

## EL SEXISMO EN LAS INTERACCIONES DENTRO DE LA ESCUELA SUPERIOR DE ACTOPAN, MÉXICO

*Sexism in interactions within the Higher School of Actopan, Mexico*

**Miriam Calvo Ruiz**

[miriamcr@ubu.es](mailto:miriamcr@ubu.es)

*Universidad de Burgos – España*

**Araceli Jiménez Pelcastre**

[araceli@uaeh.edu.mx](mailto:araceli@uaeh.edu.mx)

*Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo – México*

*Recibido: 27-02-2023*

*Aceptado: 29-05-2023*

### **Resumen**

Uno de los valores de la educación superior es orientar la acción educativa hacia la superación de prácticas discriminatorias con base al sexo/género. El objetivo de esta investigación ha sido identificar las prácticas del currículum oculto que el profesorado desarrolla en sus interacciones con el alumnado, y del alumnado entre sí, mismas que reproducen esquemas sexistas dentro de las aulas. Para ello, se hace uso de la teoría de las interacciones sociales que permite comprender la cultura áulica y de la teoría feminista que devela las acciones académicas androcéntricas. La metodología empleada es cualitativa, se utilizan técnicas como la etnografía y los grupos de discusión. Los resultados develan prácticas y comportamientos diferenciados en función al género, pero también surgen dinámicas de resistencia.

**Palabras clave:** sexismo, currículum oculto, desigualdad, género, universidades.

### **Abstract**

One of the values of higher education is to guide educational actions towards overcoming discriminatory practices based on sex/gender. The objective of this research has been to identify the hidden curriculum practices that teachers develop in their interactions with students, as well as among students themselves, which reproduce sexist patterns within the classrooms. To achieve this, the theory of social interactions is employed to understand classroom culture, along with feminist theory that unveils androcentric academic actions. The methodology used is qualitative, employing techniques such as ethnography and focus groups. The results reveal differentiated practices and behaviors based on gender, but also emerging dynamics of resistance.

**Keywords:** sexism, hidden curriculum, inequality, gender, universities.

## 1. Antecedentes

El presente artículo deriva de una investigación en Ciencias Sociales que tuvo como objetivo develar el sexismo que se transmite a través del currículum oculto en la educación superior, concretamente en la Escuela Superior de Actopan, que forma parte del conglomerado de espacios educativos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en México. Este documento solo se centra en exponer los resultados de las prácticas sexistas por parte del profesorado hacia el alumnado y del alumnado entre sí, durante la interacción académica.

A lo largo de la historia, el acceso a la educación se erige como uno de los pilares fundamentales de la agenda feminista, ya que se considera que la formación intelectual es una herramienta crucial para conseguir la igualdad entre mujeres y hombres (Valcárcel, 2019). En épocas recientes, los Estados Parte de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, en virtud de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), han sido instados a fomentar una educación que erradique los estereotipos de género y asegure la igualdad de oportunidades entre las personas (Naciones Unidas, 1979). En concordancia con lo anterior, el objetivo 4 de la Agenda 2030 propone entre sus metas “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (CEPAL, 2018: 28). Es en este contexto que las Instituciones de Educación Superior (IES) de México y concretamente la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, han asumido el compromiso de promover entre sus valores, la igualdad entre los géneros y erradicar las diferentes formas de violencia que afectan a las mujeres (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2019).

Sin embargo, más allá de los criterios sobre la equidad de género y la igualdad de oportunidades que pautan diferentes organismos internacionales y nacionales, para el desarrollo de las prácticas educativas, es fundamental analizar si en las interacciones académicas persisten y se reproducen actos que distan de las intenciones descritas. Lógicamente, la universidad es concebida como un espacio neutral que transmite conocimientos científicos, por medio de los planes de estudio, sin embargo, otro tipo de aprendizajes tienen lugar durante las interacciones académicas, éstos se vinculan más con los valores, actitudes y prácticas que se transmiten de forma mucho más velada, mediante lo que llamamos el currículum oculto.

El currículum oculto fue un tema muy investigado en la educación y aportó importantes resultados durante la década de los ochenta y noventa del siglo XX. Los autores más sobresalientes tienen como pionero a Philip W. Jackson (1968) cuyo texto se tradujo y publicó en español en 1990 bajo el título de *La vida en las aulas*. Dicho investigador estadounidense, introdujo y definió el concepto de currículum oculto, como la combinación de fuerza y poder para modelar de forma específica la vida colectiva en las aulas, siendo aspectos que el alumnado debe dominar para adaptarse de manera satisfactoria a la escuela.

El currículum oculto es un universo que en ocasiones se complementa y en otras se contrapone al currículum oficial o explícito, mismo que carga su acento en las demandas académicas. Después de Philip W. Jackson el currículum oculto ha sido ampliamente estudiado y desarrollado por otros autores, destacan las aportaciones de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970), Paulo Freire (1972), Michael Apple (1986), Henry Giroux y Peter McLaren (1988), Jurjo Torres (1991), Citlali Aguilar (1995), Ruth Mercado (1997), Elsie Rockwell (2006) Adelina Castañeda (2009) y Cecilia Carmen Marcillo (2019). Respecto a los valores culturales que transmite el currículum oculto, nos centraremos en aquellos que subyacen de la idea simbólica de la inferioridad de las mujeres y se fortalecen en sociedades patriarcales y sexistas. Subirats (1994) define el sexismo como aquellas actitudes que generan desigualdad y jerarquización respecto al trato que reciben las personas, basado en la diferencia sexual.

Los contextos donde se han llevado a cabo la mayoría de las investigaciones sobre el sexismo son en instituciones de educación primaria, por su importante papel de socialización, tales como: Dale Spender y Elizabeth Sarah (1980) “Aprender a perder: sexismo y educación”; Montserrat Moreno (1986) “Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela”; Marina Subirats y Cristina Brullet (1988) “Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”; Marina Subirats (2017) “Coeducación, una apuesta por la libertad”; Amparo Tomé, Marina Subirats, Xavier Bonal, Xavier Rambla, Marta Rovira (2019) “Cuadernos para la coeducación”.

En la educación superior hay pocos estudios sobre el sexismo educativo puesto que se considera que son temas abordados en las anteriores etapas educativas, no obstante, entre los trabajos encontramos el de Araceli Mingo (2006) “¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad”; Luz Maceira Ochoa (2005) “Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela”; Pilar Ballarín (2017) “¿Se enseña coeducación en la Universidad?”; Hortensia Moreno y Araceli Mingo (2019) “Temor, desprecio y deseo como figuras del sexismo en la universidad”. Los antecedentes señalados, en torno al currículum oculto y el sexismo en las instituciones, permitió definir el enfoque que enmarca a la investigación. En ella se retoman las propuestas sobre las interacciones sexistas en las aulas.

