



Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California
Dirección de Formación y Actualización Docente
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Mexicali

Especialización: Estudios de Género en la Educación

Política pública, educación y perspectiva de género en México

Bonifacio Sandoval Moyrón

Mexicali, B. C., a 1 de Febrero de 2013.

Asunto: Dictamen de Tesina
OD / 008

C. Lic. Bonifacio Sandoval Moyrón

PRESENTE.-

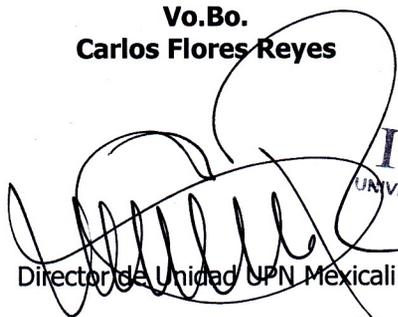
En mi calidad de coordinadora de la Especialización en Estudios de Género en Educación y después de recibir la aprobación de su tutora: Dra. Teresita de Jesús Ruiz Botello y de haber analizado el trabajo de tesina, titulado:

Política Pública, Educación y Perspectiva de Género

presentada por Usted, para obtener el Diploma de Especialista en Estudios de Género en Educación, le manifiesto que reúne los requisitos que le obligan los reglamentos en vigor para ser presentado, por lo que deberá entregar cinco ejemplares impresos como parte de su expediente al solicitar la fecha de entrega formal de su Diploma.

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

Vo.Bo.
Carlos Flores Reyes



Director de Unidad UPN Mexicali



ISEP/UPN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD No. 021
MEXICALI, B.C.

Perla Guadalupe Castillo Solís



Coord. de Especialización:
Estudios de Género en Educación

Ccp. Dra. Cirila Banda, Subdirectora Académica
Ccp. Dra. Teresita de Jesús Ruiz Botello, Tutora
Ccp. Archivo del Programa
Ccp. Expediente del sustentante

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California

Dirección de Formación y Actualización Docente

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Mexicali

Especialización: Estudios de Género en la Educación

Política pública, educación y perspectiva de género en México

Bonifacio Sandoval Moyrón

Mexicali Baja California

Enero de 2013



Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California

Dirección de Formación y Actualización Docente

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Mexicali

**Tesina:
Modalidad de ensayo**

Tema:

Política pública, educación y perspectiva de género en México

Para obtener el Diploma de Especialista en Estudios de Género en Educación

Presenta:

Bonifacio Sandoval Moyrón

Mexicali Baja California

Enero de 2013

POLÍTICA PÚBLICA, EDUCACIÓN Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN MÉXICO

Prefacio

Introducción

1. Las políticas públicas y la perspectiva de género	5
1.1 ¿Qué son las políticas públicas?	6
1.2 La perspectiva de género	8
1.3 Las políticas públicas con perspectiva de género	11
2. Acuerdos internacionales y educación con perspectiva de género	14
2.1 Las conferencias mundiales sobre la condición de las mujeres.....	14
2.1.1 Primera Conferencia Mundial sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer (México, 1975)	14
2.1.2 Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer (Copenhague, 1980)	15
2.1.3 Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer (Nairobi, 1985)	16
2.1.4 Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995)	17
2.1.5 El examen de los progresos alcanzados (New York, 2000)	17
2.2 Las convenciones internacionales y el problema de la educación	18
2.2.1 Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)	18
2.2.2 Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer	20
3. Política educativa y perspectiva de género en México	23
3.1 La educación con perspectiva de género en los planes nacionales de desarrollo	26
3.1.1 Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000	26
3.1.2 Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006	29
3.1.3 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012	35
3.2 Programa sectorial de educación 2007-2012	39
3.3 La reforma curricular de la educación normal	43
3.3.1 Antecedentes de los planes de estudio	45
3.3.2 La educación en las sociedades del conocimiento	46
3.3.3 La reforma curricular de las Escuelas normales y su relación con la reforma de la Educación Básica	47
3.3.4 Rasgos del nuevo currículum	50
4. Conclusiones	59
Bibliografía	65

POLÍTICA PÚBLICA, EDUCACIÓN Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN MÉXICO

Prefacio

El problema es vincular la lucha por la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres con la política educativa y la educación en México. El punto de partida es la ratificación de acuerdos internacionales en materia de género y su aplicación en el país. La inclusión del enfoque de las políticas públicas se debe a que se trata del paradigma predominante en la administración pública a nivel global.

Pero el problema (que se puede descomponer en varios elementos) también se refiere a la ausencia de la perspectiva de género en la administración pública del país, ausencia que se observa, por lo menos, desde un plano epistémico y metodológico. Es decir, la perspectiva de género está presente en el discurso y en los instrumentos normativos, pero no en las acciones de gobierno. Existe, por tanto, y esta es la hipótesis de trabajo, una falta de voluntad política para comenzar a aplicar la perspectiva de género en la administración pública.

La cultura androcéntrica conserva una fuerza considerable en la sociedad. Esta cultura, fuente y destino de valores, prejuicios, costumbres y tradiciones, alimenta el funcionamiento de todas las instituciones sociales. La desigualdad de género y su transmisión al conjunto de la sociedad se verifica, pues, en el plano simbólico. Es por ello que un escenario fundamental para combatir la desigualdad es el de la formación humana, y uno de sus espacios la escuela y las instituciones educativas. Por lo tanto, la ausencia de la perspectiva de género en la aplicación de las políticas públicas, que se puede explicar desde la falta de voluntad política, se perfila como un problema de la formación humana, y por ello mismo como un problema de la educación.

Introducción

Iniciar el estudio de un campo problemático no significa una mera revisión de autores y teorías relacionados en mayor o menor medida con la materia en cuestión, sino el acto de reflexionar y explorar diversos problemas de interés personal en un contexto de inquietud e incertidumbre. La revisión de la teoría debe subordinarse a la intención de recrear el problema en nuestra mente antes que convertirse en una tarea mecánica de recopilación de autores, conceptos y teorías. Con respecto a los textos científicos, es preciso pasar, en ellos, de la lectura a su estudio (Freire, 2006). Además, el trabajo científico en las ciencias sociales debe partir de una postura ética clara y definida, y los científicos sociales están obligados a cuestionar las injusticias sociales.

El planteamiento de un problema de investigación cumple, entre otras, con dos finalidades primordiales: una, ser un medio para implicarnos y explorar una problemática, y dos, servir de punto de partida hacia los variados aspectos y relaciones que comprende un área problemática.

La finalidad del presente trabajo es analizar la relación entre la política pública, la educación y la perspectiva de género en México, en el periodo 1995-2010¹. En el fondo se ubica la intención de explorar y tratar de comprender el camino que ha seguido la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres en nuestro país, desde la perspectiva de la educación.

¹ La selección del periodo obedece a que 1995 marca un hecho importante en la historia de la discusión mundial sobre la situación jurídica y social de las mujeres, la Cuarta Conferencia Mundial de Beijing, que se propuso "*normar e impulsar políticas públicas y acciones específicas a favor de las niñas y las jóvenes por parte de los gobiernos que signan los acuerdos [...] el de México incluido*" (González).

El problema de la igualdad de género está vinculado, a su vez, al problema de la formación y al de la cultura. La formación humana es un aspecto fundamental para el cambio social. En nuestra sociedad, la escuela y los maestros soportan buena parte de la responsabilidad de la formación de los seres humanos. Sin embargo, la formación humana es una de las tareas que más han sido desplazadas dentro del nuevo orden mundial. La modernización de los sistemas educativos se orienta según las demandas de la economía y se enfoca a través del modelo basado en competencias. Ambas tendencias se alejan del problema de la formación humana.

La cultura es el substrato de todos los fenómenos sociales. Una de las propiedades que podemos adjudicar a la cultura es su capacidad para operar, para influir, de manera silenciosa, invisible, imperceptible, en la subjetividad. La cultura dirige nuestra percepción de la realidad, haciendo aparecer algunas prácticas, costumbres y tradiciones como productos de un orden natural. Muchas de estas prácticas forman parte de una constelación de problemas que conocemos como desigualdad de género. Y esta condición de la cultura, nos hace ver como naturales, o bien nos impide apreciar como “problemas”, determinadas prácticas sociales que son, en realidad, discriminatorias, como la asignación de roles predefinidos a mujeres y hombres. En fin, la cultura cumple una función en la generación y la reproducción de la desigualdad de género y por tanto, cultura y desigualdad son fenómenos íntimamente relacionados.

El instrumento para el análisis es la revisión de las políticas públicas en materia educativa, durante el periodo antes señalado. Las políticas públicas son el paradigma que dirige y permite explicar el funcionamiento de la administración pública.

El Estado es la organización básica de la sociedad política, y supone una compleja estructura que determina los fines de la organización social y que ejerce una influencia en las relaciones y

en las reglas de convivencia de sus integrantes. Uno de estos fines es el de promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres². Por otra parte, la organización estatal posee tanto potencialidades como limitaciones, particularmente en un momento histórico en el que se ve acotado por el proceso de globalización de los mercados. Para el lingüista estadounidense Noam Chomsky, se trata de un “estado fallido”.

Con respecto a la perspectiva de género, eje transversal del trabajo de investigación, se plantea el propósito de su vinculación efectiva con el problema de la formación humana, específicamente, el de explorar la relación entre la construcción social del género y la educación.

La educativa es, así, la perspectiva que se propone para el abordaje de la desigualdad de género. La educación, como hecho social, participa en la construcción de la subjetividad. En este sentido, la creación de una sociedad democrática, libre de discriminación y prejuicios de género, pasa necesariamente por la educación, supone una discusión crítica sobre el sistema educativo y la institución escolar, desde la perspectiva de género. Para ello, debemos hacer un análisis de la realidad social desde una perspectiva histórica (Ruíz, 2000) y un análisis de lo que sucede en nuestras escuelas: los planes escolares, los métodos de enseñanza, el uso de los espacios, los materiales educativos, el lenguaje de los docentes, la orientación vocacional, la participación de las mujeres en posiciones directivas y el modelo de la coeducación, entre muchas otras cosas (Espín, 1996, y Fainholc, 1994).

Ante este panorama se plantean algunos cuestionamientos, de manera no limitativa, en relación con las acciones del Estado, agrupadas sucintamente bajo el concepto de políticas

² Edward S. Quade (1975) introduce el criterio de equidad en el análisis de las políticas públicas: “el análisis de políticas busca realizar lo mismo que el análisis de sistemas, pero con equidad”. Citado por Aguilar, Luis, *La hechura de las políticas públicas*, Editorial Porrúa, México, pág. 123.

públicas: ¿De qué manera está respondiendo el Estado mexicano y su administración pública a las demandas sociales relacionadas con la igualdad entre mujeres y hombres? ¿Cuáles han sido los avances obtenidos a partir de la firma de tratados y convenciones internacionales, de la aprobación de leyes, del diseño y aplicación de planes, estrategias, programas y presupuestos destinados a construir una sociedad libre de discriminación hacia las mujeres? ¿Cuál ha sido la participación de la educación en este proceso? ¿Cuáles son los errores que se han cometido? ¿Qué obstáculos se enfrentan?

Encontrar respuestas a éstas y a otras interrogantes nos puede ayudar a desbrozar el panorama de la desigualdad de género en México y plantear escenarios de futuro. En ese futuro necesitamos incorporar la lucha por una sociedad y, más específicamente, por una escuela libre de discriminación y desigualdad entre niñas y niños, entre mujeres y hombres.

1. Las políticas públicas y la perspectiva de género

Solemos pensar que el Estado es una entidad abstracta que “tiene una función reguladora en la sociedad y se ocupa, entre otras cosas, de la distribución del ingreso y de la equidad” (Vallarta, 2008). No por otro motivo, Marcela Lagarde (Alonso, 2010) ha denunciado que el feminicidio es responsabilidad del Estado. En el fondo, Lagarde cuestiona el carácter sistemático, estructural, de la acción que el Estado en México ha desempeñado en la generación de condiciones de discriminación y explotación hacia las mujeres.

Por otra parte, González (1984) afirma que “la estructura de gobierno y las decisiones políticas van por caminos distantes de los modelos ilustrados del siglo XVIII y principios del XIX”, lo que quiere decir que los modelos formales de gobierno tienen una nula aplicación en la realidad política del país.

El Estado mexicano ha incorporado a su legislación distintos convenios y tratados internacionales que condenan todas las formas de discriminación contra la mujer y que promueven la igualdad de género. La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979, entró en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981. Por otra parte, el senado mexicano ratificó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Convención de Belem Do Para) el 4 de junio de 1995.

