

GÉNERO Y EDUCACIÓN: APORTES PARA
LA DISCUSIÓN JURÍDICA

Colec. "Género, Derecho y Justicia"

PRESENTACIÓN

En el año 2008, la Suprema Corte de Justicia de la Nación emprendió un programa de actividades para introducir la perspectiva de género en sus ámbitos jurisdiccional y administrativo como una de las estrategias necesarias para cumplir con las obligaciones constitucionales derivadas del principio de igualdad y del derecho a la no discriminación.

Entre los objetivos de dicho programa, se encuentra la reducción de los obstáculos para acceder a la justicia por parte de las mujeres y los grupos menos aventajados, el cuestionamiento de la supuesta neutralidad de las normas, y la visibilización de los impactos diferenciados que la interpretación de las leyes tiene en los hombres y en las mujeres.

En este marco, el Máximo Tribunal del país, a través del Programa de Equidad de Género en la Suprema Corte de Justicia de la Nación, estableció una alianza con la Editorial Fontamara para la realización de la serie “Género, Derecho y Justicia”.

Esta serie y los propósitos que la animan son ahora posibles gracias al decidido apoyo de la Comisión de Equidad de Género de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, integrada actualmente por el Ministro Presidente Juan N. Silva Meza, la Ministra Olga María Sánchez Cordero y el Ministro José Ramón Cossío Díaz.

Esta serie, que hoy se pone a disposición del público, pretende sistematizar algunos de los abordajes teóricos más relevantes sobre la construcción social y cultural del género y su estrecha relación con el acceso y la impartición de justicia. Asimismo, desea articular las diversas críticas que los estudios de género han puesto sobre la mesa de la disciplina jurídica.

Partiendo del reconocimiento del pluralismo y la diversidad social en el marco de la igualdad democrática y tomando seriamente en consideración los cambios sociales y culturales ocurridos en las últimas décadas en México, resulta imprescindible abordar, desde el punto de vista teórico y práctico, los desafíos que la perspectiva de género y la no discriminación presentan a los órganos de impartición de justicia y a la labor jurisdiccional.

Con el lanzamiento de la serie “Género, Derecho y Justicia”, la Suprema Corte de Justicia de la Nación toma parte activa en los debates académicos en la materia, contribuye al intercambio constructivo de saberes y experiencias, y propicia, en última instancia, una mejoría en el acceso a la justicia.

La esperanza es que las discusiones plasmadas en esta serie abonen a la construcción de una sociedad más incluyente y diversa, y a la transformación del quehacer jurisdiccional en el sentido de adoptar la defensa efectiva de los derechos y libertades fundamentales sin discriminación.

MÓNICA MACCISE DUAYHE
RODOLFO VÁZQUEZ

INTRODUCCIÓN

En el año 2009 se dieron a conocer, por parte de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), los *Resultados de los Diagnósticos Realizados en la Suprema Corte de Justicia de la Nación en Materia de Equidad de Género 2008-2009*. Con base en una revisión normativa, la aplicación de 1 294 cuestionarios, además de la implementación de otras estrategias de captación de datos de corte cualitativo, el estudio encontró varios hallazgos interesantes: aunque la normatividad interna de la Corte no contenía disposiciones discriminatorias por sexo, tampoco incorporaba en forma explícita la perspectiva de género; la principal causa de interrupción de la carrera laboral de las mujeres era el embarazo (52%), mientras que para los hombres eran las enfermedades (31.6%) o los estudios (20%); la mayoría de las mujeres estaba ubicada en puestos operativos con escasas posibilidades de ascenso y poder de decisión, y además, 1 de cada 10 personas entrevistadas se sentía discriminada por razón de sexo. Sobre el uso de la perspectiva de género en las actividades jurisdiccionales, 7 de cada 10 valoraron positivamente la importancia de incluir la perspectiva de género en los análisis jurisdiccionales; 3 de cada 10 señalaron que no tenían claro cómo incluirla, y 2 de cada 10 afirmaron no saber lo que significa “perspectiva de género”.

En este estudio se describieron una serie de acciones en proceso, en marcha desde 2009, orientadas a crear una mayor equidad de género al interior de la SCJN, así como en sus labores jurisdiccionales. Entre las acciones más relevantes destacan el cambio a ciertas condiciones laborales que constituían un obstáculo a la equidad de género (horarios de trabajo), el rediseño del marco normativo interno, así como la sensibilización al personal jurisdiccional en argumentación jurídica con

perspectiva de género. Dos acciones vinculadas con esta última fueron la creación de una serie de publicaciones titulada “Género, Derecho y Justicia”, cuyo fin sería el abordar el debate jurídico con perspectiva de género, y el diseño de un micrositio del Programa Equidad de Género en la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Este volumen, intitulado *Género y educación: aportes para la discusión jurídica*, forma parte de la colección “Género, Derecho y Justicia”. Escrita fundamentalmente por especialistas en las áreas de género y educación, la obra está compuesta por nueve artículos que persiguen dos objetivos fundamentales. Primero, describir la experiencia de las políticas educativas en materia de género que se han implementado en nuestro país en entornos distintos al del Poder Judicial (PJ). Las contribuciones no sólo describen de manera general las experiencias educativas en materia de género encabezadas por el Poder Ejecutivo, sino incluyen otras, como la de la Universidad Nacional Autónoma de México con su proyecto de *Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género* (iniciado en el 2004), y las lecciones de los programas de capacitación implementados por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), entre otras. Segundo, concientizar a quienes ejercen funciones jurisdiccionales dentro del PJ, de la complicada y grave problemática que enfrentan las escuelas de nuestro país, especialmente por lo que refiere a las ofensas sexuales y la reproducción de los estereotipos de género.