## **2. Las interacciones sexistas en las aulas**

El sistema educativo está formado por una multiplicidad de variables, insertas en la complejidad social, la juventud interacciona en esta realidad específica dentro de un sistema con sus propios valores y perspectivas. Desde los diferentes elementos que componen la educación superior, se transmiten modelos y pautas de comportamiento que siguen perpetuando la desigualdad con base en el sexo (De Pedro, 2019).

Para entender el sexismo educativo se utilizan diferentes conceptos que permiten interpretar y comprender la realidad, como el interaccionismo simbólico (Martínez *et al.*, 2019). Esta teoría

comprende la realidad como un entramado de significados (García y Flores, 2021), aspecto que definió Blumer (1969) contribuyendo con tres premisas ya clásicas: a) las personas actúan con base en el significado que los objetos tienen para ellas, b) el significado de los objetos se construye a través de la interacción social, y c) los significados pueden modificarse a través de la interpretación que las personas hacemos de ellos. Estos principios rigen la forma en que se observa la realidad y se analiza la relación entre los individuos y la sociedad, debido a que se focaliza en las interacciones entre los individuos que forman parte de un grupo. Al trasladar estos postulados al contexto educativo, se puede estudiar la construcción subjetiva de la cultura áulica mediante la interacción de todos los agentes implicados (Martínez *et al.*, 2019), para conocer la influencia de los otros en el crecimiento personal (Piñeros, 2021).

Según Piñeros (2021), la cultura del aula es creada por el profesorado y el alumnado a través de una serie de convenios, en los que se establecen diversas acciones, que son atribuidas a un sentido específico por quienes las realizan y resultan inteligibles para los demás. Es importante destacar que el conocimiento del sentido que se le otorga a cada acción es fundamental para el entendimiento de la vida en el aula. Por consiguiente, la interacción entre los participantes en el aula da lugar a la creación de un microcosmos social, tal como señalan Martínez, Asparó y Muñoz (2019). De este modo, se puede afirmar que la cultura del aula se conforma a través de la interacción y la negociación constante de los significados vinculados a las acciones que se realizan en este contexto.

La relación que se establece entre el profesorado y el alumnado, así como entre los propios estudiantes, tiene un importante papel en la creación y mantenimiento del orden social en el aula. Este orden se basa en el establecimiento de reglas y límites para regular las relaciones entre los miembros del grupo. Es en este contexto donde cobra gran importancia la asistencia al aula, ya que permite comprender las normas y los códigos culturales que emergen en el mismo, es decir, la realidad este espacio (Martínez *et al.*, 2019). De esta forma, se puede afirmar que el aula no sólo es un espacio físico, sino que también es un espacio social y cultural donde se establecen interacciones entre los individuos y se construyen significados y valores colectivos. Tradicionalmente el profesorado ha tenido mayor jerarquía y su figura era más autoritaria, esto da lugar a un interaccionismo unidireccional. Sin embargo, en las últimas décadas han surgido nuevas corrientes pedagógicas más democráticas y centradas en el alumnado, donde la interacción es bidireccional.

En este último caso, se conceptualiza a la colectividad del alumnado no solo como receptor pasivo de la cultura, sino como agente activo, de este modo, tanto en sus relaciones con el resto del estudiantado como en las interacciones con el profesorado se convierten en sujetos de cambio (Freire, 1972), parte activa y creadora de nuevas formas de interpretar y significar la realidad, dentro del ámbito educativo (García y Flores, 2021). Para el interaccionismo simbólico, la estructura social está presente en la interiorización previa que tiene el alumnado de determinados valores, normas y actitudes, todas ellas basadas en la reproducción de una ideología dominante, como el sexismo (Giroux, 1985). La cultura escolar enseña los mandatos de género. Desde muy temprana edad el estudiantado se identifica con su grupo sexuado y se le enseña que uno de esos grupos es superior al otro; son los niños quienes manifiestan actitudes despectivas hacia las niñas y un miedo a identificarse con ellas, pero a su vez, las niñas aceptan su posición secundaria en la sociedad, al identificarse con

su sexo (Subirats, 2017). Todo ello tiene su raíz en el orden patriarcal de la sociedad que reproduce una ideología dominante y que establece desigualdades y discriminaciones a partir del sexo.

Las instituciones educativas, al estar inmersas en este orden social, perpetúan la división social y cimientan la futura división del trabajo (Scott, 1981). Aunque estemos ante una educación mixta que acepta en el mismo espacio tanto a hombres como a mujeres, las prácticas subyacentes siguen girando en torno a los valores androcéntricos que transmiten modelos y juicios en relación con los hombres, sus necesidades y actividades, e ignoran a las mujeres, sus valores y sus necesidades. Esta división se ha transferido a lo largo de los siglos de forma inconsciente, por lo que solo se pueden identificar las prácticas sexistas a través de la observación sistemática de la realidad (Tomé *et al.*, 2021).

La pedagogía coeducativa supone un cambio cultural que tiene por objetivo educar a los hombres y a las mujeres al margen del género masculino o femenino, deconstruir los roles y estereotipos impuestos socialmente según el sexo/género y romper aquellos conceptos preconcebidos que limitan la libertad del estudiantado (Moreno, 2020). Sin embargo, es importante destacar que algunas mujeres insertas en la educación superior, experimentan opresión no sólo debido a su sexo, sino también a la intersección con otras características que las colocan en minoría, como la etnia (Viveros, 2016). En el caso de México, la posición subordinada de la población indígena se debe a que se les define y estereotipa en función de sus diferencias con los demás mexicanos, destacando no se han integrado a la cultura nacional (Gaspar, 2015). Las comunidades indígenas han sido históricamente discriminadas, enfrentan situaciones de marginación, dificultades económicas y en los espacios de educación superior se integran a partir de un modelo asimilacionista (Welsh, 2010), internalizando una imagen devaluada de sí mismas, impuesta por el grupo dominante (Latapí, 1998). En este sentido, una pedagogía coeducativa con perspectiva de género y enfoque intercultural, se vuelve fundamental para romper con los sesgos androcéntrico y etnocéntrico, buscando la igualdad de oportunidades, acorde con los valores y principios democráticos de las sociedades (Moreno, 2020).