Para cumplir con sus obligaciones internacionales y contribuir a resolver la evidente situación de discriminación de la mujer existente en el país, el Estado mexicano aprobó leyes, creó instituciones y puso en marcha planes y programas. Ejemplo de lo anterior lo constituyen la Ley

Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (DOF, 11-06-2003) y la Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres (DOF, 02-08-2006). Además, el 12 de enero de 2001 se promulgó la ley que crea el Instituto Nacional de las Mujeres (Ley del Instituto Nacional de las Mujeres), hecho que ha sido replicado por la mayoría de las entidades federativas.

Estas acciones se materializan en un contexto marcado por la mundialización de los mercados, la polarización de la sociedad mexicana y el redimensionamiento del Estado. Así, los resultados son todavía insatisfactorios. La violencia contra las mujeres y la desigualdad de oportunidades entre ambos sexos son una realidad cotidiana, agravadas por la creciente debilidad de las instituciones públicas. Este panorama social del país obliga a revisar, desde una perspectiva crítica, la naturaleza de las acciones gubernamentales, es decir, su impacto social y los obstáculos concretos que impiden alcanzar los objetivos establecidos en los acuerdos internacionales y en las leyes nacionales.

1.1 ¿Qué son las políticas públicas?

La igualdad entre hombres y mujeres es uno de los fines del Estado en la actualidad. En México, la igualdad de género está garantizada por la constitución política y por diversas leyes reglamentarias. Las políticas públicas convierten esa normatividad en planes, estrategias y programas, es decir, en acciones concretas de gobierno para alcanzar determinados objetivos.

El término política puede denotar varias cosas: (Joan Subirats, 1989; Hogwood-Gunn, 1984)

- Un propósito general a realizar
- Una propuesta de acción específica
- Las normas que existen para una determinada problemática

- El conjunto de objetivos y programas de acción que tiene el gobierno en un campo de cuestiones
- El producto y resultado de una específica actividad gubernamental (el comportamiento gubernamental de hecho)
- El impacto real de la actividad gubernamental
- El modelo teórico o la tecnología aplicable en la que descansa una iniciativa gubernamental

Las políticas públicas son el instrumento político y administrativo a través del cual el Estado concreta los fines establecidos por el orden jurídico. Su origen se halla en una decisión política que implica la aplicación de recursos públicos y la afectación de intereses particulares. Por ello, su aplicación suscita el interés de la ciudadanía y de los grupos sociales organizados.

La política pública es, en suma:

- a) El diseño de una acción colectiva institucional
- b) El curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y,
- c) Los hechos reales que la acción colectiva produce (Aguilar, 2009).

En nuestro país, a impulsos del movimiento social y por los efectos derivados de la globalización económica y política, se han incorporado a la legislación un conjunto de acuerdos internacionales que obligan al Estado a instrumentar acciones en materia de igualdad y equidad de género. Sin embargo, pasar de la legislación al diseño y aplicación de políticas públicas suele suponer “toda una serie de disposiciones a adoptar y de acciones a efectuar por un número extenso de actores” (Aguilar, 2009:113). Es decir, la decisión política no se traduce

automáticamente en un hecho, puesto que para que ello suceda es necesaria la realización de distintos actos administrativos y la intervención de distintas dependencias públicas, lo que suele desembocar en una serie de distorsiones y omisiones en las que se revela el desconocimiento y hasta la negación de los compromisos adquiridos en materia de género.

1.2 La perspectiva de género

La perspectiva de género (o estudios de género) aborda un hecho objetivo, del mundo real, social, en el sentido que la física da a su objeto de estudio, en oposición a lo subjetivo, cuya existencia se limita al mundo de cada individuo. Es decir, la perspectiva de género no es una ideología o una doctrina, sino el estudio de un fenómeno referido a la cultura y la realidad social. No significa la promoción de una determinada preferencia sexual, ni la sustitución del machismo por el feminismo. En este sentido, es una disciplina científica cuyo problema básico, al igual que el de la ciencia, es la búsqueda de la verdad. Por otro lado, significa también una postura ética y política congruente con la defensa de los derechos civiles y humanos.

Una de las dificultades que enfrenta la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres es la falta de comprensión de la categoría de género (Conway, Burke, Scott, 2003). Es común que algunos individuos y grupos sociales cuestionen o descalifiquen, sin bases científicas y actuando de manera dogmática, la pertinencia de los estudios de género. Suele haber también en la opinión pública distorsiones sobre su naturaleza y objetivos. Por ello es necesario explicitar su origen, fundamentos y finalidad.

Los estudios de género están apoyados tanto por claros principios éticos como por descubrimientos científicos. Desde el siglo XVI, el movimiento renacentista, la Ilustración y la revolución francesa colocaron en el centro del incipiente debate social el problema de la libertad y de la igualdad entre los hombres, aunque las mujeres quedaron marginadas. Sin

embargo, el impulso intelectual de esa época puso en movimiento a muchas mujeres para promover su inclusión como seres plenos de derechos en igualdad con los hombres. Este hecho es aceptado en la mayoría de las naciones. Es un hecho incuestionable que, actualmente, los estados y sus sociedades reconocen la igualdad entre hombres y mujeres como una premisa moral básica. En el plano científico se han superado ideas y concepciones medievales acerca de la incapacidad física e intelectual de la mujer y de su inferioridad y subordinación al hombre.

Por lo tanto, la perspectiva de género pretende "identificar los estereotipos que existen en determinada sociedad y reconocer las inequidades que se dan basadas en estos prejuicios" y "una vez reconocidas, buscar maneras de corregirlas" (Vallarta, 2008).

Ahora bien, ¿por qué es importante estudiar la perspectiva de género tanto como lo es estudiar el calentamiento global o las relaciones entre el crecimiento económico y el desarrollo social? Porque es posible reconocer, a partir de estudios científicos aportados por distintas disciplinas, como la antropología, la sociología o la psicología, que culturalmente se asignan funciones diferenciadas a hombres y mujeres con base en su diferencia biológica. Esta asignación no es un hecho natural, sino una construcción social, se trata de conductas transmitidas y aprendidas socialmente. Estas conductas son reforzadas por distintas instituciones sociales, entre otras por la escuela.

Por ello, la perspectiva de género se convierte en una cuestión política: lo consideramos como lo justo en términos de la convivencia social, desde el punto de vista de la ética y la historia, y tal justificación está plenamente apoyada por la ciencia y el desarrollo del pensamiento humano. Sin embargo, establecer la pertinencia de los estudios de género es sólo un primer paso. Corresponde después analizar el problema de las estrategias: ¿Qué es necesario hacer

para modificar la construcción social del género? Ése debe ser un problema de Estado, una política de estado, de la administración pública y de sus políticas públicas.

La perspectiva de género “es una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan no sólo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos” (INMUJERES, 2008). Esta herramienta o enfoque se apoya en el conocimiento y la metodología científica para el análisis de la situación de las mujeres y los hombres en la sociedad, por lo que se le debe considerar una disciplina científica, y puesto que su finalidad es no sólo cognitiva sino también normativa, constituye de hecho un programa de acción política en beneficio tanto de los hombres como de las mujeres.

Como lo pueden testimoniar los especialistas en estudios de género, la perspectiva de género permite detonar en el pensamiento procesos de reflexión y crítica de los constructos culturales, aun en los campos más insospechados.

Para solucionar los desequilibrios que existen entre los hombres y las mujeres, la perspectiva de género plantea acciones como (INMUJERES, 2008):

- a) Redistribución equitativa de las actividades entre los sexos (en las esferas de lo público y lo privado)
- b) Justa valoración de los trabajos que realizan mujeres y hombres, especialmente en lo referente a la crianza de las hijas e hijos, el cuidado de los enfermos y las tareas domésticas.
- c) Modificación de las estructuras sociales, los mecanismos, reglas, prácticas y valores que reproducen la desigualdad.
- d) El fortalecimiento del poder de gestión y decisión de las mujeres.

La perspectiva de género es una corriente analítica creada para examinar los hechos, relaciones y procesos sociales bajo el lente de la igualdad entre las mujeres y los hombres. Es una herramienta epistemológica de investigación social que trabaja en un plano de la realidad –el género- mismo del que postula una transversalidad, ya que atraviesa todos los ámbitos de la cultura (social, económico, político, artístico, sexual, religioso, educativo, etc.) para detectar, analizar y actuar sobre todos aquellos hechos, relaciones y procesos que generan discriminación e inequidad, y con ellos, malestar social.

La desigualdad de género nace de un hecho cultural, es producto de la cultura¹. La cultura ha construido ciertas relaciones, una de las cuales son las relaciones de género. Toda la cultura o el sistema social ha evolucionado gracias a ese conjunto de relaciones, que han creado las condiciones necesarias para su desarrollo. Actualmente, las relaciones de género son relaciones desiguales, estableciendo la subordinación de la mujer como uno de los supuestos de la reproducción de la sociedad y del desarrollo económico, político y social. La modificación de las relaciones de género provocará una modificación profunda o estructural de la cultura y de la sociedad.

1.3 Las políticas públicas con perspectiva de género

La resolución 50/104 del 20 de diciembre de 1997, de la Asamblea General de las Naciones Unidas “urge a los gobiernos a desarrollar y promover metodologías para la incorporación de la perspectiva de género en las políticas” (Vallarta, 2008). La importancia de la vinculación entre las políticas públicas y el género es correctamente señalada por Daniel Cazés:

Las políticas públicas con enfoque de género responden a la necesidad de integrar a las mujeres al desarrollo, reconociendo que las mujeres viven aún en condiciones de dependencia, subordinación, exclusión y discriminación debidas

¹ En este punto, es posible explorar el género con la categoría “hecho social” de Durkheim.

a prácticas sociales y concepciones culturales ancestrales que las determinan, y cuyo arraigo hace parecer su transformación como algo casi imposible (Vallarta, 2008:8)

Por su parte, Viviana Fernández Prajoux señala que “el análisis de género debe ser aplicado en el ciclo de vida de las políticas públicas, es decir en: el diseño, la implementación o ejecución, el seguimiento y la evaluación, y la difusión” (Fernández, 2003:16).

Las políticas públicas con perspectiva de género se refieren a “acciones concretas encaminadas a atender las necesidades diferenciadas de mujeres y hombres, reconociendo las inequidades que existen basadas en el género” (Vallarta, 2008) y es relevante anotar que, incluso organismos internacionales como el Banco Mundial, reconocen que “la incorporación del enfoque de género en las políticas públicas contribuye a aumentar la eficacia de sus acciones, mejora la comprensión de los procesos sociales, económicos y culturales y redistribuye mejor los recursos y las oportunidades” (Fernández, 2003).

En México, el marco jurídico para la aplicación de las políticas públicas con perspectiva de género está conformado por los siguientes cuerpos normativos:

- Las conferencias mundiales sobre la mujer
- Las convenciones sobre la situación jurídica y social de la mujer
- La constitución y las leyes nacionales
- Los planes y programas de gobierno

En el siguiente capítulo, se hace un repaso de las conferencias internacionales sobre la situación jurídica y social de las mujeres, organizadas por la ONU, que servirá para apreciar la trayectoria que ha seguido la discusión del problema, y enseguida se describen y analizan las

principales convenciones internacionales signadas por el Estado mexicano, en materia de discriminación y violencia contra las mujeres.

2. Acuerdos internacionales y educación con perspectiva de género

2.1 Las conferencias mundiales sobre la condición de las mujeres

El origen de la lucha de las mujeres por la igualdad de derechos nos muestra un horizonte borroso e indefinido debido a la marginación social, cultural, política y económica de que han sido víctimas las mujeres a lo largo de la historia. Seguramente empezó mucho antes de que, en 1791, la francesa Olympia de Gouges redactara la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, parafraseando la Declaración de los derechos del hombre.

En 1946, la Asamblea General de las Naciones Unidas creó la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, para seguir de cerca la situación de la mujer y promover sus derechos. Los trabajos de esta comisión alcanzaron objetivos concretos con la celebración de las conferencias internacionales sobre la mujer, iniciadas en México en la década de los setenta del siglo pasado. De igual forma, la Asamblea General proclamó el periodo 1976-1985 como el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer.

2.1.1 Primera Conferencia Mundial sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer (México, 1975)

Lo más relevante de esta primera conferencia fue el hecho de que por primera vez en la historia se convocaba a mujeres de todos los países para discutir sobre la situación de la mujer, aun si tomamos en consideración que no todas las delegaciones estaban representadas por mujeres, pero sí la mayoría: 113 de las 133 que asistieron. La conferencia identificó tres objetivos que se convertirían en la base de la labor de las Naciones Unidas en beneficio de las mujeres:

1. La igualdad plena de género y la eliminación de la discriminación por motivos de género;
2. La integración y plena participación de las mujeres en el desarrollo;
3. Una contribución cada vez mayor de las mujeres al fortalecimiento de la paz mundial.