A diferencia de los otros volúmenes que componen la presente colección, los que contribuyeron al presente son, casi en su totalidad, investigadores e investigadoras pertenecientes a campos distintos al jurídico. En su mayoría, son personas investigadoras especialistas en educación y género, o bien, profesionistas con una sólida formación académica que tienen o que han tenido una influencia trascendental en el diseño e implementación de políticas educativas y de capacitación con perspectiva de género. Ésta es una característica fundamental de la obra y una advertencia importante para las personas lectoras: la obra busca aportar elementos para la discusión jurídica provenientes de otras ramas del conocimiento, entendiendo que en materia de género y educación, es necesario acudir a quienes son expertos para lograr aportaciones genuinas. Está en manos del experto en derecho asimilar los contenidos presentados e instrumentalizarlos para el trabajo diario, tanto en el ámbito jurisdiccional, como en la dimensión de capacitación y concientización dentro del Poder Judicial federal y estatal.

Pasemos ahora a hacer un breve recuento de cada una de las contribuciones. Al describirlas, se hará énfasis en cómo pueden servirle al jurista, especialmente a aquellos que componen el Poder Judicial.

El primer artículo, “Paradojas de trabajar género en educación: algunas reflexiones acerca de la formación o cómo salir del gatopardo”, fue escrito por Rosa María González Jiménez. Son dos los principales aportes del trabajo de González. Primero, la problematización de lo que González llama el “modelo oficial del sistema

sexo-género”: un esquema analítico que establece el género como una construcción sociocultural y relacional a partir de la dualidad masculino-femenino. El llamado “modelo oficial” cobra una importancia fundamental, pues ha sido utilizado como referente teórico y metodológico en la realización de programas de educación en materia de género. Plantear la noción de género dentro de la dualidad hombre-mujer limita su utilidad e inhibe su uso para el entendimiento de sujetos que salen de este esquema, como las personas homosexuales, bisexuales y transexuales. Segundo, la propuesta educativa sugerida, a partir de su experiencia de trece años como docente e investigadora en el área de género y educación, para formar a profesionales especializados en temas de género. La propuesta tiene tres etapas: el diseño de un programa formativo, su implementación y su evaluación. Para cada una de estas etapas, se dan recomendaciones importantes que tienen como fin lograr un proceso educativo adecuado. Destaca el evitar recrear estereotipos de mujeres o de hombres durante la etapa de implementación, lo cual resulta contraproducente con el objetivo que persigue un programa de educación con perspectiva de género.

El trabajo de González es importante para la labor del jurista en, al menos, dos sentidos. Primero, le ayuda a entender de mejor forma la utilidad del concepto de género: incorporar la perspectiva de género al trabajo jurisdiccional no sólo implica reivindicar la situación de las mujeres en diversas esferas donde, por una situación cultural, su posición es desventajosa respecto a la situación de los hombres;¹ sino que también implica la reivindicación de los derechos de cualquier sujeto o grupo que ha/han construido su identidad a partir de esquemas distintos al modelo tradicional de hombre-mujer, como son las personas homosexuales, bisexuales y transexuales.² Segundo, los funcionarios encargados de concientizar al personal del

¹ La SCJN ha avanzado en este terreno, lo cual se ejemplifica a través de las decisiones emitidas en materia de derechos sexuales y reproductivos. Al respecto, vale la pena citar la modificación jurisprudencial realizada en el 2005, y que posibilita la configuración del delito de violación entre cónyuges cuando la cópula se obtiene por medios violentos; así como otras decisiones conspicuas relativas al aborto, a los derechos sexuales de las mujeres que habitan en poblaciones indígenas (caso de la esterilización forzada a indígenas del municipio de Ayutla, Guerrero), y a los derechos de las mujeres privadas de su libertad (caso de las madres privadas de libertad en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla). Véase SCJN, *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, “Violación. Se integra ese delito aun cuando entre el activo y pasivo exista el vínculo matrimonial (Legislación del Estado de Puebla)”, Novena Época, Primera Sala, enero de 2006, p. 658; las sentencias relativas a la acción de inconstitucionalidad 146/2007 y su acumulada 147/2007, resueltas y emitidas por la SCJN el 28 de agosto de 2008 (relativas a la despenalización del aborto en el Distrito Federal); además véase las descripciones breves a cada uno de los casos referidos en <<http://www.equidad.scjn.gob.mx>> (consulta: 18 de noviembre de 2011).

² La SCJN también ha conocido asuntos relativos a reivindicaciones de derechos de población transexual, tal como el amparo directo civil 6/2008, en el cual implementó su facultad de atracción. El caso involucró una persona del sexo masculino que se sometió a una cirugía de reasignación sexual y que

Poder Judicial, tanto federal como estatal, en materia de equidad de género, deben de tomar en cuenta las recomendaciones dadas por la autora para la implementación exitosa de sus programas de capacitación.

El segundo artículo es de Susana Atme. Psicóloga con amplia experiencia en casos de violencia de género y consultora de diversos proyectos en tal área, expone el caso de Ania, una mujer mexicana de condición socioeconómica media que solicita atención psicológica por problemas de pareja, y que es incapaz de percibir que es víctima de violencia de género. A partir del caso clínico, Atme pone en contexto las cifras disponibles sobre el tema. Una parte muy interesante del trabajo es la que describe brevemente las políticas públicas con perspectiva de género que han diseñado e implementado instituciones como el Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, el INMUJERES, la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.