García y Flores (2021) proponen crear un engranaje crítico, conceptual y político entre la teoría feminista y el interaccionismo simbólico para comprender la perpetuación de la opresión de las mujeres a través de las interacciones sociales, la significación y las prácticas dentro de las aulas universitarias. Desde esta perspectiva, se entiende la estructura social como un sistema de organización que reproduce la desigualdad en los espacios educativos, desde las subjetividades del profesorado en interacción con el alumnado. No obstante, los sujetos tienen capacidad reflexiva para reproducir o resistir a las prácticas sexistas (Simmón, 2010).

Por tanto, resulta fundamental utilizar el enfoque del interaccionismo simbólico y la teoría feminista para centrar la investigación en los mecanismos que perpetúan la desigualdad de género en el ámbito educativo (Moreno, 2020). En este contexto, se llevó a cabo un análisis específico de las interacciones que se producen en el entorno escolar, tanto del profesorado hacia el alumnado como entre los propios estudiantes. Este análisis permite comprender cómo se construyen las identidades de género en el aula, y cómo las interacciones cotidianas pueden contribuir a perpetuar o cuestionar los estereotipos de género.

### **3. Metodología**

La investigación se desarrolló en una universidad pública mexicana, la Escuela Superior de Actopan, ubicada en la entidad federativa de Hidalgo. Dicha escuela es una sede regional de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. El alumnado que cursa sus estudios proviene principalmente de diferentes localidades ubicadas en los municipios que geográficamente y culturalmente forman parte del Valle del Mezquital, aunque también podemos encontrar estudiantes originarios de Pachuca (capital del Estado de Hidalgo).

Una de sus peculiaridades es la presencia de población originaria identificada como Ñhähñu, asentada en un contexto semidesértico, cuyas difíciles condiciones han dado lugar a la migración masculina, dejando a las mujeres a cargo de la administración de remesas y las responsabilidades agrícolas, situaciones que evidencian cambios en las relaciones de género (Hernández, 2016). Las mujeres indígenas demandan respeto y apoyo en el ámbito productivo y reproductivo, en especial, las mujeres jóvenes, buscan una vida más allá del matrimonio, reflexionan sobre sus aspiraciones educativas y se insertan laboralmente, aunque los espacios en los que se emplean no siempre satisfagan sus expectativas (Welsh, 2010). Entre el alumnado que participó en la investigación, se constató la presencia de 16 personas que se autodefinieron como indígenas: 12 mujeres y 4 hombres.

El objetivo de la investigación ha sido identificar las prácticas del profesorado en interacción con el alumnado, y del alumnado entre sí, que reproducen esquemas sexistas en las actividades que se realizan dentro de las aulas, a través del currículum oculto. La metodología que se ha trabajado es cualitativa, puesto que busca explicar las relaciones que subyacen a los hechos y lograr un mayor acercamiento a cada uno de las/os participantes de la investigación. Reconociendo, además, que durante las interacciones sociales se mueven emociones y afectos, mismos que subyacen o están ocultos y solamente mediante un proceso sistemático de indagación, con enfoque cualitativo, es posible develar (Ríos, 2012). La metodología cualitativa también es útil para propiciar la triangulación de diversos métodos de recogida de datos, con el fin de comprender lo mejor posible las acciones, los significados y las subjetividades.

Los métodos utilizados en la investigación han sido trabajados de manera interdisciplinar, priorizando a la etnografía y los grupos de discusión. La etnografía facilita analizar de forma sistemática las prácticas sexistas no evidentes, incluso benévolas, que se desarrollan durante las interacciones académicas, por tal razón, la técnica utilizada fue la observación no participante, misma que reduce al mínimo las interacciones con los participantes para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos. La investigación se centró en el estudiantado que cursaba el primer semestre, en el periodo enero-junio de 2017, en las licenciaturas en Derecho, Psicología y Diseño Gráfico, así como el profesorado que impartía las asignaturas en esos grupos.

Para la recogida de datos mediante la observación no participante, fue necesario permanecer en cada aula durante una semana, acudiendo a la totalidad de las horas de clase de seis grupos, tres del turno matutino y tres del turno vespertino. Las y los participantes en la investigación fueron 175 estudiantes: 116 mujeres y 59 varones y 36 docentes: 14 mujeres y 22 hombres (ver Tabla 1). Se

constató que la formación de las y los docentes estaba apegada a las especialidades vinculadas con cada una de las licenciaturas. Los años de experiencia docente resultaron ser de 2 años a 23 años, concentrándose mayoritariamente entre los 8 y los 10 años. Las edades del personal docente rondaban entre los 35 y los 52 años.

**Tabla 1. Integrantes de los grupos que se incluyeron en la investigación**

Licenciatura	Turno	Alumnado		Profesorado	
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Derecho	Matutino	31	8	1	5
Derecho	Vespertino	25	15	0	6
Psicología	Matutino	20	3	3	3
Psicología	Vespertino	17	6	4	2
Diseño Gráfico	Matutino	14	13	3	3
Diseño Gráfico	Vespertino	9	14	3	3
<b>Total</b>		<b>116</b>	<b>59</b>	<b>14</b>	<b>22</b>

*Fuente: elaboración propia a partir de datos recogidos en el trabajo de campo en 2017.*

También se desarrollaron dos grupos de discusión con el estudiantado, para debatir sobre el sexismo en la educación y recopilar información sobre los significados y las experiencias vividas durante la interacción académica. Se convocó a un hombre y una mujer de cada uno de los seis grupos escolares participantes y se integraron sendos equipos con hombres y mujeres, puesto que el sexismo en la educación es un tema que se percibe de manera diferenciada en cada persona, de acuerdo con su género.

## 4. Resultados

La exposición de los resultados se divide en dos partes: una aborda las interacciones entre el profesorado y el alumnado, así como las interacciones del alumnado con el profesorado; mientras que la otra parte se centra en las interacciones entre el propio alumnado.

### 4.1. Interacciones profesorado-alumnado y alumnado-profesorado

En este apartado se describen los resultados observados durante la interacción escolar, considerando aspectos bidireccionales entre el profesorado-alumnado y el alumnado-profesorado. Los elementos que se incluyen son: atención, visibilidad, cuestionamiento, interrupción, reprensión, igualdad y sororidad. Con respecto a la atención, se observa que se presta menos atención a las mujeres. Existe el tradicional estereotipo de que las mujeres son más habladoras y chismosas, pero

como sostiene Jackson (1998) esta afirmación no corresponde con la realidad. Al analizar las interacciones en el aula, detonadas por el profesorado de forma general, a partir de preguntas vinculadas con la construcción de los conocimientos; destaca que son los hombres quienes más participan. Se debe tener en cuenta que en los grupos hay una gran presencia femenina. En su composición el número de mujeres duplica, triplica y hasta cuadriplica al número de varones. Observando, de manera contundente, que individualmente, los hombres participan mucho más que las mujeres (Diario de campo).