Asimismo, se aprobó un Plan Mundial con un mínimo de metas para alcanzar en 1980, entre las cuales podemos destacar: “garantizar el acceso equitativo de la mujer a los recursos como la educación; las oportunidades de empleo; la participación política; los servicios de salud; la vivienda; la nutrición, y la planificación de la familia”². Además, esta Conferencia dio lugar a la creación del Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW) y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM).

2.1.2 Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer (Copenhague, 1980)

El propósito de esta segunda conferencia fue el de examinar y evaluar el plan de acción mundial aprobado en 1975, y la asistencia aumentó a 145 delegaciones. En Copenhague se reconoció la disparidad existente entre “los derechos garantizados y la capacidad de la mujer para ejercer esos derechos” y se siguió insistiendo en adoptar medidas concretas en tres esferas ya delineadas en México: la igualdad de acceso a la educación, las oportunidades de empleo y los servicios adecuados de atención de la salud. El programa de acción que se aprobó, aunque no por consenso, puntualizaba algunos de los obstáculos que se enfrentaban para alcanzar las metas señaladas: la falta de participación de los hombres en el mejoramiento de la condición de las mujeres, la falta de voluntad política, el escaso reconocimiento a las contribuciones de las mujeres a la sociedad y la falta de sensibilización de las propias mujeres. También se reconoció la escasez de mujeres en posiciones de toma de decisiones.

Por todo lo anterior, el programa de acción aprobado exhortaba a “que se adoptaran medidas nacionales más enérgicas para garantizar el derecho de la mujer a la propiedad y el control de los bienes, así como mejoras en los derechos de la mujer a la herencia, la patria potestad y la

² Las cuatro conferencias mundiales sobre la mujer, 1975 A 1995:
<http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm>

pérdida de la nacionalidad. Los/as delegados/as a la Conferencia también exhortaron a que se pusiera fin a las actitudes estereotipadas en relación con la mujer”³.

2.1.3 Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer (Nairobi, 1985)

La conferencia de Nairobi sirvió para evaluar los resultados de las acciones del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer. Los informes fueron decepcionantes: “de los datos aportados por las Naciones Unidas se desprendía que las mejoras en la situación jurídica y social de las mujeres y los esfuerzos para reducir la discriminación habían beneficiado únicamente a una pequeña minoría de mujeres”⁴.

Los objetivos del decenio (igualdad, desarrollo y paz) no se habían alcanzado, por lo que la conferencia decidió “buscar nuevas formas de superar los obstáculos”. Las estrategias de Nairobi fijaban como meta el año 2000 y definió una premisa muy relevante, al reconocer que “todas las cuestiones estaban relacionadas con la mujer” y que “la igualdad de las mujeres, lejos de ser una cuestión aislada, abarcaba toda la esfera de la actividad humana”⁵. Corresponde a Nairobi la virtud de separar las acciones en tres categorías: medidas constitucionales y jurídicas; igualdad en la participación social; e igualdad en la participación política y en la toma de decisiones, así como de perfilar un criterio de transversalidad o *mainstreaming*, pues se “instó a los gobiernos a que delegaran responsabilidades en relación con las cuestiones relativas a la mujer a todos los programas y oficinas institucionales”⁶. Posteriormente, la Asamblea General de Naciones Unidas solicitó a los estados miembros el establecimiento de “centros de coordinación de las cuestiones relativas a la mujer”.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

2.1.4 Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995)

Como resultado de los trabajos y debates de las conferencias anteriores, aparece ya en Beijing el concepto de género, como un reconocimiento de que la problemática de la mujer involucra toda la estructura social, no sólo a un sector de la misma, y que su tratamiento interesaba al total de las políticas públicas. La Plataforma de Acción de Beijing identificó doce esferas de especial preocupación y que exigían la adopción de medidas concretas:

1. Pobreza
2. Educación y formación
3. Salud
4. Derechos humanos
5. Violencia
6. Conflictos armados
7. Medios de comunicación
8. Economía
9. La niña
10. Medio ambiente
11. Mecanismos institucionales
12. Toma de decisiones.

Es a partir de Beijing como se puede observar la evolución del debate y del análisis de la situación jurídica y social de las mujeres, que finalmente se reconoció como un problema tanto de hombres como de mujeres.

2.1.5 El examen de los progresos alcanzados (New York, 2000)

En junio de 2000, la Asamblea General de Naciones Unidas convocó un periodo extraordinario de sesiones para examinar los avances de la Plataforma de Acción de Beijing. En esa ocasión,

la asamblea reconoció la necesidad de la participación de las mujeres en la toma de decisiones de la macroeconomía, debido a los impactos negativos de la globalización en las mujeres, además de aprobar la adopción del Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la “inclusión en el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional de todas las formas de violencia sexual como crímenes de guerra y, en ciertas circunstancias, como crímenes de lesa humanidad o genocidio”.⁷

En esta reunión también se identificó la “resistencia sociocultural” como uno de los factores que impiden el logro de los objetivos establecidos en la Conferencia de Beijing.⁸

2.2 Las convenciones internacionales y el problema de la educación

2.2.1 Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)

Aprobada el 18 de diciembre de 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, entró en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981 tras su ratificación por 20 países.

El documento reconoce que “en situaciones de pobreza la mujer tiene acceso mínimo a la alimentación, la salud, la enseñanza, la capacitación y las oportunidades de empleo”, y que “la máxima participación de la mujer, en igualdad de condiciones con el hombre, en todos los campos, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar humano y la causa de la paz”. Por otra parte, reconoce que “para lograr la plena igualdad entre el hombre y la mujer es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia”.

⁷ Las cuatro conferencias mundiales sobre la mujer, 1975 A 1995:
<http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm>

⁸ *Ibid.*

Artículo 2

En este artículo se condena la discriminación contra la mujer en todas sus formas y se conviene en seguir, por todos los medios apropiados “una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer”. Los Estados Partes se comprometen a:

- a) Consagrar en sus constituciones nacionales y en cualquier otra legislación aplicable apropiada el principio de la igualdad del hombre y de la mujer y asegurar por ley u otros medios apropiados la realización práctica de ese principio.
- b) Adoptar medidas adecuadas, legislativas y de otro carácter, que prohíban toda discriminación contra la mujer.
- c) Abstenerse de incurrir en todo acto de discriminación contra la mujer y velar porque las autoridades e instituciones públicas actúen de conformidad con esta obligación.
- d) Tomar las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer practicada por cualesquiera personas, organizaciones o empresas.
- e) Adoptar todas las medidas adecuadas para modificar o derogar leyes, reglamentos, usos y prácticas que constituyan discriminación contra la mujer.

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación define en su artículo 4º la discriminación como “toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el [sexo] tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de derechos y la igualdad real de oportunidades entre las personas”.

Aunque el Estado mexicano ha cumplido en lo relativo a crear o modificar las leyes nacionales para garantizar la igualdad de la mujer con el hombre, no se ha preocupado por la realización práctica de este principio. Como señalan los juristas, la simple aprobación de una ley no resuelve los problemas que pretende regular, sino que es necesario otro tipo de acciones que

actúen sobre las prácticas sociales para, en este caso, “modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia”, es decir, esta convención plantea la realización de acciones políticas y educativas, no solo jurídicas, para alcanzar la real igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y es en este plano donde el Estado mexicano ha sido omiso y ha faltado a su obligación.

Artículo 10

En este artículo declaran los Estados firmantes que adoptarán todas las medidas apropiadas para “eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación”.

En particular, los Estados se comprometen a asegurar “la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza”. En este aspecto ha sido particularmente omiso y negligente el gobierno mexicano, por cuanto que no se registran acciones en esta particular materia en el periodo 1994-2012.⁹

2.2.2 Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer

La convención fue adoptada en Belem do Para, Brasil, el 9 de junio de 1994, en el vigésimo cuarto periodo ordinario de sesiones de la Asamblea General de la Organización de Estados

⁹ Más adelante se realiza una revisión de los planes de desarrollo de los últimos tres periodos presidenciales: 1994-2000, 2000-2006 y 2006-2012.

Americanos (OEA). Propone una definición y clasificación de las formas de violencia contra la mujer.

Artículo 4

Dentro del capítulo II (Derechos protegidos) se establece el derecho de toda mujer:

- a) A que se respete su integridad física, psicológica y moral (inciso b).
- b) A que se respete la dignidad inherente a su persona” (inciso e).
- c) A tener igualdad de acceso a las funciones públicas de su país y a participar en los asuntos públicos, incluyendo la toma de decisiones (inciso j).

Artículo 8

Dentro del capítulo III (Deberes de los Estados) se conviene en la adopción de medidas específicas para:

- a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales [...] para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre o la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer (inciso b).
- b) Fomentar la educación y capacitación del personal en la administración de justicia, policial y demás funcionarios encargados de la aplicación de la ley, así como del personal a cuyo cargo esté la aplicación de las políticas de prevención, sanción y eliminación de la violencia contra la mujer (inciso c).
- c) Fomentar y apoyar programas de educación gubernamentales y del sector privado destinados a concientizar al público sobre los problemas relacionados con la violencia contra la mujer, los recursos legales y la reparación que corresponda (inciso e).

- d) Alentar a los medios de comunicación a elaborar directrices adecuadas de difusión que contribuyan a erradicar la violencia contra la mujer en todas sus formas y a realzar el respeto a la dignidad de la mujer (inciso g).

La participación de México en las conferencias mundiales sobre la mujer y la firma de los documentos y convenios recién descritos han estimulado y desarrollado el debate y la conciencia sobre este problema en nuestro país. El poder legislativo, empujado por el activismo, el trabajo intelectual y periodístico y la movilización de muchas mujeres, ha determinado la reforma de diversos artículos de la constitución y la aprobación de distintas leyes. En años recientes han sido aprobadas, por ejemplo, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2000), la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres (2001), la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). Los avances en el ámbito legislativo, en el ámbito formal, son notables. Pero la realidad es terca y necesita algo más que normas para transformarse. En el siguiente capítulo se analizará la política pública, es decir, las estrategias y acciones específicas diseñadas por el Estado mexicano para atender y paliar la situación de las niñas y las mujeres desde el plano de la educación.

3. Política educativa y perspectiva de género en México

La acción estatal en materia educativa se remonta hasta el nacimiento del Estado mexicano. Los principales líderes del movimiento por la independencia nacional establecieron la necesidad de erradicar los privilegios y los lastres que arrastraba la sociedad novohispana, inmersos como estaban por el sentimiento renacentista, los principios de la Ilustración y las proclamas de la revolución francesa y de la independencia de los Estados Unidos.¹⁰ Con el advenimiento de la independencia y la azarosa construcción del Estado nacional durante el transcurso del siglo XIX, la educación permaneció como una de las metas políticas básicas, particularmente al interior del bando liberal, pero también del conservador.¹¹ Esta preocupación se fortaleció con el triunfo del movimiento armado de 1910-1920. Los gobiernos de Obregón, Calles y Cárdenas impulsaron acciones para llevar la educación a todas las regiones del país. Así, a lo largo del siglo XX, la tarea educativa de los gobiernos revolucionarios enfrentó los retos de alfabetizar a la población, construir una infraestructura escolar y conformar una planta docente. Actualmente, la educación sigue siendo el centro de múltiples debates y disputas entre las distintas fuerzas sociales y políticas. La educación del siglo XXI enfrenta no pocos desafíos: la tensión entre formación y capacitación para el trabajo, la construcción de ciudadanía, la relativización de los valores, los bajos niveles de lectura, y la emergencia del enfoque basado en competencias. En esta arena se agrega la igualdad de género.

A pesar de la suscripción de distintos acuerdos internacionales sobre la igualdad de hombres y mujeres, de su incorporación al texto de la constitución y de las leyes reglamentarias, y de la presunta formulación de políticas públicas, “los derechos de niñas y mujeres son deficientemente atendidos por el Estado mexicano” (González, 2000). Por ello se plantea la

¹⁰ Se puede tomar como ejemplo, el documento escrito por Morelos, los *Sentimientos de la Nación*.

¹¹ Recuérdese, en este punto, la labor educativa del gobierno de Maximiliano, y la especial participación de la emperatriz Carlota.

inclusión de la perspectiva de género en la formulación de las políticas públicas en general, pero especialmente en la educación. Éstas han sido claramente deficientes para avanzar en el objetivo de lograr la igualdad de mujeres y hombres, por lo que es necesario indagar y precisar la naturaleza y las probables causas de este fenómeno.

La desigualdad de oportunidades entre mujeres y hombres es creada, sostenida y reproducida a través de múltiples dispositivos culturales, tales como los estereotipos de género, por lo que uno de los métodos para erradicar los prejuicios y estereotipos de género, en virtud de tratarse de un problema cultural, es la inclusión de la perspectiva de género en la educación, a través de las políticas públicas adecuadas.