El tercer artículo, de Juliette Bonaffe, coordinadora de seguimiento y vinculación de la UPEPE, narra la forma en que fue realizado, usado y difundido el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica* (INVGEB), así como sus principales resultados. Se trata de un estudio cuantitativo con representatividad estadística a nivel nacional que ha servido de plataforma para el debate público y académico. El estudio tuvo tres hallazgos principales: primero, confirmar que la violencia de género es un problema que se presenta cotidianamente en las escuelas primarias y secundarias públicas del país; segundo, la problemática para visualizar en estos planteles la violencia de género dadas las resistencias para identificarla y los altos niveles de tolerancia que prevalecen ante estas conductas entre alumnos y personal escolar, y tercero, la asociación de la violencia de género a problemas de aprendizaje y de deserción escolar. A la luz de evidencia tan contundente, los encargados de ejercer la actividad jurisdiccional deben revalorar su papel al tramitar asuntos, dentro de sus diferentes competencias y ramas, que involucren conductas de violencia de género en el interior de los planteles, lo cual no sólo incluye a la violencia entre pares (también llamada *bullying*), sino también la violencia que perpetran los adultos que laboran en las escuelas en contra de los alumnos. Además, el Poder Judicial puede tomar la experiencia del INVGEB como punto de referencia para diseñar un estudio y una estrategia de comunicación del mismo que le permitan, por un lado, visualizar el problema de la violencia de género dentro de sus diferentes áreas, y por otro, comunicar sus resultados de la manera más adecuada para impulsar el debate y el cambio.

buscaba la rectificación de su acta de nacimiento. El juzgado familiar le concedió realizar los cambios correspondientes en una anotación marginal al acta de nacimiento, lo que permitiría que las personas conocieran su identidad pasada. La Corte atrajo el amparo directo y le dio la razón a la parte quejosa.

El cuarto artículo es el de Ana Buquet y Hortensia Moreno. Ambas son prestigiosas académicas en el área de género, así como participantes e impulsoras de los diversos programas en materia de género que actualmente se llevan a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El trabajo, intitulado “El papel de la legislación internacional en materia de género en la reforma de las instituciones de educación superior: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México”, hace en su sección inicial un recuento de la legislación internacional en materia de género y educación, donde se subraya el impulso que estos esfuerzos han tenido en el diseño de las políticas en el interior de las instituciones educativas. Después de un recuento histórico que permite ver a la Universidad en las épocas anteriores (mundo novohispano e independencia) como una institución donde se perpetraban las diferencias de género favorables al hombre, inician con la narración de la experiencia de transversalización del enfoque de género en la UNAM, término que definen como “la integración de la perspectiva de género en el conjunto de las políticas de planificación, programación, puesta en marcha y evaluación de los proyectos y programas de todas las áreas –legislativa, educativa, laboral, política o económica– en que los organismos internacionales y las instancias nacionales tienen competencia con la finalidad de promover la equidad entre hombres y mujeres”. El análisis que hacen de esta experiencia a partir de sus diferentes hitos, que inician en 1992 con la creación del Programa Universitario de Estudios de Género, es sumamente relevante para los miembros de cualquier institución que genuinamente quieran cerrar las brechas de desigualdad de género en su interior. Como señalan las autoras: “el trabajo legislativo no es suficiente; hace falta, además, propiciar las condiciones para un cambio en la cultura institucional, lo cual implica una modificación sustantiva en la manera de concebir el género y, de forma crucial, una nueva base para las interacciones entre las personas. Semejante tarea requiere un intenso trabajo en diferentes dimensiones”. El reto para construir instituciones que no produzcan y reproduzcan inequidades de género es descomunal: implica modificar la pauta relacional de los individuos que las componen para detectar, prevenir y penalizar las conductas o hechos que discriminan por género, tanto a nivel individual como a nivel institucional.

El quinto artículo es escrito por Gabriela Delgado, quien fue directora general del Instituto de la Mujer del D.F. de 1997 a 2000; y actualmente investigadora de tiempo completo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Su contribución intitulada “Calidad educativa: un derecho para la igualdad de oportunidades”, tiene como objetivo hacer evidente la gran distancia que existe entre lo dicho en la ley y lo que ocurre en la práctica por lo que refiere al derecho a la educación de calidad. Mientras el marco regulatorio, tanto a través de sus instrumentos nacionales como internacionales, considera clara y expresamente que las personas tienen derecho a una educación de calidad, la realidad no sólo

demuestra que eso no ocurre, sino que incluso existen disparidades mayores, agudizadas por cuestiones de género. Para mostrar lo anterior, Delgado presenta los resultados de una investigación cualitativa longitudinal que compara el aprendizaje de un grupo de niñas y niños desde primero de primaria hasta tercero de secundaria. Ella concluye que la esfera privada juega un rol esencial en el aprendizaje, y que ésta favorece el aprendizaje, diferencial y temporalmente, de los niños y de las niñas. La escuela incide mínimamente para corregir estos sesgos de aprendizaje por género, y por ello, no cumple con su obligación de brindar conocimiento útil para la vida cotidiana. Luego, falla en su misión, señalada en los ordenamientos jurídicos, de brindar educación de calidad.

El sexto artículo es el de Yamileth Ugalde. Experta en capacitación en materia de género, Ugalde es directora de capacitación y profesionalización del INMUJERES. Con la intención de reflejar las lecciones que ha aprendido con base en 10 años de trabajo en el campo de la capacitación de género, escribió la contribución intitulada “Capacitar para la igualdad entre mujeres y hombres: reflexiones desde la experiencia”. Los conceptos a partir de los cuales se articula la capacitación son el de institucionalización y transversalidad:

La institucionalización la comprenderemos como el proceso de incorporar el principio de igualdad en las reglas formales e informales de las organizaciones públicas y privadas. Su expresión tendría que ser visible en el comportamiento rutinario de las organizaciones. Por su parte, la transversalidad la comprenderemos como una estrategia de inclusión de la perspectiva de género en diversos procesos de la elaboración, implementación y evaluación de las políticas.