En este sentido los estudios de Subirats y Brullet (1988) reflejan cómo el profesorado dedica mayor atención a los hombres en la interacción escolar. Los hombres tienen mayor probabilidad de recibir más atención verbal que las mujeres, sobre todo, por su comportamiento y ordenamiento de las actividades en el aula. El número de interpelaciones también es más reducido en las mujeres que en los varones. En referencia a las intervenciones voluntarias en los grupos analizados, los hombres intervienen más que las mujeres y existen grandes diferencias cualitativas; por ejemplo, los hombres intervienen en primer lugar para aportar conocimientos con ejemplos y opiniones, en segundo lugar, realizan preguntas sobre dudas y, en tercer lugar, de una manera más minoritaria, hacen bromas. Sin embargo, las mujeres principalmente realizan preguntas sobre dudas y de forma más minoritaria aportan conocimientos (Diario de campo).

Las mujeres se inhiben en mayor grado cuando el profesorado deja la iniciativa en manos del alumnado, en estos casos la dinámica es dominada claramente por los hombres. Esta menor participación de las mujeres radica en la falta de estimulación para intervenir y una ausencia de seguridad, a causa de una desvalorización y subestimación por ser mujeres (Subirats, 1994). En estos casos, ellas adoptan actitudes pasivas en la interacción académica, frente al papel activo otorgado a los hombres, dejando que ellos ocupen los espacios centrales en el aula y asumiendo su intervención de forma esporádica (Santos, 2006).

Algunas mujeres llegan a pensar que no son capaces de imponerse en una clase integrada por un buen número de hombres, esto significa que la cultura de las instituciones educativas se articula con base en una visión de la autoridad, la fuerza y el dominio. Se trata de una cultura que atribuye estas características a los varones y que los coloca en un nivel superior, en la jerarquía que deriva del género (Santos, 2006). La baja autoestima y la inseguridad que sufren las mujeres no es causada por una patología propia, sino porque viven con hombres que sistemáticamente las descalifican, las callan, las critican, o peor aún, las ignoran (Rodríguez, 2003). De esa forma se puede explicar por qué las mujeres tienen menos confianza en sí mismas para resolver ciertas actividades, tienden a experimentar un sentimiento de ansiedad, mientras que los varones tienen más confianza, se dan más libertad para equivocarse, para practicar procesos de prueba y error, que a la larga resultan fundamentales para adquirir mayores conocimientos (OECD, 2015).

Las causas de esta posible diferencia de trato se podrían hallar en una especie de adaptación que el profesorado realiza con respecto a los comportamientos propios del alumnado. Debido a que los hombres son más variables en su conducta que las mujeres, el profesorado debe estar más pendientes de ellos para tener control sobre el grupo. Otra de las hipótesis apunta a una supuesta idea de que las mujeres se distraen más que los hombres y por, ende, participan menos en clase (Brullet y Subirats, 1990).



El siguiente aspecto a describir es la visibilidad, sabiendo que una de las formas de violencia es tratar a las personas como si fueran invisibles (Castañeda, 2011). Las mujeres de los grupos analizados han sido ignoradas en la interacción académica en varias ocasiones y por diversas causas, mayoritariamente estas acciones las reproducen las profesoras. Después de realizar preguntas generales, si son las mujeres quienes contestan, a veces, se ignora su respuesta o no son escuchadas. En una ocasión se las invitó a exponer un trabajo que habían preparado y sólo se les prestó atención un minuto, otras veces se prefiere la voz de los hombres, no prestando atención o desatendiendo las respuestas de las mujeres (Diario de campo).

Veamos un ejemplo. Una profesora interrogó sobre Sócrates, un alumno dijo yo y contestó. La profesora le retroalimentó haciendo un gesto afirmativo con la cabeza. Una alumna contestó y el mismo alumno matizó la respuesta de ella. Otra alumna levantó la mano y la profesora no le prestó atención porque estaba pendiente de unos caramelos, le pidió a la alumna que repitiese su respuesta, mientras la alumna repetía, la profesora hizo una broma con un refresco (la ignoró por segunda vez). Un alumno más aportó otro comentario y la profesora lo retroalimentó. La alumna no volvió a participar. Es evidente que durante estas interacciones las mujeres fueron invisibilizadas. Se prestó atención en diferentes momentos para definir si los hombres también eran ignorados y sí lo fueron, pero por otros motivos: cuando no respetaban el turno de palabra o cuando se alejaban del tema planteado. En esos casos el profesorado optaba por no prestarles atención (Diario de campo).

El cuestionamiento forma parte de las estrategias de interacción en las aulas. Se observa que el profesorado cuestiona más las respuestas de las mujeres; cuando contestan a una pregunta siguen preguntándoles otros aspectos del tema. Si exponen de una forma insegura o no tienen el tema muy profundizado, el profesorado les hace varias preguntas, cuestionando sus respuestas, incluso llegan a burlarse o a tener actitudes “inquisidoras” (Diario de campo).

En una sesión de clase la profesora preguntó a dos alumnas tímidas y dijo no tengan miedo. Hizo de nuevo una pregunta y permanecieron calladas. Por tercera vez se dirigió a ellas para saber si entendieron lo que leyeron. A continuación, comentó que ellas no sabrían conducir un automóvil y un alumno preguntó por qué realizó esa afirmación, la profesora dijo “*porque no son capaces de aprender*”. La profesora se dirigió nuevamente a las alumnas para precisar que estaba esperando su respuesta. Dijo a una de ellas, reiteradamente, lee en voz alta. En ese punto las alumnas estaban visiblemente nerviosas (Diario de campo). En las interacciones vinculadas a cuestionamientos, cuando las mujeres se atreven a hablar, no son escuchadas; este hecho provoca el silencio, de la misma forma que el acoso en la calle, transmite el mensaje de que el espacio público no les pertenece, se retroalimentan las dudas y las autolimitaciones (Solnit, 2014). Estamos familiarizados con el hecho de que las mujeres son desacreditadas cuando sus testimonios amenazan el status quo, el patriarcado o a algún hombre en particular (Ramírez, 2016).

La interrupción es otra maniobra del poder que sucede entre hombres, entre mujeres, o entre ambos. Pero en una sociedad patriarcal y machista, lo más común es que un hombre retire la palabra a una mujer (Castañeda, 2011). En las interacciones en el aula se observó que el profesorado también interrumpe al alumnado. En concreto a las alumnas, a las cuales no se les permite dar su idea o terminar de exponer. El profesorado les interrumpe porque se están confundiendo, porque no

contestan la pregunta concreta, para matizar o para seguir explicando (Diario de campo). Las personas que tienen un estatus más alto, como el profesorado, tienen más libertad para interrumpir a personas que poseen menos poder, como el alumnado. Además, por ese estatus, el profesorado espera y establece que no puede ser interrumpido por personas de menor estatus (LaFrance, 1992).