Ciertamente, no es posible resolver la desigualdad de género que experimenta nuestra sociedad sólo con la aprobación y modificación de las leyes, ni con otros recursos como las campañas publicitarias financiadas por medios masivos de comunicación (mismos que promueven en su programación regular los estereotipos sexistas), organizaciones no gubernamentales, empresariales o incluso dependencias públicas, ni con el uso oportunista y superficial de un lenguaje de género por los líderes políticos y sociales. Estas estrategias son utilizadas periódicamente por las instituciones públicas y privadas para atender la problemática de la desigualdad. Es necesario apelar a otro tipo de intervención, más profunda, para atacar males estructurales como éste. A falta de una conciencia social sobre el problema, que lleve a la movilización y acción concreta de la sociedad civil, es necesaria la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones del estado, de manera específica en las relacionadas con la educación, para iniciar e impulsar un cambio de fondo.

La situación de las niñas en las escuelas aún está marcada por la indiferencia (Amnistía Internacional, 2008) y por acciones de discriminación, prohijadas por prejuicios y estereotipos

ancestrales que las familias y el propio sistema educativo reproducen de manera consciente e inconsciente (Gómez, 1995). La educación es un medio estratégico para concientizar a los individuos sobre los problemas sociales. Las políticas públicas representan el nuevo paradigma de la administración pública por medio de las cuales se pretende articular la respuesta del Estado con las demandas sociales, y por ello, el análisis de las políticas públicas en educación se revela como una tarea necesaria. La vigilancia en la definición y aplicación de las políticas públicas es un elemento importante en el mejoramiento y progresivo establecimiento de la igualdad y la equidad de género (Barrientos, 2001).

Los resultados pues, son casi nulos: la discriminación contra niñas y mujeres no ha disminuido; la violencia en hogares, escuelas e instituciones va en aumento; la población infantil se haya desprotegida frente a las bandas dedicadas a la explotación sexual; los delitos en contra de mujeres y niñas no se castigan o se ocultan; altos funcionarios públicos y empresarios implicados en delitos de género gozan de impunidad; en los medios de comunicación se promueven estereotipos y modelos basados en el sexismo, sin que exista un organismo que les regule y menos que les sancione.

En las escuelas, el impacto de las políticas públicas tampoco es alentador. Los planes gubernamentales para atacar la desigualdad de género enfrentan serias dificultades, especialmente desde el interior de las propias dependencias de la administración pública. En muchas ocasiones, los recursos son insuficientes, las leyes y los planes no proponen acciones concretas, carecen de perspectiva de género o el enfoque del problema es erróneo (González, 2000).

El problema tiene raíces en la cultura, y de manera más particular, en la política. Persiste en nuestra sociedad la asignación de estereotipos y roles que son discriminatorios para las niñas y

las mujeres. En los centros escolares, los propios maestros reproducen la discriminación y el abuso, generalmente de manera inconsciente. La formación en las escuelas normales y en la educación básica, media superior y superior excluye la perspectiva de género. Varias agrupaciones políticas y ciudadanas se movilizan, por un lado, para perpetuar este estado de cosas y evitar la educación sexual en las escuelas y, por el otro, para gestionar y desviar el exiguo presupuesto destinado a los programas con perspectiva de género hacia otras actividades relacionadas con la promoción y fortalecimiento del papel tradicional de las mujeres en la familia, la educación para padres e incluso actividades religiosas, con un claro sesgo ideológico.

Por todo lo anterior, es urgente la acción del Estado en el plano formativo, con la intención de contrarrestar la resistencia cultural que mantiene el *statu quo* y las relaciones de desigualdad que le son consustanciales. En el siguiente apartado, se exploran los alcances de las políticas públicas en materia de educación y perspectiva de género.

3.1 La educación con perspectiva de género en los planes nacionales de desarrollo

La propuesta de esta investigación es a favor de trabajar en y desde la educación para abatir las causas que generan la discriminación y la desigualdad que padecen las niñas y las mujeres. A continuación, y para avanzar en el análisis o en el diagnóstico del problema, se citan algunos fragmentos de los planes nacionales de desarrollo, y se incorporan algunos comentarios a los mismos.

3.1.1 Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000

El documento está dividido en 5 capítulos:

1. Soberanía;

2. Por un Estado de Derecho y un país de leyes;
3. Desarrollo democrático;
4. Desarrollo Social;
5. Crecimiento económico.

Al esbozar las estrategias y líneas de acción en materia de desarrollo social, el plan señala que:

“En el periodo 1995-2000, sociedad y gobierno tienen la responsabilidad histórica de cimentar las bases educativas para el México del siglo XXI. Ello exigirá un impulso constante y vigoroso, así como la consolidación de cambios que aseguren que la educación sea un apoyo decisivo para el desarrollo [...] Una de las demandas más repetidas es una educación de cobertura suficiente y de buena calidad. La cobertura de nuestro sistema educativo comprende a la mayoría de los mexicanos. Es tiempo de elevar su calidad en beneficio de todos” (pág. 49).

De lo anterior observamos que los objetivos de la política pública en materia educativa siguen siendo la cobertura y la calidad. En la misma página 49, con respecto a la educación básica, se establece que:

“El fundamento de una educación de calidad para todos reside en una sólida formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas desde la primera infancia, a través de los niveles de preescolar, primaria y secundaria”.

Curiosamente, se colige que la calidad consiste en una sólida formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas.

“La importancia estratégica de la educación básica estriba en que atiende al mayor número de estudiantes del sistema educativo, constituye la plataforma para un mejor aprovechamiento de toda educación posterior y, para muchos mexicanos, representa el término de su instrucción formal” (pág. 49).

Es importante resaltar el hecho de que “para muchos mexicanos”, la educación básica representa el término de la instrucción formal.

“Este Plan se propone la superación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el mejoramiento continuo de los contenidos, métodos y materiales educativos; la inclusión de elementos regionales, y el incremento en el trabajo escolar” (pág. 49).

También es importante que se plantea el mejoramiento continuo de los contenidos, métodos y materiales educativos como instrumento para la superación del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque este mejoramiento no incluya la perspectiva de género.

“Se integrarán las actividades del sector educativo con otros programas gubernamentales que forman parte de la política social. De esta manera, se ampliará el alcance de programas como los de educación inicial, desayunos escolares y becas. Por su tradicional importancia en la vida de la comunidad, la escuela puede servir como eje para articular los programas sociales de mayor arraigo comunitario” (pág. 49).

Se atisba en este párrafo el reconocimiento de la transversalidad de las políticas públicas.

“El maestro es protagonista destacado en el quehacer educativo. Por ello, se establecerá un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, que asegure

las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo. De particular importancia será la educación normal". (pág. 50).

Una de las estrategias, "*Fortalecer la familia y mejorar la condición de la mujer*", se propone capacitar a la mujer para elevar su productividad laboral y reducir la mortalidad infantil; en general, el apoyo a las mujeres tiene el propósito manifiesto de contribuir al fortalecimiento de la familia; se reconoce la doble carga de trabajo de las mujeres que se incorporan al mercado laboral y la desvalorización del trabajo doméstico, pero no se proponen medidas concretas para atacar estos males.

3.1.2 Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006

Para "*cumplir eficientemente con las tareas de [...] gobierno*",¹² se crearon tres comisiones que agrupan a las dependencias y entidades de la administración pública:

1. La Comisión para el Desarrollo Social y Humano;
2. La Comisión para el Crecimiento con Calidad, y
3. La Comisión de Orden y Respeto.

Poco después señala que la educación será la "*columna vertebral*" del gobierno, porque ésta es "*la verdadera palanca para el progreso individual, la mejor avenida para la movilidad social...*" (pág. IX).

En el capítulo 3, "México: hacia un despegue acelerado", se presenta un diagnóstico, inicial al menos, de la situación del país. En él se señala la ocurrencia de "*cuatro grandes*

¹² PND 2001-2006, p. viii.

procesos de transición". Estas transiciones son la demográfica, la social, la económica y la política. Al hablar de la *transición social* aborda el tema del papel de la mujer (p. 25) y lo circunscribe sólo al campo del empleo. El documento reconoce que "*la participación femenina en el empleo ha crecido a más del doble*" en los últimos 30 años. "*Esto representa un reto para las instituciones públicas, que deben asegurar la equidad en las oportunidades de empleo, salarios y prestaciones...*" (p. 25). A continuación reconoce que "*estos cambios no han sido asumidos plenamente por toda la sociedad*" por lo que es necesario "*desarrollar una nueva cultura que permita, desde la familia, conformar una plena equidad con actitudes más democráticas y de respeto a los derechos de las personas*" (p. 26).

Aquí hay tres elementos importantes:

1. El crecimiento de la participación laboral de la mujer plantea, a las instituciones públicas, el problema de la equidad en las oportunidades de empleo;
2. Los cambios en la participación laboral de la mujer no han sido asumidos plenamente por toda la sociedad; y
3. La idea de desarrollar una "nueva cultura".

Interesante es la conclusión a la que llega, al afirmar que "*la incorporación de la mujer a la fuerza de trabajo ha dado lugar a una mayor presencia y la participación del hombre en el núcleo familiar, lo que contribuye a una mejor calidad de vida en el hogar, así como a la modificación de la cultura machista*" (p. 26). El diagnóstico parece adjudicar al mercado, de manera automática y natural, la mayor participación del hombre en la vida familiar y la modificación de la cultura machista, con lo que la calidad de vida de hombres, mujeres, hijos e hijas había mejorado. Es decir, no reconoce que, por el contrario, la mujer se ha visto sometida a un proceso de multiplicación de su carga de trabajo (*la doble o triple jornada*) y al descrédito o el franco ataque de diversos sectores sociales de ideología conservadora que le adjudican a

las mujeres trabajadoras la descomposición social y familiar observada en el país en las últimas tres décadas.

Más adelante, el diagnóstico señala otras situaciones.

"Sin embargo, la participación de la mujer en la vida empresarial, política y de toma de decisiones aún no refleja una situación de equidad respecto a la del hombre, lo cual reduce las posibilidades de que el país aproveche el enorme potencial que las mujeres pueden aportar al engrandecimiento de la nación. La mujer debe ser incluida equitativamente en los procesos de decisión, aportando su esfuerzo solidario en todas las actividades de la vida nacional" (p. 26).

"El aumento en los niveles educativos de hombres y mujeres se ha sostenido en los últimos años, y al mismo tiempo la desigualdad educativa entre hombres y mujeres se ha reducido. Se observan desigualdades significativas sobre todo en los extremos educativos: hay todavía una mayor proporción de mujeres que de hombres en los niveles educativos más bajos, y de hombres que de mujeres en los niveles universitarios de posgrado, aunque las mujeres muestran una mayor tendencia que los hombres a completar cada nivel escolar (primaria, secundaria y niveles técnicos o preparatoria). En las encuestas más recientes se observa que la desigualdad es menor entre los grupos más jóvenes, lo que sugiere que la discriminación contra las niñas y jóvenes tiende a disminuir." (p. 26)

"Sin embargo, esta tendencia no es la misma en todos los grupos. La brecha rural-urbana es notable: las jóvenes rurales tienen aún una desventaja significativa respecto de sus hermanos, aunque en los últimos dos años, programas como Progresá lograron aumentar la escolaridad promedio en las zonas marginadas y se redujo la diferencia educativa entre hombres y mujeres." (p. 26)

Uno de los postulados del gobierno para este periodo es el referido a la equidad (cap. 4). Se reconoce que México se ha caracterizado por *"la notable desigualdad de oportunidades*

entre sus distintos grupos sociales" (pág. 39). En este sentido, el plan establece que "se requiere de manera imperativa la transversalidad de las acciones de gobierno, para que los resultados sean equitativos y aseguren el impacto deseado en los grupos más desfavorecidos: indígenas, mujeres, personas con discapacidad, etcétera." (pág. 39-40)

En el apartado 4.4. "Las políticas del Poder Ejecutivo Federal", el plan señala que:

"Las políticas públicas son el conjunto de concepciones, criterios, principios, estrategias y líneas fundamentales de acción a partir de las cuales la comunidad organizada como Estado, decide hacer frente a desafíos y problemas que se consideran de naturaleza pública. Si bien las políticas públicas definen espacios de acción no sólo para el gobierno sino también para actores ubicados en los sectores social y privado, las diversas instancias de gobierno cumplen una importante función en el proceso de generación de políticas públicas. Los objetivos esenciales del Estado orientan el sentido y contenido de las políticas públicas. Éstas se expresan en decisiones adoptadas en forma de instituciones, programas concretos, criterios, lineamientos y normas" (pág. 46).

Al plantear la estrategia educativa no se menciona el problema de la equidad de género; se habla de aspectos de cobertura, calidad y participación social (págs. 48-49).

