VIDEOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(2), 69-97.

Balkin, D.B., Treviño, L. J., Straub, C. (2022) The Effect of Gender Inequities in the

Classroom and Beyond in U.S. Business Schools. <https://eds-s-ebscohost-com.pbidi.unam.mx:2443/eds/detail/detail?vid=0&sid=8e28be25-bf65-4884-bf18-83679ab1cd1f%40redis&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edselc.2-52.0-85115049452&db=edselc>

Baquero, P. (2007). Práctica Pedagógica, investigación y formación de educadores. *Revista de Investigación* 7(1). 9 – 18

Barrientos, P., Montenegro, C., & Andrade, D. (2023). Perspectiva de Género en Prácticas

Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1).

Becerra, L., Cristancho, J. (2019). La Investigación En La Práctica Pedagógica De Los

Docentes De Educación Media. *Journal of Social Science and Management Research Review*, vol. 1, no. 1, 8 Aug. 2018.

Beck, J. S. (2020). “Speak Truth to Power Ourselves”: Teaching Social Justice in a Teacher

Residency Program. *Teacher Education Quarterly*, 47(3), 75–95.
<https://www.jstor.org/stable/26977516>

Bertely-Busquets, M., & Alfonseca Giner de los Ríos, J. B. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 981-997.

Betancourt, S. (2000). Operacionalización de Variables. *Universidad de Caldas*, 19, 1-8.

Bey, S., y Washington, E. (2013). Queering Curriculum: Truth or Dare, Secret Nude Sketches, and Closeted Video Recordings.
<https://www.jstor.org/stable/24468179?seq=1>

Blanco Vargas, P. M. (2008). *La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”* [Magíster en Educación, Universidad de Chile].
https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Recuperado de <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

British Council México. (2019). *Educación inclusiva en la enseñanza del idioma inglés (ELT)* [TEDx]. British Council México.
<https://www.britishcouncil.org.mx/educaci%C3%B3n-inclusiva-en-la-ense%C3%B1anza-del-idioma-ingl%C3%A9s-elt>

Broadway, F. (2011). Queer (v.) queer (v.): Biology as curriculum, pedagogy, and being

albeit queer (v.).
https://www.researchgate.net/publication/225499008_Queer_v_queer_v_Biology_as_curriculum

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Recuperado de <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

- Bustos Romero, O. L., & Espinosa Calderón, M. C. (2004). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio.
- Caldera, R., Escalante, D., & Terán, M. (2021). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2014). *Diversidad Sexual e identidad de género en la educación*. CLADE. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Diversidad-Sexual-e-Identidad-de-G%C3%A9nero-en-la-Educaci%C3%B3n.pdf>
- Cáramo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio*, 23. <https://www.redalyc.org/pdf/101/10102306.pdf>
- Cardenal, M., & Grimaldi, D. (2006). *Introducción a la sociología*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Vicerrectorado de Planificación y Calidad. <https://bibliotecavirtualceug.files.wordpress.com/2017/06/2287.pdf>
- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanez, M., & Alarcón, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*, 39(17).
- Castillo Vento, L. I., Gatillón Palacios, H. E., Matos Juárez, A. S., & Rojas Camacho, Y. E. (2022). Microenseñanza y prácticas preprofesionales en los estudiantes de inglés, Universidad Nacional de Educación, 2021. *Alpha Centauri*, 3(3), 282-293. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i3.125>
- Castro Villalobos, S., Casar Espino, L., García Martínez, A., Castro Villalobos, S., Casar Espino, L., & García Martínez, A. (2019). Reflexiones sobre la enseñanza inclusiva del inglés apoyada por tecnologías emergentes. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142019000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Cegarra, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Díaz de Santos.
<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24111w/Metodologia%20de%20la%20Investigacion%20Cientifica%20y%20Tecnologica%20-%20Jose%20Cegarra%20Sanchez.pdf>

Coda, J. (2016). ERIC - EJ1207908 - Disrupting Standard Practice: Queering the World Language Classroom, Dimension, 2017.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1207908>

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. (2016). *Sexo vs género: ¿Por qué es importante conocer las diferencias?* Gobierno de México.
<https://www.gob.mx/conavim/articulos/sexo-vs-genero-por-que-es-importante-conocer-las-diferencias?idiom=es>.