La represión es un elemento más que tiene presencia en las interacciones en las aulas. Es curioso observar cómo se llama más la atención a las mujeres que a los hombres, pese que ellos suelen llevar la voz cantante, realizan más bromas y son más ruidosos en las interacciones académicas. Las mujeres también han sido sancionadas de una forma brusca y abarcando aspectos no sólo conductuales, sino personales: “*Señorita si se está durmiendo se puede ir*”, “*Usted ha estado muy desatenta, si la veo así no tiene cabida aquí*”. Además del caso mencionado anteriormente, donde se insinúa que las mujeres no saben conducir un coche porque “*no son capaces de aprender*” (Diario de campo). Cuando las chicas han sido reprendidas, no es que el profesorado llame la atención sobre su comportamiento; porque no eran las únicas que estaban desatentas o no sabían responder a una determinada pregunta, sino que en ese momento no se han comportado como se espera que se comporte una mujer dentro de la mecánica del poder: obedeciendo y dando lugar a la premisa de que son seres que se pueden someter y manipular como se desea, porque habitan cuerpos dóciles (Foucault, 1976).

Al llegar a este punto se ha develado que no hay igualdad en las interacciones en las aulas, porque las instituciones educativas no sólo proveen espacios para conductas y enseñanzas de reproducción de la ideología dominante, sino que también son sitios políticos, culturales e ideológicos que exigen de alguna manera, sujetarse al poder hegemónico (Giroux, 1985). Durante las interacciones de clase, existen ciertas actitudes contestatarias ante el poder patriarcal, por parte del profesorado y el alumnado, que buscan mayor igualdad entre hombres y mujeres. Por ejemplo: un profesor en sus clases, a la hora de solicitar la participación, da la palabra a un hombre y luego a una mujer, así continuamente, porque considera importante que haya “*equidad de género*” (Diario de campo). Actitudes como las de este profesor, permiten cambios en los procesos mentales del profesorado y van a repercutir en los esquemas mentales del alumnado, quienes observan que hay alternativas más igualitarias, para el desarrollo de conductas, valores y principios y, que pueden ser capaces de generar respuestas genuinas, críticas y activas (Valdivia, Alonso y Sánchez, 2013).

Finalmente, durante las interacciones entre el profesorado y el alumnado se encuentran pequeños pactos entre las mujeres ante determinadas actitudes machistas, estas prácticas son mucho más discretas y se manifiestan en el cara a cara. En este caso, un alumno insinúa a la profesora que sus compañeras son ignorantes, justo un día que no había ningún otro alumno varón. Ante el comentario, la profesora defendió a las alumnas: “*no sé cómo se tome eso. Pero[...] nos quedamos así, como que “¡ah! pues bien dicho, que la profesora en parte nos defendió*” (Grupo de discusión con mujeres).

En este caso, la profesora, salió de su rol jerárquico y se identificó con el grupo de alumnas, porque ella también es mujer. La sororidad emerge como alternativa a la política que impide a las mujeres la identificación positiva de género, el reconocimiento, la agregación en sintonía y la alianza. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, con el objetivo

de contribuir con acciones específicas a eliminar todas las formas de opresión y generar apoyo mutuo, que logre el poderío genérico de todas y el empoderamiento vital de cada mujer (Lagarde, 2016).

Se han detallado las interacciones entre el profesorado y el alumnado y viceversa, no obstante, es particularmente importante destacar la interacción entre los alumnos y las profesoras, puesto que se han producido dinámicas en las que se cambia el orden simbólico de poder, pero exclusivamente cuando se trata de mujeres docentes y alumnos varones.

Por ejemplo: un alumno interrumpe a la profesora porque supone que se ha equivocado en la “metodología del autoaprendizaje”<sup>1</sup>, la profesora no lo asume como una propuesta, sino como una orden y explica el cambio de procedimiento, apegándose a lo señalado por él. También hay alumnos que “recomiendan” a las profesoras investiguen un determinado tema o incluso, comentan con bromas, las decisiones sobre las formas de evaluar (Diario de campo).

Solnit (2014) relata cómo los hombres que explican a las mujeres, “nunca se disculpan por explicar cosas que conocen o no” cuando ellas ya sabían de lo que hablan. Tras la actitud amable y forzada se esconde una actitud arrogante, el exceso de confianza o un sentimiento de superioridad (o lástima), con respecto a una oyente a la que prevé como ignorante. El hablante explica, sin darse el trabajo de indagar primero, si la explicación es necesaria (Arriagada, 2016).

Este tipo de prácticas se aglutinan bajo el término de *mansplaining*, que se define como la acción de explicar algo a alguien, usualmente un hombre a una mujer, de forma condescendiente y paternalista (Steinmetz, 2014). Primero se publicó el libro *Men explain things to me* escrito por Rebeca Solnit (2014) y posteriormente de forma anónima se dio nombre a este fenómeno y se acuñó en el diccionario.

#### 4.2. Interacciones del alumnado entre sí

En este apartado se analizan las interacciones que ocurren entre el alumnado, se trata de momentos en los que se relacionan de igual a igual, es decir, con poco o nula presencia del profesorado. Los aspectos que se describen son: autoexclusión, subordinación, cuidado, pactos y empoderamiento. Las mujeres no sólo son excluidas por parte del profesorado o de sus compañeros varones, también se producen dinámicas de autoexclusión. En una ocasión, se realizó un debate en el que toda la organización se llevaba a cabo por parte del alumnado. La profesora únicamente observaba para después dar su opinión; eran dos grupos de 6 personas: 3 hombres y 3 mujeres discutiendo sobre la ciencia, inicialmente argumentaban todos, posteriormente los que más hablaban eran dos hombres y una mujer. La alumna daba opiniones bien fundamentadas, un alumno daba opiniones acordes con lo que habían trabajado y el otro alumno improvisaba hablando desde el sentido común. La alumna estaba haciendo las aportaciones más sólidas, pero ante la seguridad de los hombres prefirió callar y la discusión continuó únicamente entre ellos (Diario de campo).

---

<sup>1</sup> El autoaprendizaje es una metodología individual, que se realiza con la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) y pretende reforzar la adquisición de idiomas extranjeros.