En el apartado de "Los ejes de la política" (págs. 50-51), se repite el diagnóstico sobre las desigualdades de género y se establecen los indicadores para medir los resultados de gobierno en esta materia (pág. 51). Más adelante, se anuncia la creación del Instituto Nacional de las Mujeres (p. 69).

En el apartado 4.12 se trata el tema de la "revolución educativa".

"La situación actual en materia educativa y las condiciones demográficas, políticas y económicas de México demandan un gran proyecto nacional a favor de la educación. Un proyecto en el cual participen y se articulen los esfuerzos de sociedad y gobierno en el logro de cuyos objetivos se sume y canalice la energía individual y colectiva de los mexicanos, y mediante el cual se resuelvan los inaceptables rezagos educativos y se creen las condiciones que propicien el futuro bienestar colectivo y la inserción plena de México en el ámbito internacional" (pág. 70).

"Este proyecto supone una revisión amplia e integral de los objetivos, procesos, instrumentos, estructura y organización de la educación en México, a fin de contar con una educación acorde con las nuevas condiciones y aspiraciones nacionales y que privilegie el aprendizaje y el conocimiento. Demanda la participación sistemática de los individuos, grupos, organizaciones y sectores del país para garantizar su continuidad y el compromiso con el mismo" (pág. 70).

El propósito central en materia educativa es *"hacer de la educación el gran proyecto nacional"* (pág. 70), y para lograrlo, los programas, proyectos y acciones deben permitir tener: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia (págs. 70-71).

En general, estos tres criterios tienen como telón de fondo la formación de la fuerza de trabajo: que todos los mexicanos accedan a la educación, que ésta se conecte con el aparato productivo y que aproveche las tecnologías de la información y la sociedad del conocimiento, para que las personas se inserten con facilidad en el mercado laboral.

El capítulo quinto aborda el área del *Desarrollo social y humano* (pág. 73) y en el apartado dedicado a los cambios sociales, se aborda el tema de las mujeres y se anota lo siguiente:

"La educación creciente entre las mujeres ha favorecido la defensa de sus derechos humanos, sociales, políticos y económicos, coadyuvando a la reducción de injusticias e inequidades que ancestralmente han enfrentado. Por otra parte, su participación es cada vez más amplia y decisiva en los diferentes ámbitos del quehacer social, económico, político, cultural y deportivo, lo que ha enriquecido notablemente al país, hasta convertirse en propulsor de cambios muy importantes" (pág. 77).

"A pesar de la creciente participación laboral femenina, subsisten numerosas diferencias respecto de la situación de los hombres, tanto en lo referente al salario como en el riesgo al desempeñar empleos precarios. Las mujeres continúan llevando a cabo la gran mayoría de las tareas en el hogar. Sin embargo, entre los jóvenes, los hombres se responsabilizan cada vez de una mayor cantidad de tareas relativas al hogar, aunque permanece la menor contribución masculina en la división doméstica del trabajo" (pág. 77).

"Ante el insuficiente desarrollo de prácticas e instituciones sociales para apoyar los esfuerzos femeninos en actividades productivas remuneradas, como son la insuficiencia de guarderías y la persistencia de conductas discriminatorias para su contratación y remuneración, así como el incipiente perfeccionamiento jurídico y judicial para protegerlas de abusos en el ámbito laboral, del acoso sexual inclusive, muchas mujeres han pagado, injustamente, un alto costo para ayudar al desarrollo social de sus familias. La maternidad, como asunto social fundamental, implica costos de diversa índole que hasta ahora no se han distribuido equitativamente entre los actores productivos y sociales, concentrándose casi en su totalidad en las mujeres, en perjuicio de sus oportunidades de desarrollo humano y social" (pág. 77).

Luego sigue el apartado 5.3. Objetivos rectores y estrategias, 5.3.1. *Niveles de educación y bienestar.* En un breve diagnóstico, el ejecutivo federal reconoce que existen “elevadas tasas de analfabetismo entre adultos” y “deserción escolar desde los primeros niveles educativos”, así como, y muy importante de señalar, la “carencia de habilidades para

participar en actividades productivas bien remuneradas” (pág. 79). Para finalizar, puntualiza que:

“... la pobreza, vinculada al analfabetismo y a bajos niveles de escolaridad, se refleja en la dificultad de las personas para ejercer derechos elementales y recibir un trato digno de parte de autoridades e instituciones sociales” (pág. 79).

En este caso como en otros, los planificadores reconocen el aspecto formativo de la educación, el hecho de que sea capaz de promover y consolidar sujetos o ciudadanos con cualidades axiológicas y políticas, pero son omisos al momento de plantear acciones concretas que fortalezcan el conocimiento y la vivencia de los derechos humanos, en especial de los relativos a la igualdad de las mujeres y las niñas, como se verá cuando analicemos la reforma curricular de la educación normal.

Por lo demás, el diagnóstico sólo redundará en apuntalar las relaciones entre educación, tecnologías de la información y desarrollo económico.

3.1.3 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

El plan establece cinco ejes de política pública, atravesados por la premisa básica del *Desarrollo Humano Sustentable*. La problemática de género es abordada en el Eje 3 bajo el nombre de *Igualdad de oportunidades*. Dentro del eje en cuestión se plantea la *transformación educativa* (apartado 3.3) cuyo diagnóstico no contiene datos desagregados por sexo al proporcionar las cifras del rezago educativo.

El documento plantea seis objetivos para la *transformación educativa*:

- Elevar la calidad educativa. (objetivo 9)

- Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas. (objetivo 10)
- Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida. (objetivo 11)
- Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo. (objetivo 12)
- Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias. (objetivo 13)
- Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior. (objetivo 14)

A su vez, cada objetivo plantea una serie de estrategias. A continuación se analizan los distintos objetivos y estrategias en función de su relación con la problemática de la educación y el género.

El objetivo 10 propone como estrategia (10.2) *“Ampliar las becas educativas para los estudiantes de menores recursos en todos los niveles educativos”*, pero esta entrega de becas no plantea ninguna distinción de género.

El objetivo 11 establece como estrategia (11.4) *“Transformar el modelo de telesecundaria vigente, incorporando nuevas tecnologías y promoviendo un esquema interactivo”* y expone que la telesecundaria *“es una de las modalidades de educación a distancia con mayor sentido de equidad social. Esta forma de educación brinda oportunidades de continuar sus estudios a estudiantes de las comunidades más apartadas, a las que es muy difícil llevar la educación presencial”*. Según lo anterior, el principio de equidad se materializa y se limita a la prestación de servicios educativos en comunidades apartadas, es decir, se trata de una equidad geográfica y social, no de género, aunque es de suponer que las adolescentes de comunidades apartadas resulten también beneficiadas. Sin embargo, si esta estrategia no se combina con otras acciones para atacar las prácticas culturales que marginan a las niñas y a las adolescentes de las zonas rurales de la escuela, no se alcanzará una verdadera equidad ni una real igualdad de oportunidades.

Para la renovación de la currícula de formación cívica y ética (objetivo 12, estrategia 12.3) no se menciona en la redacción el problema de la igualdad de género como materia de enseñanza, a pesar de que la estrategia asume el fortalecimiento de *“la enseñanza de valores civiles y éticos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las diferencias, la honestidad, la defensa de los derechos humanos y la protección del medio ambiente”*. Además se establece que se diseñarán libros de texto con estos temas, pero no se incluye la perspectiva de género.

La estrategia 12.4, *“Estimular la educación sobre derechos y responsabilidades ciudadanas”*, tampoco hace mención de la igualdad de género.

En este mismo objetivo, se establece como estrategia *“Impulsar la consolidación de espacios seguros en las escuelas y sus entornos comunitarios para que los estudiantes no sufran de*

violencia” (estrategia 12.5), pero, nuevamente, no se aborda el problema de la violencia de género en la escuela.

La estrategia 12.9 (Reforzar la educación para prevenir y abatir las conductas de riesgo entre niños y adolescentes) propone la educación temprana para prevenir problemas de violencia, adicciones y de prácticas sexuales no responsables, aunque, como es de suponer, no menciona la violencia de género como un factor de riesgo, y no define el significado de “prácticas sexuales no responsables”. La única acción concreta en este sentido es promover “*la realización sistemática de talleres de prevención de conductas de riesgo para los estudiantes de educación secundaria y media superior*”.

En la estrategia 13.1 (Impulsar programas permanentes de capacitación y profesionalización de los maestros del sistema de educación media superior), no se plantea la formación docente con perspectiva de género ni la capacitación en estudios de género.

El objetivo 14, que consiste en “*Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior*”, propone que las Instituciones de Educación Superior (IES) funcionen con mayor equidad en la formación de ciudadanos, pero no explica el significado de equidad ni propone acciones específicas para desarrollar esta estrategia.

Las metas de ampliación de cobertura señaladas para la estrategia 14.1 (Crear nuevas instituciones de educación superior, aprovechar la capacidad instalada, diversificar los programas y fortalecer las modalidades educativas) no están desagregadas por género.

En la estrategia 14.2 (Flexibilizar los planes de estudio, ampliar los sistemas de apoyo tutoriales y fortalecer los programas de becas dirigidos a los grupos en situación de desventaja) el

otorgamiento de becas tiene como fin reducir los niveles de deserción, pero nuevamente no se explicita un criterio de género.

La consolidación del perfil y desempeño del personal académico y el mejoramiento de la calidad de los programas de educación superior se proponen en la estrategia 14.3, sin incluir la perspectiva de género como un área de capacitación.

En conclusión, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 plantea, en materia educativa, 5 objetivos y 30 estrategias. Sin embargo, en ninguno de estos objetivos y estrategias se proponen acciones para promover la igualdad de género o eliminar la violencia contra las mujeres.

3.2 Programa sectorial de educación 2007-2012

Este documento expresa “los objetivos, las estrategias y las líneas de acción que definirán la actuación de las dependencias y de los organismos federales” que se agrupan en el sector educativo¹³. De su lectura se desprenden algunas observaciones:

- Plantea como principios la igualdad de oportunidades, una economía competitiva y generadora de empleos, un país justo y ordenado, y el desarrollo humano sustentable.
- La titular de la Secretaría se separó del cargo para competir por una diputación federal.
- Entre los organismos sectorizados de la administración pública que participan en la ejecución del programa no está incluido el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES).

¹³ Programa Sectorial de Educación 2007-2012, Secretaría de Educación Pública, pág. 5.

- Los objetivos 1 al 4 y el objetivo 6 guardan alguna relación con el problema de género, en sus distintas dimensiones.
- El documento mantiene la idea de la educación como un medio de movilidad social.
- Los criterios señalados para mejorar la calidad de la educación son pertinentes para impulsar la educación con perspectiva de género: la capacitación de profesores y la actualización de programas de estudio, enfoques pedagógicos y métodos de enseñanza.
- La igualdad de oportunidades, en el caso del género, se concreta con la ampliación de la cobertura y la permanencia de los estudiantes en las escuelas; no utiliza un lenguaje de género, no menciona la problemática particular de niñas ni mujeres.
- Es un despropósito que se pretenda atender “el desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo” de niñas y niños en el espacio escolar, cuando el resto del entorno social está construido para propiciar lo contrario: viviendas de interés social minúsculas e incómodas; salarios que apenas permiten la supervivencia; el predominio de la promoción de valores de consumo en los medios de comunicación masiva (cuya única finalidad es el lucro) en perjuicio de valores sociales; la falta de democracia en las instituciones y prácticas sociales; la violencia social, intrafamiliar y de género, etc.

- Las líneas de acción se refieren a la “atención de la población en edad escolar básica en condiciones de marginación y vulnerabilidad”; se pretende reorientar recursos hacia las “regiones en situación de marginación y vulnerabilidad”. (pág. 31)
- El programa propone desarrollar un modelo pedagógico de educación básica intercultural para los hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes, pertinente al contexto de esta población, así como los mecanismos de seguimiento que les aseguren la continuidad de sus estudios, en sus comunidades de origen y de destino. En esta estrategia, relacionada con acciones a desarrollar en las regiones marginadas y de alta vulnerabilidad, se ignora, en el discurso, la mención de las niñas y mujeres jóvenes, justo en esos sectores donde la desigualdad, la discriminación, la violencia y los prejuicios de género son más fuertes.
- El documento en general, no tiene lenguaje de género, las mujeres y las niñas no aparecen nombradas, salvo en los programas de becas para madres jóvenes; no aparecen las necesidades de las niñas, ni cuestionamientos a la democracia institucional.
- No se plantea en este documento ni en otros documentos programáticos, el desarrollo de competencias específicas para combatir la desigualdad y/o promover la igualdad de género.
- Se promueve una “*tecnificación*” de la educación y se ignora la promoción de las humanidades. En el objetivo 4 se propone equilibrar la técnica y las humanidades.