CONAPRED. (2019). *Discriminación por Identidad de género* (Ficha temática, p. 7). CONAPRED.
<https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20PTrans%282%29.pdf>

Conci, M. C., Moine, M. B., Bleger, A. A., Priarollo, M. I. y Tamagno, M. V. (2016).

Educación y género. Villa María: Universidad Nacional de Villa María

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. CONAPRED.
https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf

Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. Valoras UC.
https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf

Cortéz, K., Fuentes, V., Vilablanca, I., & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de

profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113.

Cotán, A. (2022). Pedagogía inclusiva en educación superior: ¿Cómo y cuándo evalúa el profesorado? *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 803-828.

Coulston, C., & Smith, K. (2013). School climate and inclusion. En T. Dary & T. Pickeral (Eds.), *School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief*. National School Climate Center.

Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones Globales*, 2, 1-13.

De Cássia, R., & Caliman, G. (2021). Interacción, diálogo y prácticas pedagógicas en el

Bachillerato. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(1), 103-113. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.08>

Del Castillo, H. (2010). Las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, una

mirada desde su eticidad. DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals). <https://doi.org/10.22519/2145888x.274>

Díaz, D. (2015). Sistema de formación docente como agente de cambio para el desarrollo

humano: Caso Honduras. *Conocimiento Educativo*, 3, 69-90.

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21.

Domingo Roget, A. (2022). La Práctica Reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

- Dorato, M., & Villa, A. (1996). El nivel medio y la educación física: Apuntes para la reflexión de un modelo didáctico. *Educación Física y Ciencia*, 2(1).
- Drazenovich, G. (2015b). Queer pedagogy in sex education. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1647>
- Echeverría, J. (2018). Pedagogías de la diferencia, de Carlos Skliar. Skliar, Carlos Pedagogías de las diferencias, Buenos Aires, Noveduc, 2017, 214 pp. *Propuesta Educativa*, 2(50), 117-119.
- Femenías, M. (2015). Del sexo binario a la diversidad de géneros: Algunas contribuciones teóricas. em Z. Assis & M. Dos Santos (Eds.), *Diferença sexual e desconstrução da subjetividade em perspectiva*. (pp. 165-186.). Belo Horizonte: D'Placido.
- Fontana, A. (2015). La entrevista. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de Investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (Vol. 4, pp. 140-202). Gedisa.
- Fontana, Andrea y Frey, James H. (2011). “La entrevista. De una posición neutral al compromiso político”. En: Denzin, N. e Y. Lincoln, comps. (2011), *Manual de investigación cualitativa*, Vol. IV, (pp. 140-202).
- Flores, R. C. (2021). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147234768>
- Frutos, A. E., Ruiz, A. B. M., Sánchez, J. J. M., Rus, T. I., Hidalgo, J. I. L., Sánchez, N. O., & Martín, M. S. (2012). La atención a la diversidad: La educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Galindo-Cáceres, L. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson.

Galindo, D., Marroquin, M. (2022). *LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA:*

MIRADAS DESDE LA INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL
(1.^a ed.). Heber Garfias.

Galvis, J. y Guerrero, N. (2022). Concepciones epistemológicas y características de las

prácticas pedagógicas del profesorado. *Revista UNIMAR* , 40(2), 143 - 193.

Given, L. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Los Ángeles:

SAGE Publications

Gómez, E., Guerrero, G., Buesaquillo, M. (2012). Prácticas pedagógicas y diversidad.

Plumilla Educativa. 10(2). 162 - 184.

Gómez, S. V., Ayuste, A., Menéndez, M. del C. R., & Merino, E. S. V. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. *Democracia y Educación en la formación docente, 2016, ISBN 978-84-945564-1-8, págs. 117-140,* 117-140.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5783797>

González, L. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada*

Interdisciplinaria Koinonía, 7(13), 97.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1645>

González-González, C., García-Holgado, A., García-Peñalvo, F., & Mena, J. (2018).

Educando para la igualdad en la universidad: experiencias de innovación docente en la enseñanza de la informática. Universidad de Salamanca.