Es evidente que, en las reuniones sociales o académicas, los verdaderos protagonistas son los hombres; mientras las mujeres tienen la función de facilitar y amenizar el intercambio entre ellos (Castañeda, 2011). El mundo académico como la vida cotidiana, está cargado de androcentrismo y se impone. Esto se consigue a través de dos mecanismos: ignorar que han existido mujeres en el pensamiento, apropiándose de su conocimiento, para luego borrarlas de la historia, y, en segundo lugar, con la categorización y tematización de las mujeres desde un punto de vista masculino. Las mujeres son una ausencia, habitan del lado de la opacidad, por eso el discurso de las mujeres, es el discurso del oprimido, del otro (Amorós, 1990). Así, se observó que cuando exponen en un equipo mixto, las mujeres también son corregidas por un hombre de su mismo grupo, o por el resto de sus compañeros. Les hace preguntas reiterativas, cuestionando sus conocimientos, incluso, en una ocasión un alumno se dirigió a la profesora porque *“no quedaba muy claro lo que estaban explicando las compañeras”* (Diario de campo).

La subordinación de las alumnas es un elemento siempre presente en las interacciones con sus pares hombres. Si trabajan de forma conjunta, ellas realizan las tareas y ellos están supervisando. Sobre todo, cuando realizan la tarea principal como escribir o dibujar, es un alumno quien va diciendo todo lo que podrían hacer. El alumno tiende a representar actitudes de profesor con sus iguales. En un caso, un alumno repetía lo que decía la profesora y corregía a sus pares. En otro caso, cuando el profesor explicaba una duda que planteaba el grupo, dirigía la mirada a las mujeres y el hombre del grupo repitió, dirigiéndose a ellas, lo que dijo el profesor, como si fuera su traductor (Diario de campo).

**Alumna:** *“Es más común que un hombre esté hable y hable, a que una mujer esté hablando. Eso lo he visto mucho y la verdad yo ya me cansé de que sea así”.*

**Entrevistadora:** *¿Por qué?*

**Alumna:** *“Porque siempre me ha pasado lo mismo desde la primaria, yo quería decir algo y alguien más tomaba la palabra, pero era un hombre, yo quería decirlo, pero... se me adelantó a decirlo”* (Alumna durante un grupo de discusión con mujeres).

El carácter masculino de la cultura hace que los valores y comportamientos masculinos sean considerados superiores de forma concreta, no solo abstracta. Esto se debe a la posición predominante de los hombres en nuestra sociedad, lo que hace que las acciones de los hombres reciban una aprobación más clara que las acciones de las mujeres. Como ha señalado Subirats (1978), esta aprobación diferencial es una consecuencia de la posición predominante de los hombres en nuestro contexto. La asignación del rol de “cuidadoras eternas” a las mujeres es una construcción social que ha sido naturalizada en diversas culturas y sociedades. En este sentido, los colectivos tienden a acomodarse a este patrón de comportamiento, en el que las mujeres se encargan de reproducir tareas patriarcales, como lo es el cuidado al otro. En las interacciones en las aulas son las alumnas quienes se encargan de apoyar el proceso educativo haciendo de recaderas, prestan material, van a por copias, ordenan los trabajos de sus compañeras/os, ponen al día los apuntes y las tareas si alguien falta, cuando tienen los apuntes bien organizados el profesorado les invita a dejar su material a sus compañeras/os. Durante el trabajo de campo se observó que una alumna se quejaba de ser representante del grupo

porque siempre tenía que cerrar el aula, la profesora le dijo que normalmente se turnan, ella contestó: *“mis compañeros (señalando al lugar donde se sientan ocho hombres juntos) dicen que no pueden, porque tienen que salir pronto y no se quieren hacer cargo”* (Diario de campo).

Las mujeres han tenido el deber de cuidar vitalmente de los otros, su desarrollo, su progreso, su bienestar, su vida y su muerte, lo asignan como condición natural e innata de las mujeres y, por tanto, como si fuera un deseo propio (Lagarde, 2004). Durante la transmisión de conocimientos, un profesor estaba explicando el deber ser del derecho y añadió el siguiente ejemplo: *“La señora (refiriéndose a su esposa) tiene la obligación de cuidarme, de atender mi ropa”* (Diario de campo). Debido a prácticas como las descritas, las mujeres también han buscado alianzas y pactos entre ellas. Durante la investigación se observó el caso de una alumna que se sentía decepcionada porque siempre había tenido problemas por su actitud participativa y de liderazgo y encontró apoyo en otra mujer: *“mi compañera me dice: tú tranquila, son unas personas ignorantes, no debes de hacerles caso, si le haces caso más va a avanzar su ignorancia”* (Grupo de discusión con mujeres).

En respuesta a las políticas que limitan la capacidad de las mujeres para identificarse positivamente en relación a su sexo/género, surge la sororidad como una alternativa basada en el reconocimiento, inclusión y solidaridad. La sororidad es una experiencia que lleva a las mujeres a buscar relaciones positivas y alianzas existenciales y políticas, cuerpo a cuerpo y subjetividad a subjetividad con otras mujeres. El objetivo es contribuir con acciones específicas para eliminar todas las formas de opresión y generar apoyo mutuo, logrando el poderío genérico de todas y el empoderamiento vital de cada mujer (Lagarde, 2016). Las mujeres históricamente no están acostumbradas a realizar pactos entre ellas, así como lo hacen los hombres; ellos en la modernidad crearon un orden social basado en los principios de la igualdad, fraternidad y libertad, se les reconocía su individualidad, mientras que las mujeres delegadas al espacio doméstico, centraron su obligación en las tareas reproductivas, este tipo de trabajos no necesitaban el reconocimiento individual. La sororidad exige reconocer a las mujeres como sujetos políticos y de derechos (Ibídem).

En consonancia con lo mencionado, surge el concepto de empoderamiento de las mujeres. Si la sociedad impone a las mujeres estereotipos de comportamiento que implican sumisión y silenciamiento, la resistencia es inevitable. En este sentido, las mujeres se niegan a aceptar que se les imponga un rol que no han elegido y que no se corresponde con su realidad, y buscan formas de tomar el control de sus vidas y de su propia voz: *“Algo que yo he pensado es que yo no nací para ser discreta, se lo he dicho a mi mamá y me dice: no pues con el tiempo aprendes a serlo. Pero ¿de qué te sirve ser discreta? Si lo que tú quieres, en esta sociedad, es que te vean ¿no?”* (Diario de campo).