- No se incluye la atención de las necesidades específicas de las niñas en materia de educación física.
- Carece de un lenguaje de género. Las niñas y las mujeres no aparecen en el discurso y se pierden en los sustantivos masculinos niños, alumnos, etc.
- Se aprecia que los responsables de la planeación han adoptado la terminología de género y conocen la materia educativa, aunque este hecho no se traslade hasta la definición de acciones específicas con perspectiva de género (uso de los términos *gestión escolar e institucional*, entre otros).
- El documento no manifiesta, como propósito, el de desagregar la información estadística del sector por sexo.

El documento está lleno de un discurso demagógico, que plantea un sinnúmero de lugares comunes, de buenos propósitos sin la base de un diagnóstico y un análisis serio de la educación nacional; el marco normativo que propone permite un amplio margen de discrecionalidad; es decir, de ausencia de mecanismos efectivos de seguimiento, evaluación y rendición de cuentas, además de carecer del señalamiento de acciones concretas con objetivos, plazos y autoridades responsables específicos. El centralismo y paternalismo es patente, al pretender indicar los lineamientos para todas las acciones sin dejar espacio para la libre iniciativa de los centros escolares y la adecuación a los contextos particulares de cada región, actitud que refuerza la tendencia *instrumentalista* del magisterio. El documento maneja un lenguaje ambiguo que permite el lucimiento y la esperanza, pero que es ineficaz para la acción práctica y concreta.

3.3 La reforma curricular de la educación normal

De acuerdo con el documento base para la reforma de la educación normal¹⁴, elevar la calidad de la educación pretende que los estudiantes puedan “responder a las exigencias de un mundo cambiante” (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 3). La reforma curricular de la Educación Normal (EN) surge a partir de una “demanda social amplia por elevar la calidad de los servicios educativos públicos que se ofrecen a través del Estado”¹⁵ y está basada en tres premisas fundamentales, que son:

- a) La creencia en las sociedades de conocimiento;
- b) La capacidad del currículo para promover la calidad educativa;
- c) El modelo de la educación basada en competencias.

En un primer análisis de la reforma, podemos señalar que la búsqueda de la calidad en la educación no está orientada al desarrollo del sujeto, sino que busca la adaptación de éste al entorno. Esto es muy importante, porque significa que el modelo de educación no parte del sujeto, sino, exclusivamente, de las exigencias y necesidades del entorno, que en una sociedad liberal no puede representar otra cosa que el mercado¹⁶. Si la lógica de la reforma es el mercado, es decir, la utilidad, la eficiencia económica, entonces los derechos sociales y humanos, y entre éstos la demanda de equidad de género, difícilmente serán considerados. Por lo tanto, esta sentencia inicial en el documento de la reforma curricular nos lleva a cuestionar también, de qué manera se responde a la exigencia de equidad de género, que es

¹⁴ Reforma curricular de la educación normal. Documento Base para la Consulta Nacional. DGESEPE, Subsecretaría de Educación Superior. SEP. Julio 2011.

¹⁵ Ibid, pág. 66.

¹⁶ Se podrían utilizar indistintamente las categorías mercado, sistema o Estado.

una “exigencia de un mundo cambiante”.¹⁷ Como veremos en las siguientes páginas, la reforma no atiende esta exigencia.

La idea se repite inmediatamente cuando se establece que “lograr una educación que desarrolle todas las facultades del ser humano para atender con éxito las exigencias de la vida diaria [es] una de las prioridades de la educación que ofrece el Estado” (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 3). Pero nuevamente formulamos una pregunta, ¿quién determina o define las “exigencias de la vida diaria”? ¿Cuáles son esas exigencias? En una sociedad democrática, estas preguntas son fundamentales y se deciden democráticamente.

La elevación de la calidad educativa y de los aprendizajes se basa en los cuatro pilares definidos por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. A pesar de la anterior declaración, la reforma curricular es omisa, cuando menos, en la formulación de espacios curriculares y herramientas pedagógicas que estimulen los aprendizajes que tienen que ver con “vivir juntos” y “aprender a ser”. Estos saberes tienen que ver con valores, y la enseñanza de valores exige varias condiciones: un contexto sociocultural propicio, una estrategia pedagógica especial, distinta de la enseñanza de las ciencias, por ejemplo. No basta la aplicación de técnicas pedagógicas predeterminadas. Exige, además, el soporte de un caudal de habilidades y conocimientos humanísticos que, en el caso de la currícula de la educación básica, y de la normalista en particular, no existen, no se promueven o son muy limitados, porque sistemáticamente se han eliminado materias del campo de la filosofía y de las ciencias sociales, así como las horas destinadas para su enseñanza.

¹⁷ Consúltese, en este sentido, el contenido de las Conferencias Mundiales sobre la Mujer.

Así, la reforma de los planes de estudio tiene el propósito central de “desarrollar y promover un conjunto de competencias genéricas y profesionales que den paso a otra manera de ejercer la docencia” (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 4) y está orientada al desarrollo de las habilidades necesarias para desempeñar con eficacia un trabajo, el trabajo docente, pero descuida el aspecto de la formación humana del sujeto docente, que es el que le da sentido a la aplicación de las técnicas de enseñanza.

3.3.1 Antecedentes de los planes de estudio

La reforma curricular toma como base el concepto de “sociedades del conocimiento”, estableciendo que éstas deben “generar, gestionar y utilizar los conocimientos como componente estratégico para el crecimiento económico y el bienestar sociocultural de la nación” (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 5). La educación es, entonces, “un espacio generador y movilizador de conocimientos” y sirve por igual para el “desarrollo humano de la población” que para el “progreso socioeconómico de un país” (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 5). En mi opinión, se sigue la lógica de equiparar crecimiento económico con desarrollo humano, lo cual es incorrecto.

El documento introduce después el concepto de equidad, (cuyo significado se analizará más adelante) ligado al de calidad, como atributos de la educación y metas de la reforma, junto a los de “desarrollo humanístico, científico, tecnológico y artístico de las personas”. Finalmente, el texto supone que las reformas curriculares permiten una “oferta educativa de calidad” (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 5). Al igual que sucede con los planes nacionales de desarrollo, el crecimiento económico se posiciona como la finalidad primordial y casi excluyente de la educación, privilegiando el mercado laboral y la instrucción para el trabajo, y dejando de lado la formación humana, puesto que señala que el modelo de las “sociedades del

conocimiento” es la base de la reforma y que una de las principales acciones de ese modelo es utilizar los conocimientos para generar crecimiento económico.

Por otra parte, habría que cuestionar de qué manera este modelo educativo es compatible con las necesidades y/o la cultura de los pueblos de Latinoamérica, o si solamente busca insertar a sus habitantes en la economía global dominada por una inequitativa división del trabajo, característica del nuevo orden económico mundial. La idea del desarrollo humano, ligada a la idea de la formación, queda sin contenido en el documento al aparecer ligada al crecimiento económico; entonces, la premisa parece ser que el crecimiento económico es igual a desarrollo humano, por lo que el sistema educativo debe privilegiar la capacitación para el trabajo, la alineación de la educación con los intereses de la economía y del mercado laboral, garantizadas mediante el modelo de competencias. Parece que la historia se repite: en la segunda mitad del siglo XX se promovió la industrialización del país mediante el modelo de sustitución de importaciones, supeditando todas las demandas y todos los sectores sociales y económicos a este objetivo, lo que generó elevadas tasas de crecimiento económico pero acompañadas de una alta concentración del ingreso, desigualdad y pobreza.

3.3.2 La Educación en las sociedades del conocimiento

Las sociedades del conocimiento obligan, según el documento de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a “integrar los sistemas educativos con las políticas de desarrollo humano, los procesos de desarrollo socioeconómico y la competitividad de los países, que habilite a los niños y jóvenes para una vida participativa, plena, plural y democrática” (SEP/SES/DGESPE , 2011, págs. 5-6). Los sistemas educativos deben formar ciudadanos con competencias y capacidades para toda la vida, y buscar la equidad y la calidad, por lo que además del currículo, se reconoce que es necesario modificar las estructuras de enseñanza y los estilos de aprendizaje. El análisis del documento revela que esta pretendida modificación de la

enseñanza y los estilos de aprendizaje no considera la inclusión de la perspectiva de género como un componente pedagógico que permita modificar, gradualmente, las “resistencias socioculturales” que impiden los avances en la situación jurídica y social de las mujeres, reconocidas por la Conferencia de Beijing.

El enfoque de las sociedades del conocimiento implica “la conformación de nuevos modelos de aprendizaje, marcos normativos y de gobernanza, instituciones y modos de gestión de la educación” (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 7). El documento sostiene, erróneamente, que la fuente de la desigualdad en las sociedades actuales son las brechas cognitivas y las brechas digitales, y la respuesta a estos problemas es el fomento de las competencias que permitan “generar condiciones de acceso a los conocimientos, para lo cual es indispensable incorporar a los actores educativos en el uso de las tecnologías de la información y comunicación y los nuevos contextos”¹⁸. Los modelos curriculares innovadores deben, a través de la educación basada en competencias, promover el “empoderamiento de los individuos” (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 7).

3.3.3 La reforma curricular de las Escuelas Normales y su relación con la reforma de la Educación Básica

Como se estableció anteriormente, la reforma curricular responde a varios imperativos (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 8):

- Incrementar los niveles de calidad y equidad de la Educación Normal
- Atender los nuevos programas de Educación Básica, así como las políticas de educación superior

¹⁸ El origen de las desigualdades sociales es el modelo económico, que genera millones de pobres en todo el globo pero especialmente en el hemisferio sur.

- Coadyuvar al logro de estándares internacionales de aprendizaje en la Educación Básica
- Coadyuvar a reducir las brechas cognitivas, digitales y materiales existentes

Por lo que hace al primer imperativo, el documento cae en una imprecisión al establecer que la equidad tiene que ver con reconocer “las diferencias y particularidades regionales en donde están insertas las instituciones, así como la diversidad y pluralidad cultural” (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 9), es decir, se habla de equidad como un principio de inclusión geográfica, pero no se refiere a la equidad de género, o a la consideración de la situación social y jurídica de las mujeres.

La equidad de género implica una situación de igualdad que, además, reconozca las diferencias. El Instituto Nacional de las Mujeres define la equidad de género de la siguiente manera:

La equidad es un principio de justicia emparentado con la idea de igualdad sustantiva y el reconocimiento de las diferencias sociales. Ambas dimensiones se conjugan para dar origen a un concepto que define la equidad como una igualdad en las diferencias, entrelazando la referencia a los imperativos éticos que obligan a una sociedad a ocuparse de las circunstancias y los contextos que provocan la desigualdad [...] de tal forma que las personas puedan realizarse en sus propósitos de vida según sus diferencias [...] La equidad es una medida más bien dirigida a cubrir los déficit históricos y sociales de las desigualdades por razones de género (D’Elia y Maingon, 2004).

Por otra parte, se insiste en la vinculación de la reforma curricular de la Educación Normal con la Reforma Integral de la Educación Básica, para “poner en consonancia” la formación inicial de profesores con la “adopción de nuevos enfoques curriculares y pedagógicos, en particular el de competencias”, alcanzada en esta última (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 10).

Al señalar las demandas y exigencias que pesan sobre el sistema educativo, el documento base señala como tales “el desarrollo científico y tecnológico, la ampliación y diversificación de

formas de aprender y acceder a la información, las nuevas regulaciones sociales y mecanismos de conexión e interacción social” (SEP/SES/DGESPE , 2011, pág. 13).

Después de este acercamiento inicial a las bases que sustentan la reforma curricular de la educación normal, se puede aseverar que la perspectiva de género no está considerada y que la problemática a la que alude se halla ausente tanto explícita como implícitamente, o, para decirlo en términos del propio documento, la perspectiva de género no es una “exigencia” para el sistema educativo. Los autores de la reforma han ignorado diversos acuerdos internacionales suscritos por el Estado mexicano, algunos ya comentados en este trabajo (la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW; la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, así como la Plataforma de Acción de Beijing) que establecen compromisos concretos para el Estado en materia de igualdad de derechos entre mujeres y hombres y con respecto a la relación de estos compromisos con la educación. Estos acuerdos deberían formar parte de las “nuevas regulaciones sociales” a que alude el texto de la reforma curricular, pero no lo son.

En el caso del desarrollo científico, señalado como una de las demandas que actúan sobre el sistema educativo, paradójicamente debemos comentar que desde el propio campo científico se inicia la revisión de la situación jurídica y social de las mujeres, retomada por el movimiento feminista de los años 1960, profundizada después con la creación y aparición de la categoría de género y de los Estudios de Género en la década de los ochenta del siglo XX. Precisamente el desarrollo científico ha demostrado la falsedad de las ideas que postulaban la naturalidad de los roles y estereotipos de género, así como superioridad intelectual, fisiológica y anatómica de los hombres sobre las mujeres. La ciencia reconoce ya que los estereotipos y roles que se asignan tanto a hombres como a mujeres son producto de una construcción social y no de un

orden natural, que promueven la discriminación y la desigualdad y, lo más delicado, que la educación tiende a reproducir esa desigualdad.