Guenther, A. R., & Wexler, L. J. (2021). "I've Never Really Thought About Social Justice

in the Classroom": White Mentor Teacher Learning About Social Justice Through Sustained Professional Development. *Teacher Education Quarterly*, 48(3), 53–79.
<https://www.jstor.org/stable/27094742>

Gunn, A. A., Peterson, B. J., & Welsh, J. L. (2015). Designing Teaching Cases That

Integrate Course Content and Diversity Issues. *Teacher Education Quarterly*, 42(1), 67–81.
<http://www.jstor.org/stable/teaceducquar.42.1.67>

Guerrero, G (2021). Modelo de acompañamiento pedagógico basado en el Método R5 para

mejorar la práctica reflexiva docente de una institución educativa estatal de Piura, 2020. [Tesis para obtener el grado académico de Doctora en Educación]. Universidad César Vallejo. Piura, Perú.

Güereca Torres, Raquel (2016) "La historia de vida: una metodología crítica para el análisis

de los procesos sociales". En Güereca Torres, Raquel; Blásquez, Lidia Ivone e Ignacio López Moreno. *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. Ciudad de México: UAM, pp.127-159

Hernández, J. (2020). Determinación y propuestas de una investigación acción participativa en el Colegio Enrique Olaya Herrera. *Revista Cedotic*, 5(1), 98-119.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado C, & Baptista Lucio P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta. Ed.). McGraw-Hill.
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa* (Primera edición). Fontamara.
https://www.researchgate.net/profile/Simon-Izcara-Palacios/publication/271504124_MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA/links/58949ab192851c54574b9fe7/MANUAL-DE-INVESTIGACION-CUALITATIVA.pdf
- Jeri, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación.*, 17(32), 29-48.
- Jiménez, A., & Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Educate con ciencia*, 9(10), 106-113.
- Jiménez Vargas, F. y Montecinos Sanhueza, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *scielo.br*.
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100203&lng=es&tlng=es
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2015). La investigación-acción participativa. En Y. Lincoln & N. Denzin (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa* (Vol. 3, pp. 361-439). Gedisa.
- King, E., Barnes, M., & Salas, S. (2020). (Re)framing “getting it right”: Whiteness, ethnic studies and the wobble of urban teaching. *The High School Journal*, 103(2), 57–76. <https://www.jstor.org/stable/26986614>
- Kitta, I., & Cardona, M. (2022). Competencias de Estudiantes Universitarios Griegos para una Práctica Sostenible de la Igualdad de Género. *Journal of International Women's Studies*, 23(5).
- Kosciw, J. G., & Zongrone, A. D. (2019). *A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Students in Latin America*. GLSEN & Todo Mejora.

<https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-12/Global-School-Climate-Crisis-Latin-America-English-2019.pdf>

Krichesky, G., & Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155.

León, M. (2015). Breve historia de los conceptos de sexo y género. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 54(138), 39-47.

Ley Número 169, Orgánica de la Universidad de Sonora, Pub. L. No. 169, Ley Orgánica de la Universidad de Sonora (2023). <https://www.unison.mx/ley-numero-169-organica-de-la-universidad-de-sonora/>

Leyva, Y., & Guerra, M. (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Loaiza, Y., Duque, P. (2017). Contexto de las Prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19(1), 60 - 78.

López - Frances, I., & Vázquez, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 241-261.

López, N., Álzate, L., Echeverri, M., & Domínguez, A. (2020). Prácticas pedagógicas y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 178-201. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>

Loza, M. (2004). Tertulias Literarias, *Cuadernos de Pedagogía* 341, 66–69.

Marcelo, S. (2023). Prácticas docentes inclusivas con perspectiva de equidad de género en

elcolegio mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano de la región del Bío Bio. *Revista ProPulsión*, 6(2), 40–62.

Martínez, G., Velandia, C. (2015). Las prácticas pedagógicas en Educación Superior.

Tendencias Emergentes. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

Martínez, I., Rabazas, T., Sanz, C., & Resa, A. (2020). La Investigación-acción

participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de

innovación desde la perspectiva de género. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 6, 111-132.

Martínez, J. & Sauleda, L. (2020). Integración de la igualdad de género en las prácticas educativas: caso Universidad Central del Ecuador.

Santiago, 154, 109-123.
<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5253>

Martinez, M. (2013). Diseño de investigación. Principios teórico-metodológicos y prácticos para su concreción. *Anuario Escuela de Archivología*, 4, 37-63.

Martínez, P., Armengol, C., & Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas

pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74.

Martell, C. C., & Stevens, K. M. (2018). Perceptions of Teaching Race and Gender: Results

of a Survey of Social Studies Teachers. *The High School Journal*, 101(4), 274–299. <https://www.jstor.org/stable/26785824>

Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la Educación Superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, 18, 137-144.