En este contexto, la alumna que levanta su voz y se identifica como Ñhähñu, enfrenta una doble vulnerabilidad debido a su condición de mujer y minoría étnica. El empoderamiento de las mujeres se convierte en una respuesta necesaria para cambiar las relaciones de poder entre hombres y mujeres, y permite la toma de conciencia sobre el poder individual y colectivo que tienen las mujeres para recuperar su propia dignidad como seres humanos. El proceso de empoderamiento implica que aquellas personas a quienes se les ha negado el poder de tomar decisiones, adquieran la capacidad de hacerlo, lo cual es fundamental para lograr la igualdad de género y el reconocimiento de los derechos de las mujeres en todas las esferas de la sociedad (Kabeer, 2005).

## 5. Conclusiones

La educación ha sido un importante medio de empoderamiento para las mujeres, permitiéndoles acceder al mundo laboral y lograr independencia económica. Sin embargo, la lucha por la igualdad educativa ha sido larga y aún continúa. A pesar de que las mujeres lograron la incorporación al sistema universitario a lo largo del siglo XX, se encontraron con un sistema educativo androcéntrico en el que tuvieron que adaptarse. Recientemente, la coeducación ha surgido como un principio que busca lograr la igualdad educativa real, dando igual importancia a las representaciones femeninas y masculinas y eliminando estereotipos de género que condicionan la forma de comportarse de las mujeres y los hombres. Todo esto es transmitido a través del currículum oculto. De esta manera, la misma institución que ha generado procesos de sumisión y discriminación hacia las mujeres, se pronuncia por la liberación femenina y la construcción de una sociedad más igualitaria.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, en las interacciones cotidianas dentro de instituciones específicas, como la que se describe en este artículo, las alumnas suelen enfrentarse a situaciones en las que son cuestionadas, corregidas e incluso se les explican conceptos que no han solicitado. Además, experimentan interrupciones al intentar expresarse y son objeto de ataques cuando no se comportan de manera obediente. Estos patrones de comportamiento generan en muchas alumnas una tendencia a guardar silencio en lugar de compartir sus opiniones. Asimismo, se espera que asuman y realicen de manera desinteresada actividades de apoyo en los procesos educativos de sus compañeros, considerándolas como una expresión de amor hacia los demás.

Sin duda, las interacciones escolares reflejan las posiciones de privilegio que ocupa cada uno de los agentes que intervienen. Los hombres estereotipados como representante del raciocinio, dueños del conocimiento y de la apropiación de lo universal, no son desalentados a dejar de ejercer el poder sobre las alumnas, al mismo tiempo que desatienden las jerarquías, cuando la profesora es una mujer. De esta forma, el alumnado aprende a identificar cuál es el poder simbólico que poseen; quién merece mayor atención, quién puede hablar, interrumpir, bromear y ser un elemento activo en la interacción educativa. En contraparte, las interacciones definen también quién tiene que callar, ser interrumpida o ignorada. Al final las alumnas estarán infravalorándose y autoexcluyéndose en la interacción académica, escogiendo papeles más pasivos, menos llamativos y facilitando los procesos de aprendizaje de los otros, como una forma de adaptación y de sobrevivencia en el medio escolar.

Es importante reconocer la existencia de profesorado y estudiantado que, a través de sus acciones, rompen con las dinámicas del poder patriarcal y visibilizan a las mujeres en el aula. Estas acciones incluyen garantizar un turno de palabra equitativo, crear pactos entre mujeres, fomentar la sororidad para la defensa colectiva, y promover la autoafirmación y el empoderamiento de aquellas personas que han sido históricamente silenciadas por su género y etnia.

En consecuencia, resulta urgente erradicar las prácticas e interacciones que generan desigualdad en las aulas universitarias y que se anclan en una cultura sexista. Además de lo anterior, es necesario que se implementen políticas y estrategias que promuevan la igualdad de género en la educación, incluyendo la capacitación y sensibilización del profesorado y personal administrativo en temas de género, la creación

de espacios seguros y libres de violencia de género, y la promoción de la participación y liderazgo de las mujeres en todas las áreas de la universidad. También es importante fomentar la investigación y el estudio en temas de género y feminismo, para generar conocimiento y visibilizar las problemáticas y experiencias de las mujeres en el ámbito académico. En definitiva, se necesita un compromiso real y sostenido por parte de las instituciones universitarias para lograr una educación verdaderamente igualitaria y respetuosa de los derechos de todas las personas (Sandoval y Jiménez, 2022).

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, Citlali (1995): “El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela”. En: Elsie Rockwell (coord.): *La escuela cotidiana*. Ciudad de México: FCE, pp. 120-144

Amorós, Celia (1990): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Buenos Aires: Anthropos.

Apple, Michael (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid: Ediciones AKAL.

Arriagada, Isabel (2016): “Hombres que explican: Mansplaining y tres investigaciones”. Disponible en: <http://ecofeminismobolivia.blogspot.com/2016/10/hombres-que-explican-mansplaining-y.html> [8/06/2023].

Ballarín, Pilar (2017): “¿Se enseña coeducación en la Universidad?”. En: *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, vol. 2, n.º. 1, pp. 7-31. Disponible en: [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21843/Atl%C3%A1nticas\\_2\\_2017\\_2.pdf?sequence=3](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21843/Atl%C3%A1nticas_2_2017_2.pdf?sequence=3) [8/06/2023].

Blumer, Herbert (1969): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Los Ángeles: University of California Press.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1970): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Brullet, Cristina y Subirats, Marina (1990): *La coeducación*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

Castañeda, Adelina (2009): *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. Ciudad de México: UPN.

Castañeda, Marina (2011): *El machismo invisible regresa*. Ciudad de México: Taurus.

CEPAL (2018): “Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe”. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf) [20/05/2023].

De Pedro, Carmen (2019): *Género y coeducación*. Madrid: Ediciones Morata.

Foucault, Michael (1976): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2005): *La pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.

García, Janet Gabriela y Flores, María de Fátima (2021): “Interaccionismo Simbólico y Teoría Feminista: una aproximación psicosocial a los sistemas de significación y desigualdad”. En: *Revista de Estudios de Género La Ventana*, n.º. 5, pp. 74-109. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/884/88466779006/> [8/06/2023].

Gaspar, Salvador Felipe (2015): “La marginación un obstáculo para el desarrollo de la educación en la comunidad indígena de San Melchor Betaza, Oaxaca”. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2015/junio/302244896/Index.htm> [20/05/2023].

Giroux, Henry A. (1985): “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. En: *Cuadernos políticos*, vol. 44, pp. 35-65.