A partir de este marco conceptual, Ugalde da un repaso a la institucionalización del género en México para luego entrar al análisis de la capacitación como herramienta para la transversalidad. En esta última sección repasa la construcción de la oferta temática, la cual se ha construido a partir de tres grandes ejes: el conocimiento de la perspectiva de género, la normatividad relacionada y la cultura institucional. El artículo cierra con una serie de reflexiones en torno a los desafíos para la institucionalización de la capacitación en género, destacando la necesidad de articularla a los cambios organizacionales, mejorar los incentivos para realizarla, crear innovaciones pedagógicas, y de mejorar el sistema de evaluación, seguimiento y actualización. En resumen, Ugalde presenta un trabajo rico en sugerencias para aquellos encargados, en el interior del Poder Judicial, tanto federal como estatal, de diseñar, implementar y evaluar políticas de capacitación en materia de equidad de género. Además, el texto es muy útil como herramienta de concientización sobre la compleja labor de capacitar en materia de género.

El séptimo artículo, escrito por Jorge Silva y Dinorah Vargas, realiza un análisis de los reportes de intervención elaborados por los especialistas de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI), entidad que forma parte de la Secretaría de Educación Pública, y que está encargada de investigar las ofensas que comete el personal escolar en contra de los alumnos y alumnas. A partir de una descripción estadística de los casos, el artículo busca identificar los principales determinantes de la confirmación de una queja, además de que logra identificar un sesgo de género en cuanto al grado de afectación que padecen las alumnas. El trabajo, centrado en las quejas que involucran ofensas sexuales cometidas en primarias del Distrito Federal, revela la complejidad de los procedimientos legales para sancionar a los presuntos ofensores, especialmente la dificultad de levantar un acta administrativa. El estudio plantea un foco rojo para los juristas, especialmente para aquellos que ejercen la función jurisdiccional, y que en algún momento deben conocer de los casos de autorización de cese en sus diversas instancias. Al momento de resolver, ellos deben ser conscientes de la gravedad de estas conductas y de lo difícil que resulta que alcancen alguna instancia legal.

Los artículos octavo y noveno encuadran el debate de género y educación en un contexto históricamente relegado en nuestro país e incluso en el debate público y académico: el del mundo indígena.

Por un lado, está la contribución de Concepción Núñez, “Pobres, indígenas y mujeres: experiencias educativas para lidiar con la violencia de género en comunidades indígenas”. Con una carrera académica dedicada al estudio de los problemas educativos de las comunidades indígenas de Oaxaca y siendo una participante activa en proyectos de equidad de género en el interior de las mismas, Núñez estudia la difícil situación de discriminación y violencia de género que enfrentan las mujeres indígenas. Ante la necesidad de encontrar mecanismos adicionales a los institucionales que mejoren su situación de pobreza, discriminación y violencia, las mujeres en estas comunidades han creado o participado activamente en organizaciones no gubernamentales que han implementado proyectos educativos con perspectiva de género enfocados en atenuar la violencia de la que son víctimas. Destacan los casos de organizaciones como la Asamblea de Mujeres Indígenas, el Grupo de Estudios de la Mujer Rosario Castellanos, y Servicios del Pueblo Mixe, las cuales han logrado empoderar a mujeres indígenas, especialmente jóvenes, para que sean motores de cambio dentro de sus núcleos sociales, y que, mediante su propio ejemplo y su labor de difusión, ayuden a aliviar la situación de discriminación y violencia existentes. Algunos de los testimonios que cita Núñez son reveladores y muestran el poder que tiene la sociedad organizada para modificar la realidad.

Por otro lado, está el artículo de Pilar Miguez, “Educación indígena bilingüe y género: situación actual, avances y retos”. Luego de establecer el marco conceptual e institucional de la enseñanza bilingüe, Miguez expone una serie de dificulta-

des que constituyen verdaderos retos para una oferta educativa bilingüe de calidad, centrándose en aquellos que se relacionan con una perspectiva de género, tales como la incorporación de las mujeres al magisterio indígena y el empoderamiento de la mujer en su rol de figura que permite la pervivencia y transmisión de las lenguas indígenas.

Invitamos pues a revisar los artículos que conforman esta obra. Las y los autores han hecho un gran esfuerzo por brindar aportaciones útiles para el fortalecimiento de la capacidad de entendimiento de las problemáticas de género en el Poder Judicial, en este caso, la educativa, a través de la selección de áreas de especial interés, tales como las políticas educativas implementadas por organizaciones no pertenecientes al Poder Judicial con el fin de reducir las brechas de inequidad de género y la capacitación, la concientización de la problemática de la violencia institucional en el interior de las escuelas, así como temas más concretos, y muchas veces relegados, relacionados con las dinámicas de discriminación y violencia de género dentro del mundo indígena.

PARADOJAS DE TRABAJAR GÉNERO EN EDUCACIÓN: ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN O CÓMO SALIR DEL GATOPARDO

Rosa María González Jiménez

*Quiero insistir en que el término género,
sólo es útil como pregunta.*

JOAN W. SCOTT (2008, p. 1422)

Introducción

Al establecerse los Estados nacionales europeos entre los siglos XVII y XVIII, para reusar el derecho a la ciudadanía –tanto a mujeres como a otros grupos sociales–, se argumentó que eran diferentes. Marcar la diferencia ha sido una constante de la ciencia positiva moderna: primero en la anatomía, después en la biología y, por último, en la psicología. A lo largo de este texto analizo algunos de estos discursos con los cuales el profesorado del país se ha formado y se continúa formando. Problematizar *la diferencia* es tarea de los estudios de género, produciendo saberes. En la última parte del escrito reflexiono acerca de cómo incluir los estudios de género en la práctica de las y los profesionales de la educación.¹

Mi experiencia en esta área de trabajo inició hace trece años, con la creación del programa de formación en estudios de género en educación en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco), dirigido a profesionales de la educación. En ese tiempo tuvimos que hacer *circo, maroma y teatro* para lograr conformar un gru-

¹ Con este término aludo a quienes nos dedicamos a la práctica docente, de cualquier nivel educativo, tanto en instituciones escolares como en organizaciones de la sociedad civil.

po escolar; recuerdo que las alumnas que se inscribieron preguntaban que si se trataba de estudiar algún género literario, pues nunca habían escuchado el término género en otro contexto.