María Ángeles Martínez Ruiz, Lluís A. Saulea Martínez, María Encarnación Urrea

Solano Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario / coord. por Gladys Merma Molina, 2020, ISBN 978-84-18058-84-4, págs. 11-22

Merse, T. (2017a). Other Others, Different Differences: Queer Perspectives on Teaching

English as a Foreign Language.
<https://core.ac.uk/download/pdf/80735031.pdf>

Miralles-Cardona, C., Chiner, E. and Cardona-Moltó, M.-C. (2022),
"Educating prospective

teachers for a sustainable gender equality practice: survey design and validation of a self-efficacy scale", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 23 No. 2, pp. 379-403. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2020-0204>

Moreno, C. & Barragán, J. (2021). Prácticas pedagógicas y aprendizaje. Revista Lasallista

de Investigación, 17(2), 60-76.
<https://doi.org/10.22507/rli.v17n2a5>

Morojele, P. J. (2012) Basotho teachers' constructions of gender: Implications on gender

equality in the schools, *Africa Education Review*, 9:1, 105-123, DOI: [10.1080/18146627.2012.683611](https://doi.org/10.1080/18146627.2012.683611)

Muñoz, C. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela

Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(1), 95-110.

- Nelson, C. D. (2002). Why Queer Theory is Useful in Teaching. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 14(2), 43-53. https://doi.org/10.1300/J041v14n02_04
- Núñez del Río, M. C., Biencinto López, C., Carpintero Molina, E., & García García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles educativos*, 36(145), 65-80.
- Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo De las concepciones a las prácticas pedagógicas. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501901>
- Ortega, J. (2015). Derechos sexuales en el mundo del trabajo: Hacia la promoción de las diversidades sexo-genéricas en contextos organizacionales públicos y privados de Argentina. *Anuario de investigaciones*, 22(1), 71-79.
- Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L., Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 17(1). 70 – 94
- Parra, L., & Rengifo, K. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. Educación, 30(59).
- Peña, S., Herrera, C. (2020). Prácticas pedagógicas: Escuela y maestro. Universidad de Sato Tomás.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez editor (primera reimpresión, México).
- Pollard, A. (2014). *Reflective teaching* (4.^a ed.). Bloomsbury.
- Prendes, M., García, P., & Solano, I. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos

educativos formales: Una revisión sistemática. *Revista Científica de Educomunicación*, XXVIII(63), 9-20.

Planella, J., y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas | Planella
Ribera | Educación XX1.
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/159>

Quinlivan, K. (2011). Popular culture as emotional provocation: The material enactment of
queer pedagogies in a high school classroom.
https://www.researchgate.net/publication/254339515_Popular_culture_as_emotional_provocation_The_material_enactment_of_queer_pedagogies_in_a_high_school_classroom

Ramos, R. R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: Hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 11, Article 11.
<https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>

Rebollo, M., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, Assumpta., Saavedra, J., Bascón, Miguel. (2012).

La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas
educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152.

Reséndiz, E., & Acevedo, A. (2015). Discurso y las prácticas pedagógicas: Eje temático
manejo de la información. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(2), 213-234.

Rincón, O. (2018). Liberalismo y prácticas pedagógicas. *Encuentros. Revista de ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 6(8), 51-69.

Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje

didáctico. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>

Rivera-Osorio, J.-F., Arias-Gómez, M.-C., Rivera-Osorio, J.-F., & Arias-Gómez, M.-C. (2020). Acoso escolar contra jóvenes LGBT e implicaciones desde una perspectiva de salud. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 52(2), 147-151. <https://doi.org/10.18273/revsal.v52n2-2020008>

Rivero, E. (2021). Nuevos sentidos de la convivencia en la escuela: sistematización de una experiencia de Investigación Acción Participativa con docentes. *Revista Latinoamericana, Estudios de la Paz y el Conflicto*, 3(5), 87-104. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v3i5.12649>

Rodelo, J. (2019). Las prácticas pedagógicas en la universidad: sujetos y saberes. *RIDE* revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.554>

Rodriguez, A. M. (2022a). English Teachers Gendered Identities Constructions in their Doings, Sayings and Relatings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.14483/22487085.17903>

Rodriguez, A. M. (2022b). English Teachers Gendered Identities Constructions in their Doings, Sayings and Relatings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 105-118. <https://doi.org/10.14483/22487085.17903>

Rodríguez, I., Cruz, M., & Vicente, F. (2018). Las limitaciones y alcances de la prácticadocente desde la perspectiva de género en la Educación Superior. *Academicus*, 1(13), 24-34.