- Giroux, Henry A. y McLaren, Peter (1988): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Instituto Paulo Freire.
- Hernández, Carlos Augusto (2016): “Otomíes del Valle del Mezquital: retos ante la preservación o la transformación de una cultura”. En: *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, vol. 3, n.º. 5. Disponible en: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/download/1645/5176?inline=1> [20/05/2023].
- Jackson, Philip W. (1968): *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- \_\_\_\_\_. (1998): *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kabeer, Naila (2005): “Gender Equality and Women’s Empowerment: A Critical Analysis of the Third Millennium Development Goal”. En: *Gender and Development*, vol. 1, n.º. 13, pp. 13-24. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13552070512331332273?cookieSet=1> [8/06/2023].
- LaFrance, Marianne (1992): “Gender and interruptions Individual Infraction or Violation of the Social Order”. En: *Psychology of Women Quarterly*, vol. 4, n.º. 16, pp. 497-512. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1471-6402.1992.tb00271.x> [8/06/2023].
- Lagarde, Marcela (2016): “Pacto entre mujeres sororidad”. Disponible en: <http://e-mujeres.net/project/pacto-entre-mujeres-sororidad/> [8/06/2023].
- \_\_\_\_\_. (2004): “Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción”. En: Ana Rincón (coord.): *Congreso Internacional Sare 2003: Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde, pp. 155-160.
- Latapí, Pablo (1998): *El racismo, problema educativo nacional*. Ciudad de México: UNAM.
- Maceira, Luz (2005): “Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela”. En: *Revista de Estudios de Género. La ventana*, vol. 21, pp. 187-227. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402107.pdf> [8/06/2023].
- Marcello, Cecilia Carmen (2019): “¿Qué es el currículum oculto?”. En: *Revista Científica Retos de la Ciencia*, vol. 3, n.º. 6, pp. 58-66. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1471-6402.1992.tb00271.x> [8/06/2023].
- Martínez, Paulina, Asparó, Carme y Muñoz, José Luis (2019): “Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas”. En: *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 18, n.º. 36, pp. 55-74. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158860003/html/> [8/06/2023].
- Mercado, Ruth (1997): *Formar para la docencia en la educación normal*. México: Bib. actualización maestro.
- Mingo, Araceli (2006): *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, Hortensia y Mingo, Araceli. (2019): “Temor, desprecio y deseo como figuras del sexismo en la universidad”. En: *Nómadas*, n.º. 51, pp. 13-29. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/1051/105163363002/html/> [8/06/2023].
- Moreno, Marián (2020): “Coeducar es innovar”. En: *Participación educativa*, vol.10, n.º.7, pp. 61-73. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7459312> [8/06/2023].
- Moreno, Montserrat (1986): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- OECD (2015): “¿Qué subyace bajo la desigualdad de género en educación?”. Disponible en: [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(esp\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(esp).pdf) [8/06/2023].
- Naciones Unidas (1979): “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”. Disponible en: [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf) [20/05/2023].
- Piñeros, Juan Carlos (2021): “El interaccionismo simbólico: oportunidades de investigación en el aula de clase”. En: *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, vol. 1, n.º.1, pp. 211-228. Disponible en: <https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/33> [8/06/2023].
- Ramírez, Noelia (2016): “¿Tenemos que hacer sentir cómodos a los hombres pero es poco femenino decir que quieren matarte?”. Disponible en: <http://smoda.elpais.com/moda/rebecca-solnit-mansplainer-los-hombres-me-explican-cosas> [8/06/2023].



Ríos, Maribel (2012): “Metodología de las ciencias sociales y la perspectiva de género”. En: Norma Blázquez, Fátima Flores, y Maribel Ríos (coords.): *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Ciudad de México: UNAM, pp. 179-196.

Rockwell, Elsie (2006): “Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación”. En: *Educação em Revista*, vol. 44, pp. 13-39. Disponible en: [https://www.jstor.org/stable/j.ctvtn96f7w.11#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/j.ctvtn96f7w.11#metadata_info_tab_contents) [8/06/2023].

Rodríguez, María del Carmen (2003): *La configuración en los procesos de socialización*. Oviedo: KRK.

Sandoval, Claudia, y Jiménez, Araceli (2022): “El enfoque feminista de las emociones para el estudio de los espacios de miedo en las universidades”. En: *Revista de estudios de género, La Ventana*, vol. 6, n°. 56, pp. 72-105. Disponible en: <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7490> [8/06/2023].

Santos, Miguel Ángel (2006): “Currículum oculto y aprendizaje en valores”. Disponible en: <https://prezi.com/q8letkxhrwpb/curriculum-oculto/> [8/06/2023].

Scott, Joan W. (1981): “Politics and Professionalism: Women Historians in the 1980s”. En: *Women’s Studies Quarterly*, n°, 9, pp. 23-32. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40003920> [8/06/2023].

Simmón, María Elena (2010): *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea Ed.

Solnit, Rebecca (2014): *Men Explain Things to Me*. London: Granta books.

Spender, Dale y Sarah, Elisabeth (1980): *Aprender a perder: sexismo y educación*. Barcelona: Paidós Educador.

Steinmetz, Katy (2014): “Clickbait, Normcore, Mansplain: Runners-Up for Oxford’s Word of the Year”. Disponible en: <http://time.com/3590980/clickbait-normcore-mansplain-oxford-word-runners-up/> [8/06/2023].

Subirats, Marina (1978): “Entorn de la discriminació sexista a l’escola”. En: *Revista de Sociologia*, n°.9, pp. 33-53. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/24697> [8/06/2023].

\_\_\_\_\_. (1994): *Panorámica de la situación educativa de las mujeres: Análisis y Políticas*. Barcelona: ICD.

\_\_\_\_\_. (2017): *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Tomé, Amparo *et al.* (2021): *Cuadernos para la Coeducación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Torres, Jurjo (1991): *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2019): “Código de ética e integridad académica del personal y el alumnado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo”. Disponible en: [https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir\\_generales/juridica/pdf/2020/codigo-de-etica-e-integridad-academica-del-personal-y-el-alumnado-de-la-uaeh.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/pdf/2020/codigo-de-etica-e-integridad-academica-del-personal-y-el-alumnado-de-la-uaeh.pdf) [20/05/2023].

Valcárcel, Amelia (2019): *Ahora, feminismo: cuestiones candentes y frentes abiertos*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Valdivia, Pedro, Alonso, Jose Ignacio y Sánchez, Antonio (2013): “La experiencia docente en coeducación de profesorado de educación física”. En: *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 2, n°. 17, pp.385-399. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4415349> [8/06/2023].

Viveros, Mara (2016): “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. En: *Debate Feminista*, vol.52, pp.1-17. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603> [20/05/2023]

Welsh, Adriana (2010): “Las mujeres que se quedan. Experiencias de las mujeres del Valle del Mezquital”. En: Lore Aresti (coord.): *Mujer y migración: Los costos emocionales*. Ciudad de México: UAM-X, pp.43-53.