Desde entonces, hemos andado mucho camino y actualmente cursa la doceava generación de la Especialidad Género en Educación (EGE) y ya no es necesario hacer *circo* para integrar cada año una nueva generación, pues ha ganado prestigio en el ámbito académico nacional y latinoamericano. Mucho hemos aprendido de nuestras alumnas y alumnos en lo referente a cómo enseñar a menores y jóvenes y de cómo trabajar un programa que se autodefine como feminista (a pesar de que el término siga siendo en México una mala palabra). También el equipo docente y las egresadas de la EGE tenemos una amplia producción de libros,² artículos en revistas especializadas y programas de formación. El propósito de este escrito es compartir un poco de esta experiencia a partir de problematizar el género como categoría heurística.³

En relativamente pocos años, el término género se fue haciendo popular entre el magisterio. En un principio porque políticos y medios de comunicación lo utilizaron frecuentemente para referirse a las mujeres o como sinónimo de sexo.⁴ También porque los libros de texto de *Ciencias Naturales* de quinto año de primaria empezaron a incluir género y educación sexual como contenido educativo. En las últimas reformas educativas en educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se incluye *género y educación sexual* como contenido transversal (González *et al.*, 2000).

Sabemos que las palabras no tienen un sentido único, y género no es la excepción. La interpretación que han privilegiado el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la dimensión psicológica (rasgos masculinos-femeninos), sentido que no cuestiona en lo más mínimo el dualismo *normalizador* que el sistema sexo-género pretende develar.

Este escrito se inscribe en el contexto general de los movimientos feministas y, más recientemente, de las políticas públicas emanadas de las cuatro Conferencias Mundiales de la Mujer (México 1975-Beijing, 1995) organizadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que en México han dado lugar tanto a la creación del Instituto Nacional de las Mujeres, como a sus propuestas programáticas: Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra la Mujer 2001-2006 (PROEQUIDAD) y el Programa Nacional para la Igualdad entre Mu-

² El libro *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, es el primero en el tema que se publicó conjuntando artículos nuestros y de académicas latinoamericanas y estadounidenses (González *et al.*, 2000).

³ Género, como campo de conocimiento que produce saberes, que no se quedan con lo sabido, formulando nuevas preguntas desde otro lugar.

⁴ El INEGI cambió sexo por género en sus estadísticas; actualmente, nuevamente se refiere a sexo.

jeros y Hombres 2008-2012 (PROIGUALDAD) y ha implicado, entre otras muchas situaciones, la etiquetación de recursos en el presupuesto nacional.⁵

Dentro de las actividades que se vienen realizando con los recursos presupuestados, destaca la formación-capacitación en *perspectiva/enfoque de género*, con el diseño de diversos manuales⁶ y materiales educativos para la impartición de cursos. Particularmente en la SEP destacan tanto cursos y manuales de formación docente,⁷ como el diseño de diversos materiales educativos. Estas actividades realizadas desde los estudios de género implican diferentes planos teórico-metodológicos imbricados: a) el político; b) el científico; c) el identitario; d) el erótico, y e) el educativo, que a lo largo del texto pretendo desmadejar.

La perspectiva de análisis que presento retoma, por una parte, la problematización que Michel Foucault hace de los discursos producidos por las ciencias humanas con la pretensión de neutralidad científica.⁸ Este enfoque distingue entre historia de las ciencias y genealogía de los saberes: en tanto la primera se articula en torno al eje estructural del conocimiento y la exigencia de verdad, la segunda lo hace en relación con la práctica discursiva y las relaciones de poderes. Problematización que en parte retomaron autoras(es) como Lewontin, Rose y Kamin (1984), Laqueur (1994), Schiebinger (2004) y Fausto-Sterling (2006), quienes analizan cómo la biología construye discursos acerca de la diferencia sexual, más como una actividad política que busca marcar diferencias. Por mi parte, destaco algunas cuestiones de la psicología, desde donde también se construyen discursivamente diferencias sexuales.

Me adscribo al llamado *giro lingüístico*,⁹ el cual entiende al sujeto constituido por el lenguaje que permite la multiplicidad que se juega entre la mismidad y la otredad, tomando distancia del sujeto del pensamiento (Descartes-Kant) constituido como presencia, permanencia y transparencia racional, concepción de lo humano propia de la Modernidad (la que se autonoombra con mayúsculas). En este sen-

⁵ Estipulado en el artículo 25 de las disposiciones del presupuesto nacional, en el 2008 se destinaron 638 millones de dólares <<http://www.inmujeres.gob.mx>/<http://www.inmujeres.gob.mx/>>.

⁶ Desde el primer manual de capacitación en México que utiliza género como categoría, coordinado por Martha Lamas, hasta uno más reciente diseñado para el Poder Judicial de la Federación, *Procuración de justicia con enfoque de género. Manual de Capacitación*, México, Instituto Nacional de las Mujeres, 2006.

⁷ Por ejemplo, *El enfoque de género en la educación preescolar*, editado en el 2005 por INMUJERES/SEP o *Curso-taller Equidad de género en la educación media superior*, editado en el 2006 por las mismas instituciones.

⁸ “[E]l conocimiento del hombre, a diferencia de las ciencias de la naturaleza, está siempre ligado, aun en sus formas más indecisas, a éticas o a políticas.” Véase Foucault (1990, p. 39: las cursivas son mías).

⁹ A diferencia de Aristóteles para quién la idea determina la palabra, autores como Humboldt o Herder dirán lo contrario: es la palabra la que hace posible la idea.

tido, parto de un enfoque transdisciplinar que implica: “Una manera abierta y amplia de ver la cultura; muy diferente del enfoque curatorial que divide en fragmentos la actividad humana y encierra cada uno de ellos en cajas separadas etiquetadas por momento, lugar, lenguaje y disciplina académica” (Berman, 2011, p. xi).