3.3.4 Rasgos del nuevo curriculum

El nuevo curriculum presenta tres rasgos principales: un enfoque centrado en el aprendizaje, la flexibilidad curricular y el enfoque orientado al desarrollo de competencias.

El documento señala que “el enfoque orientado al desarrollo de competencias pone el énfasis en el desempeño de cada sujeto. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la competencia es definida como la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de una combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes”. (OCDE, 2002:17)

Dice el documento, citando a Perrenoud, que “desde un enfoque educativo, se entiende a las competencias como la capacidad del docente para realizar un conjunto de acciones ante una situación específica, en la que se movilizan diversos recursos internos (cognitivos, metacognitivos, disposicionales, atributos físicos) y externos (materiales, sociales, simbólicos: tales como lenguajes y códigos) con el fin de solucionar un problema” (1997).

A continuación, se explica que “la formación de profesores basada en un enfoque de competencias implica, por lo tanto, la movilización de distintos saberes de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente” (pág. 18). Al final, se establecen “una serie de competencias genéricas y profesionales relacionadas con la profesión docente, que permitieron definir el perfil de egreso del profesor de educación primaria” (pág. 18).

Las competencias genéricas que se propone desarrollar en el futuro maestro son las siguientes:

- a) Capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones a partir de un análisis crítico y creativo de la situación.
- b) Capacidad para aprender de manera permanente, iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- c) Habilidad para colaborar con otros, en distintos ambientes, y generar proyectos innovadores y de impacto social.
- d) Habilidades comunicativas para aplicarlas en diversos contextos y favorecer las interrelaciones lingüísticas con diversas personas, utilizando también otros idiomas.
- e) Habilidades digitales (sic) y capacidad en el uso de las TIC.
- f) Capacidad de actuar con un sentido ético, lo que le permite respetar la diversidad, participar democráticamente en los distintos procesos sociales, asumir los principios y reglas establecidas por la sociedad y contribuir a la preservación del medio ambiente (pág. 18).

Las competencias genéricas perfilan en el futuro maestro varias habilidades indispensables para cumplir con una función laboral, pero su formación como sujeto está ausente. Éste no es solo un defecto de la reforma curricular, sino de todo el sistema educativo.

Además de competencias genéricas, se establecieron competencias profesionales. Éstas se refieren al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y valores que el profesor de educación básica desarrolla en torno a la profesión” y se ubicaron en seis ámbitos “para organizar el proceso en el que se desarrolla el ejercicio docente” (pág. 19):

1. Planeación del aprendizaje

2. Organización del ambiente del aula
3. Evaluación educativa
4. Promoción del aprendizaje de todos los alumnos
5. Compromiso y responsabilidad con la profesión, y
6. Vinculación con la institución y el entorno.

Las competencias profesionales “se derivaron del análisis y descripción de las actividades que realiza el maestro en su ejercicio profesional, antes y después de su intervención en el aula [...] Estas competencias resultan fundamentales para llevar a cabo la labor docente en su dimensión áulica, institucional y social, esto es, permiten recuperar el objeto específico de la profesión” (pág. 19).

El documento base de la reforma curricular asigna, para cada competencia profesional, una serie de unidades de competencia. Al abordar la competencia que consiste en “promover el aprendizaje de todos los alumnos (la número 4) explica que “el profesor es responsable del aprendizaje de sus alumnos” y que esa responsabilidad deberá ser asumida con “una actitud crítica e incluyente, orientada hacia los principios de igualdad, justicia y libertad” (pág. 22). Así, se busca que los futuros maestros:

- a) Desarrollen capacidades para el reconocimiento de la diversidad;
- b) Valoren los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país;
- c) Tengan la capacidad de hacer frente a la heterogeneidad cultural y educativa en el grupo (capacidad de gestión ante la diversidad);
- d) Promuevan, de manera constante y permanente, actitudes de respeto, cooperación y aceptación en un ambiente colaborativo que ayude a resolver problemas.

A esta misma competencia profesional le son asignadas cinco unidades de competencia, una de las cuales es: “Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos (pág. 27). Ésta es la única mención a la perspectiva de género en todo el documento. Sin embargo, el análisis de los trayectos formativos y de las mallas curriculares revela que esta unidad de competencia no es apoyada desde el curriculum, es decir, no se dedica a la perspectiva de género ni una materia en toda la malla curricular.

c) Trayectos formativos

“La organización de los cursos en las mallas curriculares se estructuró a partir de trayectos formativos. Entendidos como un conjunto de espacios curriculares articulados en una totalidad, justificada por su finalidad formativa, a la que contribuyen de manera específica. Los trayectos formativos permiten considerar a los espacios curriculares no como unidades aisladas dentro de los planes de estudio, sino como elementos de una red de materias. También permiten explicar el sentido de los saberes que se ponen en juego en las unidades de aprendizaje y entender su posición en las mallas curriculares. (pág. 29)

Los trayectos formativos del nuevo curriculum son:

- Psicopedagógico
- Preparación para la enseñanza y el aprendizaje
- Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación
- Proyecto y práctica profesional
- Optativas

Como podemos observar, ninguno de los trayectos formativos perfila el abordaje de problemáticas sociales o humanísticas, (al menos, es la percepción que deja) aunque sería necesario revisar el contenido de algunas materias para corroborarlo, como se hace más adelante en el análisis de las mallas curriculares.

d) Mallas curriculares

Señala la reforma que en la malla curricular “se conciben los espacios curriculares como nudos de una compleja red que implica la conexión de saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos propuestos. No es una organización secuencial de asignaturas, sino espacios consecuenciales que comprenden el desarrollo de saberes, la vinculación de los mismos o la promoción de desempeños, teniendo como referente las competencias que los futuros docentes deben poseer al egresar de las escuelas formadoras de docentes”. (pág. 32)

Análisis de las mallas curriculares

A continuación se analizan una serie de materias de la Licenciatura en Educación Primaria, que podrían incluir el abordaje de la perspectiva de género como parte de sus contenidos programáticos. En este caso, el examen se focalizará en tres trayectos formativos: 1. Psicopedagógico, 2. Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, y 3. Optativas (Ver Anexo):

- El sujeto y su formación profesional como docente (Primer semestre)
- Ambientes de aprendizaje (Cuarto semestre)
- Procesos de interacción en el aula (Quinto semestre)
- Atención a la diversidad (Quinto semestre)
- Escuela y comunidad (Sexto semestre)
- Formación ciudadana (Séptimo semestre)

-Atención educativa para la inclusión (Octavo semestre)

-Formación cívica y ética (Octavo semestre)

A continuación, la descripción y análisis de los cursos mencionados:

I. El sujeto y su formación profesional como docente

Este curso pretende el análisis de “las dimensiones y niveles que estructuran el trabajo docente”, así como de las “principales categorías presentes en el trabajo docente”: formación, práctica, profesionalización, vocación, identidad, educación, enseñanza, evaluación, institución, entre otras.

II. Ambientes de aprendizaje

“Ofrece al estudiante las bases teóricas y metodológicas para generar y propiciar situaciones educativas centradas en el alumno [...] Se pretende que maneje aspectos como la planeación previa, la orientación del alumno hacia el logro de competencias, el uso de la información necesaria y suficiente, la contextualización de lo que se aprende, la mediación pedagógica y el trabajo cooperativo”.

III. Procesos de interacción en el aula

El curso intenta proporcionar al estudiante “referentes conceptuales básicos para comprender y entender los procesos de interacción en el aula, particularmente a partir de la reflexión acerca de los roles, los discursos y las acciones que realiza con sus alumnos”. Las diversas modalidades de relación son analizadas para conocer “cómo inciden en la generación de situaciones que podrían provocar violencia simbólica y afectar el aprendizaje del niño”. Durante el curso “se utilizan metodologías como el análisis de casos y el aprendizaje basado en problemas (ABP), para apoyar la toma de conciencia del futuro docente sobre su comportamiento y actitudes, así como para trazar alternativas de relación más saludables, desde el punto de vista psicosocial”.

IV. Atención a la diversidad

Abarca los “fundamentos legales, conceptuales y prácticos para entender lo que implica, en el ámbito educativo, la atención a la diversidad”. Comprende “el reconocimiento de valores fundamentales como los de tolerancia, democracia, diversidad, igualdad, entre otros”. El objetivo del curso se redacta de la siguiente manera: “Se propone que los normalistas desarrollen estrategias y metodologías para atender a los alumnos, como el trabajo colaborativo, los proyectos y los talleres, entre otras formas de trabajo que aseguren el respeto a las costumbres, lenguas, etnias, credos y géneros...”.

V. Escuela y comunidad

La intención de este curso es la vinculación de la escuela y la comunidad, “ofrece los fundamentos teóricos, metodológicos y experienciales para analizar de manera crítica las relaciones entre los centros escolares y las comunidades en que se inscriben. Se centra en estudiar la participación de la familia y la comunidad como elementos clave para el desarrollo integral del niño” y aporta “herramientas teórico metodológicas para la investigación y comprensión de la realidad escolar”.

VI. Formación ciudadana

Proporciona “elementos teóricos de la formación ciudadana” y se orienta al “análisis crítico de la relación entre la democracia y la educación”, promoviendo el “desarrollo de valores orientados al fortalecimiento de las relaciones sociales basadas en la solidaridad, la participación y el respeto a los derechos individuales y colectivos, tanto en la escuela como en la comunidad”.

VII. Atención educativa para la inclusión

Curso que se propone para que el alumno pueda identificar, conceptualizar y comprender “tanto los estilos y ritmos de aprendizaje de los niños, como las dificultades y barreras que se tienen para el aprendizaje [...] En este sentido, se favorece que el normalista incorpore a su formación docente elementos específicos de metodología, diagnóstico, evaluación y atención a

la diversidad (económica, social, cultural, étnica, de género, entre otras) de características de los alumnos que asisten a la escuela primaria [...] Con estos y otros elementos [...] el estudiante favorece las actitudes integradoras del grupo escolar ante los alumnos con características distintas, favoreciéndose que sean incluidos en las actividades de trabajo y convivencia”.

VIII. Formación cívica y ética

“En este curso se privilegia el análisis de situaciones de la vida personal, social y natural de los alumnos, en las que se requiere tomar decisiones que involucren la adopción de una postura ética y un análisis crítico”. El documento reconoce que “esto requiere del desarrollo de habilidades para la reflexión crítica. En este sentido, los valores y principios [...] juegan un papel importante”.

El análisis de las mallas curriculares nos muestra, en primer lugar, que ninguno de los cursos tiene como contenido el estudio y comprensión de la perspectiva de género. En segundo lugar, algunas materias aluden al género (Atención educativa para la inclusión, de octavo semestre), pero se quedan en el uso de técnicas de aprendizaje para propiciar la discusión de los valores en grupos de trabajo. Es decir, que el estudio de la perspectiva de género o los estudios de género no se incluyen en el nuevo plan de estudios que propone la reforma curricular de la educación normal.

En el caso de las materias optativas, se observa también la ausencia de contenidos relacionados con los estudios de género:

- Matemáticas con el uso de las TIC
- Literatura infantil y creación literaria
- Conocimiento de la historia estatal
- Educación histórica II
- Prevención y resolución de conflictos en la escuela y en el aula

- Estrategias para el trabajo colaborativo
- Gestión y liderazgo escolar
- Comunidad y trabajo con padres
- Estrategias para la atención de alumnos con alto rendimiento
- Aulas multigrado

4. Conclusiones

Por su impacto estructural, por su influencia en los niveles de bienestar social, y por tratarse de un imperativo moral, y por consecuencia político, la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres debe ser una tarea de la educación. Este desafío aparece en un momento histórico marcado por el avance de la ideología conservadora y la agudización de las políticas de libre mercado en todo el mundo, que se mueven en contra de los derechos humanos y sociales producto de luchas históricas de siglos.

El trabajo realizado en cada uno de los seminarios que conforman la Especialización: Estudios de Género en Educación, nos permite avanzar en la comprensión del problema de género en nuestra sociedad. La violencia, la desigualdad, la discriminación y la explotación forzada que se ejercen contra las niñas y las mujeres, sustentadas en el sistema patriarcal, el androcentrismo, el machismo, el sexismo y la misoginia, son construcciones sociales, y son, por tanto, productos de la cultura. La cultura se ha construido sobre la base de relaciones sociales y económicas marcadas por la desigualdad, relaciones que tienen la capacidad de crear las condiciones necesarias para su reproducción, como son las relaciones de género, es decir, las relaciones que se establecen entre las mujeres y los hombres. Uno de los espacios en los que se reproduce la desigualdad es la escuela. La transformación de estas relaciones de desigualdad en relaciones de igualdad es una transformación cultural, que provocará un cambio en la estructura de la sociedad, es decir, un cambio de fondo.