Rodríguez, J., Guerrero, R., Varon, V., & Velandia, B. (2021). TRANSFORMACIONES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESIONALES NO LICENCIADOS. *Revista Educare*, 25(1), 174-200.

Rodríguez-Pizarro, A. N., Rivera-Crespo, J., Rodríguez-Pizarro, A. N., & Rivera-Crespo, J. (2020). Diversidades sexuales e identidades de

género: Entre la aceptación y el reconocimiento. *Instituciones de Educación Superior (IES)*. CS, 31, 327-357. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3261>

Ruíz, H. (2017) *Prácticas docentes de diversidad e inclusión*. Bogotá, Universidad de La Salle.

Sánchez, A. (2015). Concepciones de los docentes en formación y sus implicaciones en el desempeño en las prácticas pedagógicas. *RIIE.P* 8(2), 263 - 277.

Sánchez Torrejón, B., Escribano Verde, M., & Álvarez Balbuena, A. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: Hacia una escuela queer. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 7, 19-33. <https://doi.org/10.46661/relies.6169>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1a ed). Paidós.

Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research*, NY: Teachers College Press.

Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23, 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>

Torrice, M. G.-C., Hinojosa-Pareja, E. F., Buenestado-Fernández, M., & Jiménez-Millán, A. (2023). A statutory requirement: Teaching innovation for gender equality at university. *Women's Studies International Forum*, 96. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1016/j.wsif.2022.102673>

Torres, e.a. (2016). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio del caso e*

historias de vida. Cd. De México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Torres, R. (2022). RESIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS CARRERAS DE

COMUNICACIÓN MEDIANTE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y AFORISMOS FILOSÓFICOS. *CHAKIÑAN, REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*, 16, 83-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.05>

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía

queer.

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022015001001527&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

Universidad de Sonora. (s. f.). *Misión, Visión y Valores* [Unison]. <https://www.unison.mx/mision-vision-y-valores/>

Universidad de Sonora. (2021). *Plan de desarrollo Institucional 2021-2025*. Universidad de Sonora. <https://www.unison.mx/institucional/pdi2021-2025.pdf>

Valdivieso Gómez, S., Ayuste González, A., Rodríguez Menéndez, M. y Vila Merino, E.

Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5783797>

Vasilachis, I. (2015). Investigación cualitativa: Metodologías, estrategias, perspectivas, propósitos. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa* (Vol. 3, pp. 11-32). Gedisa.

Vázquez, S. (2001). Los contenidos curriculares. *Revista española de pedagogía*, 59(219), 2017-2228.

Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio de los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99.

- Wright, G. W., & Delgado, C. (2023). Generating a framework for gender and sexual diversity-inclusive STEM education. *Science Education*, 107(3), 713-740. <https://doi.org/10.1002/sce.21786>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1a ed). Paidós.
- Schön, D. (2002). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23, 85–123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119–142.
- Taylor, M. y Coia, L. (2014). Addressing Gender, Feminism, and Queer Theory through Self-study fo Teacher Education Practices: a Literature Review. En M. Taylor y L. Coia (eds). *Gender, Feminism, and Queer Theory in the Self-Study of Teacher Education Practices*. Sense Publishers.
- Universidad de Sonora. (s/f). *Misión, Visión y Valores* [Unison]. <https://www.unison.mx/mision-vision-y-valores/>
- Universidad de Sonora. (2021). *Plan de desarrollo Intitucional 2021-2025*. Universidad de Sonora. <https://www.unison.mx/institucional/pdi2021-2025.pdf>
- Valdivieso Gómez, S., Ayuste González, A., Rodríguez Menéndez, M. y Vila Merino, E. Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5783797>
- Vázquez, A. (2021). Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y

aproximaciones. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género del Colegio de México*, 7, 1-42.

Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio de los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73–99.

Wittig, M. (2006). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Eagles.

Wright, G. W., & Delgado, C. (2023). Generating a framework for gender and sexual diversity-inclusive STEM education. *Science Education*, 107(3), 713–740. <https://doi.org/10.1002/sce.21786>