Un aspecto central son las formulaciones que retomo de las iniciadoras de los Estudios de Género: Simone de Beauvieur y Gayle Rubin; de autoras que se definen como posestructuralistas (Joan W. Scott, Judith Butler y Teresa de Lauretis) que abordan género como categoría heurística (como pregunta y producción de sentido); la psicoanalista francesa Piera Aulagnier que trabaja la feminidad como proyecto identificador. Por último, retomo a Sigmund Freud con el erotismo despersonalizado (sin un objeto sexual predeterminado), que es el sentido que Foucault da al erotismo señalando que, hasta finales del siglo XVIII, había actos homoeróticos y cómo la psiquiatría inventa al homosexual (Foucault, 1977).

Por último, aunque no menos importante, retomo mi propia experiencia como docente e investigadora de los estudios de género en educación. En estos años, muy diversas instituciones gubernamentales, académicas y de la sociedad civil nos han solicitado diseñar e impartir programas de formación en *perspectiva de género* dirigidos a docentes y estudiantes de diferentes niveles educativos y campos de conocimiento.¹⁰

La intención es problematizar, desde diferentes enfoques analíticos, las implicaciones que debe trabajar la “perspectiva de género” en educación, pues –como más adelante muestro– el sentido que actualmente se le está dando en el ámbito educativo, es la política del gatopardo: cambiar para que nada cambie.

1. Lo político: la igualdad como derecho

La instauración de los Estados nacionales se inscribe en el marco general de la *Ilustración* y las revoluciones en Europa en el siglo XVIII; particularmente, la Revolución francesa formula la igualdad, la libertad y la fraternidad como fundamento de un nuevo régimen político.

La característica que quisiera destacar de la Ilustración es su propuesta de la razón y la ciencia como principios liberadores de un régimen monárquico-confesional descrito como oscurantista y dogmático, siendo Immanuel Kant el pensador más influyente en torno al tema de la razón. En esta línea, en la segunda mitad del siglo XIX el positivismo se consolida como una concepción del mundo y una forma

¹⁰ El reporte de una de las últimas intervenciones fue con estudiantes y docentes de matemáticas en secundaria (González [s/f] en prensa).

de “descubrir” la verdad¹¹ (método científico), estudiando hechos o realidades concretas accesibles a través de los *sentidos*.

La antigua teoría del Derecho Natural (iusnaturalistas) será retomada por los racionalistas en el siglo XVII, postulando que *por naturaleza* todos los individuos son libres e *iguales*. Se deposita gran confianza en la racionalidad: si el individuo es capaz de *discernir racionalmente* entre lo bueno y lo malo, lo verdadero y lo falso, entonces nadie más que él mismo debe fijar sus fines y establecer sus reglas por las que habrá de normarse. Por su parte, el contractualismo, teoría filosófico-política postulada por Rousseau al finalizar el siglo XVIII, parte del supuesto racional de que las instituciones públicas y el Estado deben estar conformados como si fuesen producto de un pacto racional entre individuos libres e iguales (Rousseau, 1999).

Es en este contexto que mujeres de varias partes del mundo escriben y se organizan demandando ser consideradas ciudadanas, con iguales derechos políticos y sociales, a las que se les llama *feministas*. En México, la primera vez que se organizan mujeres bajo la bandera del feminismo fue en 1904, demandando acceso a una educación científica igual a la que los hombres recibían (González, 2006, pp. 771-795).

Para reusar el derecho a la ciudadanía dentro del pacto entre iguales –tanto a mujeres como a otros grupos sociales–, se argumentó que eran diferentes a los hombres. Marcar la diferencia ha sido una constante de la ciencia positiva moderna: primero en la anatomía, después en la biología y, por último, en la psicología.

2. La ciencia positiva moderna: buscando diferencias

La Ilustración trajo consigo la ciencia moderna que implicó, particularmente con el humano, la pretensión de explicarlo. Desde un inicio, la ciencia se apresuró a buscar diferencias entre “El Ciudadano” (hombres blancos, europeos, letrados, pagadores de impuestos) y el resto de los humanos, estimados como Kant argumentaba: “Los negros de África carecen por naturaleza de una sensibilidad que se eleva por encima de lo insignificante. El señor Hume desafía a que se le presente un ejemplo de que un negro haya mostrado talento [...] *Tan esencial es la diferencia* entre estas dos razas humanas;¹² parece tan grande en las facultades espirituales como en el *color*” (Chukwudi, 2003, p. 237).

¹¹ Con el empirismo lógico, se complejizará esta forma de entender la ciencia y el conocimiento científico.

¹² El término “raza” primero se utilizó como categoría para clasificar a los animales; se empieza a utilizar con los humanos a partir del intento de clasificar los rasgos fenotípicos como criterio distintivo (Keyser, 2009).

Schiebinger relata cómo lo que en la Edad Media se consideraba igualdad-desigualdad, entre hombres y mujeres, se convirtió en diferencia. Galeno, cuyas formulaciones tuvieron gran influencia en Occidente hasta la llegada de la ciencia moderna, consideraba que el cuerpo de hombres y mujeres eran iguales, y solamente diferían en sus genitales: concebía la vagina como un pene invertido.¹³

El doctor Pierre Roussel da un giro a esta única diferencia, formulando en 1775 que: “La esencia del sexo no es exclusiva de un solo órgano, sino que *se extiende* en matices, más o menos perceptibles, a todas partes” (Schiebinger, 2004, pp. 275-276). Lo que deriva en una búsqueda compulsiva de diferencias corporales y de funcionamiento del cuerpo. Algunos anatomistas plantearon que era imposible trazar una clara distinción fisiológica entre los dos sexos por la gran variedad que existía entre el grupo de mujeres y entre el grupo de hombres concretos. Toda hipótesis que parte de probar diferencias (sexuales, étnicas, generacionales, nacionales, etc.) tenderá a aumentar el contraste y subestimar diferencias en el interior de cada grupo.