La perspectiva de género es una herramienta conceptual que permite reconfigurar conceptos y conocimientos, descubrir problemas y analizar una variedad de fenómenos desde nuevas miradas. La perspectiva de género y los estudios de género afectan no sólo el conocimiento de

las relaciones entre mujeres y hombres. Afectan la manera de organizar el pensamiento y de percibir el mundo.

Por todo lo anterior, es indispensable que la perspectiva de género sea incorporada al campo de la educación, más específicamente, al campo de la formación humana.

Política educativa y perspectiva de género en México

En materia de educación y perspectiva de género, el gobierno de México ha mostrado pobres resultados. El análisis de tres administraciones federales, en el periodo 1994-2012, revela que la política pública ha girado en torno al objetivo de garantizar el acceso de todas las niñas y mujeres al sistema educativo. Si bien no se puede negar la relevancia de estas acciones, lo cierto es que su efecto en el mejoramiento de la situación política y social de las mujeres es mínimo, porque el sistema educativo permanece intacto como un espacio reproductor del sistema patriarcal que sostiene la discriminación, la explotación y la desigualdad de las mujeres. Es decir, la política educativa se ha concentrado en aspectos de cobertura, pero ha ignorado por completo el debate y transformación del modelo educativo.

El problema que se observa con respecto a la perspectiva de género y la política educativa es la falta de voluntad política para cumplir los compromisos internacionales y alcanzar las metas propuestas para alcanzar una real igualdad de las mujeres y las niñas en sus relaciones con los hombres. La perspectiva de género aparece tímidamente en el discurso, pero faltan las acciones concretas y en los ámbitos clave. La desigualdad de género se ubica en el plano simbólico, donde la cultura patriarcal, androcéntrica y misógina, conserva una fuerza formidable. La desigualdad y la violencia contra las mujeres son una construcción social, se basa en premisas y conductas transmitidas y aprendidas socialmente en distintos espacios sociales, uno de los cuales es la escuela.

A este panorama debemos agregar la debilidad de las instituciones del estado, infiltradas por la corrupción y la impunidad que distorsionan su funcionamiento y reducen su eficacia.

Actualmente, debemos reconocer que la violencia contra las mujeres y la desigualdad de oportunidades entre ambos sexos son una realidad cotidiana en hogares, escuelas, centros de trabajo e instituciones. Los delitos en contra de niñas y mujeres, la violencia física, verbal, psicológica, económica, patrimonial e institucional, la discriminación laboral y racial, las violaciones, los feminicidios, no se previenen, no se investigan apropiadamente, no se castigan y en muchas ocasiones, se ocultan y se victimiza a las propias víctimas. Las niñas y las mujeres se hallan desprotegidas frente a las bandas dedicadas a la trata y la explotación sexual, considerada como una de las actividades económicas más rentables en todo el mundo. Empresarios y funcionarios del estado se asocian para violar las leyes y obtener crecientes beneficios. Las redes de trata y los establecimientos dedicados al comercio sexual operan gracias a la indiferencia e ignorancia de la sociedad y con el beneplácito de autoridades de los tres poderes y de los tres niveles de gobierno. Los medios de comunicación, en particular las televisoras, ignoran su condición de concesionarias de un bien público y su función social y operan sin control, lucrando con la difusión de una cultura machista y sexista. El silencio, la negligencia y el cinismo de las instituciones políticas y de las dependencias gubernamentales responsables de la educación y la gobernación es indignante.

Los planes nacionales de los gobiernos federales, en el periodo 1994-2012, reconocen el incremento de la participación laboral de las mujeres, pero se niegan a reconocer sus efectos sociales, como el hecho de que las mujeres se vean sometidas a una doble jornada laboral, ya que deben agregar a su trabajo profesional, las labores domésticas. Se ha llegado al error de considerar que el aumento del índice laboral de las mujeres ha aumentado automáticamente la

participación del hombre en el hogar. Por el contrario, lo que hemos observado es que se ha culpado exclusivamente a las mujeres madres de familia por la deserción y el bajo aprovechamiento escolar, el incremento de la delincuencia, de las adicciones o por la decadencia general de la sociedad, cuando estos son en realidad los efectos sociales de las políticas económicas aplicadas desde 1982. Por si todo esto fuera poco, en los diagnósticos de la educación que se incluyen en los documentos de planeación nacional es común encontrar que la información no está desagregada por género, lo que impide un análisis más profundo del problema.

Educación con perspectiva de género

El eje transversal de la política educativa no es la formación humana, sino la preparación para desempeñar un puesto de trabajo. En este sentido, la idea de la calidad educativa se limita a cuestiones relacionadas con la cobertura, la incorporación de las tecnologías de la información, la adopción acrítica de modelos de formación y de evaluación generados por organismos transnacionales y la privatización de la educación. Por eso se ha debilitado sistemáticamente a las ciencias sociales y a las humanidades en los planes de estudio, reduciendo horas y eliminando materias. Contradictoriamente, la reforma integral de la educación normal se propone formar maestros que sean sensibles a la discriminación, que promuevan la igualdad, que defiendan los derechos humanos, actividades para las que el sistema educativo no los prepara.

Consecuentemente, la perspectiva de género no ha formado parte de los procesos de reforma educativa. No se ha promovido una educación con perspectiva de género que se proponga educar en igualdad y para la igualdad de las mujeres y los hombres, en la que los modelos

formativos, los planes de estudio, la práctica docente, el material didáctico, los libros de texto o la distribución de los espacios consideren las necesidades diferenciadas de niñas y niños.

Finalmente, no se puede hablar de una sociedad democrática cuando la mitad de la población, las mujeres, están marginadas del real ejercicio de sus derechos humanos.

A partir de los resultados de las reuniones de seguimiento de la Conferencia de Beijing, celebradas en 2000 y 2005 en la sede de la Organización de la Naciones Unidas en Nueva York, se ha reconocido que la aprobación de leyes, la creación de instituciones y la ejecución de programas no es suficiente. En México, la definición de los instrumentos legales y administrativos es cupular y carece de una efectiva consulta ciudadana. La evaluación de las leyes y de las políticas públicas es deficiente, y las instituciones, dominadas por la corrupción, la falta de transparencia y rendición de cuentas, están sometidas a la política partidista, convirtiendo las acciones públicas, las más de las veces, en sólo una oportunidad para la simulación y el desvío de recursos. A la anomia social se agrega la falta de vigilancia y la complicidad entre los poderes públicos, es decir, la ausencia de una ética pública.

México ha suscrito distintos acuerdos internacionales que establecen compromisos y metas claras para la atención de la situación política y social de las mujeres. Sin embargo, los esfuerzos para comprender la realidad que se denuncia en estos instrumentos y atender las causas del problema son insuficientes. Las políticas públicas están carentes de inteligencia, de humanidad, de voluntad para ver traducidos en hechos las normas aprobadas. Para alcanzar una verdadera democracia y por ende la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, Estado y sociedad deben concentrarse en la aplicación de las leyes, en monitorear cómo se van convirtiendo en realidad los derechos de todos y todas. Esta acción implica la modificación de la cultura patriarcal, y uno de los espacios estratégicos para esta tarea es la escuela.

Detrás de la violencia y la desigualdad existe toda una red de intereses, conveniencias y resistencias que es preciso atacar con acciones complementarias a las leyes, que se propongan modificar esa realidad que se vive y que se impone cotidianamente en la privacidad e intimidad de cada hogar, centro de trabajo, oficina pública, de cada escuela. En estos espacios se ignoran y se violan cotidianamente los derechos de mujeres y niñas porque las relaciones sociales están basadas en roles, estereotipos y prejuicios cuya fuerza es infinitamente superior a la de las leyes. Por ello la insistencia de que la lucha por la igualdad de oportunidades y por nuevas formas de relación entre mujeres y hombres tiene que darse en otro escenario, que es el de la formación humana.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilar, L. (2009). *La hechura de las políticas públicas* (Vol. Estudio introductorio). Porrúa, México.
2. Ajamil García, M. (1994). Cooperación internacional, género y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*.
3. Alonso, J. (2005, Mayo). *Marcela Lagarde, una feminista contra el feminicidio*. Retrieved Marzo 14, 2010, from Envío Digital: <http://www.envio.org.ni/articulo/2888>
4. Amnistía Internacional. (2008). *Escuelas seguras. El derecho de cada niña*.
5. Barrientos Granda, R. M. (2001). La formación docente y la perspectiva de género. *Magistralis*, 9-37.
6. Cacho, L. (2010). *Esclavas del poder*. México: Grijalbo.
7. Conway, J. K. (2003). El concepto de género PUEG-Editorial Porrúa, 2003. In M. (. Lamas, *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-Editorial Porrúa.
8. D'Elia, Y., & Maingon, T. (2004). *La equidad en el desarrollo humano: estudio conceptual desde el enfoque de la igualdad y la diversidad*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
9. Devís Devís, J., & Fuentes Miguel, J. (2005). ¿Qué permanece oculto del curriculum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*.
10. Espín V., J. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona, España: Laertes.
11. Fainhole, B. (1994). ¿Por qué revisar la educación formal desde la perspectiva de género? In B. Fainhole, *Hacia una escuela no sexista*. Buenos Aires: Aique.
12. Fernández Prajoux, V. (2003, Junio). *Análisis de género en políticas públicas*. Retrieved Enero 19, 2010, from Servicio Nacional de la Mujer.
13. Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela. Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*.
14. Freire, P. (2006). Consideraciones en torno al acto de estudiar. In P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 47-53). México: Siglo XXI Editores.
15. García Canclini, N. (1981). Cultura y Sociedad: una introducción. In *Cultura y Sociedad* (pp. 12-22). México: SEP/DGEI-DGCP.
16. Gómez Villanueva, J., & Hernández Guerrero, A. (1991). Sobre la reproducción de las condiciones de producción. In J. Gómez Villanueva, & A. Hernández Guerrero, *El debate social en torno a la educación: enfoques predominantes* (pp. 183-206). México: UNAM-ENEP Acatlán.
17. González Jiménez, R. M. (2000). Políticas públicas en materia de género y educación: un análisis del caso mexicano. In R. M. González Jiménez, *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación* (pp. 49-76). México: Secretaria de Educación Pública-Universidad Pedagógica Nacional.
18. Gordo López, Á. J., & Dolores, V. G. (2001, Diciembre). *Biblioteca Electrónica de Educamadrid*. Retrieved Octubre 20, 2005
19. Instituto Nacional de las Mujeres. (2011, Septiembre 10). *Compilación de los principales Instrumentos internacionales sobre derechos humanos de las mujeres*. Retrieved 2010, from cedoc.inmujeres.gob.mx.
20. Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). *Glosario de Género*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.
21. Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). *Glosario de Género*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.

22. Lamas, M. (1995, Diciembre). *La perspectiva de género*. Retrieved 2010, from La tarea: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>
23. Morgade, G. (2001). "Ser mujer", "Ser varón"... no es igual. Y la educación no es neutral. In G. Morgade, *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
24. Organización de las Naciones Unidas. (2011). *Las cuatro conferencias mundiales sobre la mujer, 1975 A 1995: una perspectiva histórica*. Retrieved 2010, from [unitednations.org: http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm](http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm)
25. Pérez Reguera Martínez de Escobar, A., & Pérez Reguera García, A. (2007). *México, sus valores, símbolos y los guardianes de la Tradición*. México: EdamexAfuturo.
26. Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Editores.
27. Ruiz Botello, T. d. (2000). *La potenciación del sentido de historicidad desde la Educación: un reto para los docentes de educación básica*. Mexicali, Baja California.
28. Ruíz Bravo, P. (1994). *Género, educación y desarrollo*. Santiago de Chile: UNESCO-REDALF.
29. SEP/SES/DGESPE . (2011). Reforma Curricular de la Educación Normal: Licenciatura en educación primaria, Licenciatura en educación preescolar, Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe. México.
30. Simón Rodríguez, M. E. (n.d.). *Convivencia y relaciones desiguales*. Retrieved 2010, from Ciudadanas.org: http://www.ciudadanas.org/ELENASIMON/DOCUMENTOS/CONVIVENCIA_Y_RELACIONES_DESIGUALES.htm
31. Vallarta Vázquez, M. P. (2009, Agosto 4). *Políticas públicas con perspectiva de género*. Retrieved 2010, from cimacnoticias: <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/50342>
32. Van den Eynde, Á. (1994). Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico. *Revista Iberoamericana de Educación* .