Fue la anatomía, como campo de conocimiento, una de las primeras nacientes disciplinas en buscar diferencias entre grupos sociales. La “cronometría” inició con la medición del cráneo, dividiendo a la humanidad en varias “razas” diferentes y jerarquizadas, desde la “raza aria blanca, doliocéfala” a la “braquicéfala” (cabeza corta y ancha), relacionando la forma y tamaño del cráneo con la inteligencia.

En un artículo de *México Intelectual* a finales del siglo XIX, revista educativa muy leída por el magisterio del país, Dolores Correa, maestra de la Normal de Profesoras, relata que el científico holandés Birchof sostenía que las mujeres eran intelectualmente inferiores a los hombres; su hipótesis la basaba en que el cerebro de las mujeres pesaba menos que el de los hombres; en tono de burla, Correa habla de que al morir este científico pesaron su cerebro y resultó con menor peso que el de cualquier mujer (citado por González, 2006, pp. 771-795).

El patólogo alemán Paul Möebius (1853-1907) afirmaba que en los animales la inteligencia es inversamente proporcional a la fecundidad; de ahí que las mujeres sean menos inteligentes que los hombres. Según Möebius: “Una parte del cerebro extraordinariamente importante, necesaria para la vida espiritual, las circunvoluciones frontales y los lóbulos temporales, está menos desarrollada en las mujeres y esta diferencia es innata [...] Si queremos que una mujer cumpla a la perfección su tarea maternal, no puede poseer un cerebro masculino” (Hyde, 1995, p. 237).

En el libro *¿Tiene sexo la mente?* abundan los ejemplos de cómo los iniciadores de la ciencia moderna se afanaron en buscar diferencias sustanciales en el cuerpo

¹³ “Todas las partes que tienen los hombres las tienen las mujeres [...] la diferencia radica en una sola cosa [...] que en la mujer las partes están dentro del cuerpo mientras que en el hombre está fuera.” Véase Schiebinger (2004, pp. 47-50).

de hombres y mujeres; por ejemplo, cuando establecen un símil entre el esqueleto del hombre y el del caballo (por la fuerza física) y el de la mujer y el avestruz (cerebro pequeño y grandes caderas, como forma de argumentar su falta de razón y justificar que no podían ser ciudadanos con plenos derechos: la diferencia como coartada para *protegerlas*).

Las anteriores explicaciones se fundamentan en el *determinismo biológico*.¹⁴ Esta teoría postula que las propiedades de una sociedad son la suma de comportamientos individuales de los seres humanos que la componen. Se basa en el supuesto de que las unidades y sus propiedades existen antes que el conjunto y hay una cadena de causalidad que va de la unidad al conjunto, siendo el gen la unidad primera (en su versión moderna). Para el determinismo biológico, las causas de un fenómeno social (éxito, violencia, egoísmo, cuidado del otro, etc.) se encuentran en la biología de los actores individuales.

Imagen 1. *Modelo del determinismo biológico*



La otra influencia teórica en la época fue el evolucionismo de Charles Darwin, con su postulado de la selección natural y la supervivencia del más apto. Consideraban que la humanidad había atravesado varias etapas de evolución, culminando en la civilización del *hombre blanco* al que ubicaban en la cúspide. La *supremacía blanca* se presenta como justificación tanto de la invasión del continente americano por los europeos, como de la trata de esclavos africanos (Loewen, 1999, p. 378).

A mediados del siglo XIX, la superioridad de algunas razas sobre otras era aceptada como una verdad científica. La sociobiología, versión actual del determinismo biológico, fue denunciada como racista por un extenso grupo de investigadores, médicos, docentes y estudiantes en Boston en una revista científica el 7 de agosto de 1975:

A partir de las teorías de Darwin de la selección natural, hace 125 años, la nueva información biológica y genética ha jugado un papel importante en el desarrollo de la política social [...] Estas teorías han dado lugar a una visión determinista de las sociedades y las conductas humanas. Otra forma de este "determinismo biológico" aparece en la afirmación de que las teorías y los datos genéticos pueden explicar

¹⁴ Sus antecedentes se encuentran en Thomas Hobbes (1588-1679).

el origen de ciertos problemas sociales. Por ejemplo, la sugerencia de los eugenistas de que una gran cantidad de desviaciones del comportamiento —la delincuencia, el alcoholismo, etc.— están genéticamente originados; o las afirmaciones más recientes sobre el origen genético de las diferencias raciales respecto de la inteligencia.¹⁵

El segundo sexo, libro de Simone de Beauvoir escrito en 1949, cuestiona, entre otros aspectos, ni más ni menos que el determinismo biológico:

Para demostrar la inferioridad de la mujer, los antifeministas apelaron entonces, no sólo a la religión, la filosofía y la teología, como antes, sino también a la ciencia: biología, psicología experimental, etc. A lo sumo, se consentía en conceder al otro sexo *la igualdad en la diferencia*. Esta fórmula, que ha hecho fortuna, es muy significativa: es exactamente la que utilizan a propósito de los negros de Norteamérica. Ahora bien, esta segregación supuestamente igualitaria no ha servido más que para introducir las discriminaciones más extremas. Esta coincidencia no tiene nada de casual; *ya se trate de una raza, de una casta, de una clase, de un sexo, reducidos a una situación de inferioridad, los procesos de justificación son los mismos*. “El eterno femenino” es homólogo del “alma negra” y del “carácter judío” (Beauvoir, 1981, p. 26).

Si actualmente algún investigador atribuye a la biología el comportamiento diferenciado entre, por ejemplo, occidentales y orientales, fácilmente será denunciado como racista y se argumentarán las condiciones socioculturales y la imposibilidad de comparar dos grupos sociales tan diversos, cada uno de ellos entre sí. Sin embargo, se continúa atribuyendo a la biología de las mujeres (hormonas, cuerpo calloso del cerebro, genes, etc.) todo tipo de comportamientos diferenciados con los hombres, considerándose una verdad científica.

Por su parte, la psicología angloparlante hace suyos buena parte de los fundamentos generales de la biología y el método científico (determinismo, evolucionismo, medición y clasificación) desarrollando diferentes teorías *de la personalidad*. Para Gordon Allport, el psicólogo estadounidense más reconocido en el tema en la primera mitad del siglo XX, la personalidad es “la organización dinámica de los sistemas psicofísicos que determinan una forma de pensar y actuar, única en cada sujeto en su proceso de adaptación al medio ambiente”, definición que evidencia el determinismo (ahora psicofísico), el evolucionismo darwiniano que a pesar de ha-

¹⁵ Véase <<http://www.nybooks.com/articles/archives/1975/nov/13/against-sociobiology>>. Consulta: 8 de junio de 2011.

blar de la singularidad de cada sujeto, procede a partir de un estándar pretendidamente universal.

De acuerdo con los cánones de la ciencia moderna, definieron operacionalmente la personalidad, observaron diferentes pautas de comportamiento, diseñaron instrumentos para medir (de acuerdo con el principio positivo de que lo que existe, existe en alguna medida) los diferentes constructos psicológicos que integran la personalidad, estableciendo estándares normales y desviaciones a la “norma” (con criterios estadísticos).

Un buen ejemplo de este tipo de test psicológicos es el Inventario Multifacético de la Personalidad Minnesota (MMPI) que a decir de sus promotores: “Es una de las técnicas de evaluación psicológica más difundidas en el mundo entero para valorar el perfil de personalidad de personas adultas” (Castillo, 1999). Texto ampliamente utilizado en México desde hace más de treinta años,¹⁶ el MMPI cuenta con una escala de masculinidad-feminidad: si una mujer puntúa alto en masculinidad es considerada desviada¹⁷ de la norma; si un hombre obtiene un puntaje alto en feminidad, es considerado desviado de la norma. Lo que era un dato estadístico se convirtió en un dato médico normativo: quien era *normal* lo dictaba el campo psiquiátrico. También identificaba la homosexualidad (término acuñado por la psiquiatría) como una desviación de la norma heterosexual.¹⁸

Las normas se establecen a partir de la aplicación del test en una muestra de personas, partiendo del supuesto de una *esencia humana* universal. El modelo de personalidad normal está basado en la población angloparlante, quienes destinaron importantes recursos al diseño de todo tipo de pruebas. Es ampliamente conocido en el mundo académico que buena parte de los tests que aplicaron los investigadores para validar el instrumento fue a sus estudiantes o pacientes; esto es, lo considerado comportamiento “normal” en los países que retoman estas teorías e instrumentos de diagnóstico/medición, es la norma establecida en las universidades/clínicas en donde se midieron y validaron este tipo de instrumentos.

Por otra parte, se encuentra la teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg, cuyo fundamento se deriva de las teorías del derecho natural y del evolucionismo, antes citados. Este investigador buscó comprender la estructura del razonamiento frente a los problemas de carácter moral, centrándose en las razones que tienen las personas para elegir una u otra acción;¹⁹ realizó su investiga-

¹⁶ Lo estudié en la Facultad de Psicología de la UNAM en 1977.

¹⁷ La desviación estándar es una medida que permite estimar la dispersión en un grupo de datos.

¹⁸ En la década de los ochenta realizaron modificaciones, dejando de considerar a la homosexualidad como una patología.

¹⁹ Su tesis doctoral en donde desarrolla el juicio moral la presentó en 1959; fue un tiempo profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, y su teoría ha tenido una influencia importante en el campo psicológico y educativo.

ción con niños y jóvenes de los suburbios de Chicago, a quienes presentó diez situaciones posibles en las que se daban problemas de elección moral entre dos conductas.

Su teoría describe seis etapas por las que atraviesa un menor para llegar a la autonomía, etapa caracterizada por que la persona se rige por principios éticos universales; buscaron diferencias por sexo como es común en la psicología diferencial, identificando que las chicas, en menor proporción llegan a la etapa de la autonomía, al compararlas con los varones.

Carol Gilligan (1985), colaboradora de Kohlberg, realizó estudios por su cuenta y denunció que la muestra de sujetos entrevistados eran varones en su gran mayoría; analizando el desarrollo moral de las niñas y los jóvenes. Esta autora ofreció elementos para la *educación diferenciada (single sex)*, que más adelante se aborda. Por nuestra parte, podríamos señalar además que sus entrevistadas son jóvenes estadounidenses que pueden no coincidir con las pautas de moralidad de otras culturas.

En la misma línea están las pruebas de inteligencia, de las cuales se ha denunciado el sesgo racista, cultural y sexista con las que se han construido y validado (González, 2004). En Estados Unidos, el tema de las diferencias entre hombres y mujeres en matemáticas, medidas a través de pruebas estandarizadas, ha dado lugar desde hace cuarenta años a muy diversos debates que Nicole Else-Quest y colaboradoras han recountado recientemente (Else-Quest, Hyde y Linn, 2010, pp. 103-127).

En el más puro determinismo biológico, diversos autores atribuyen a los lóbulos cerebrales las diferencias por sexo en las pruebas de razonamiento matemático; en una investigación que analiza retrospectivamente los resultados de investigaciones previas, Hahn llega a las siguientes conclusiones: “Algunos estudios encuentran que el cerebro de los hombres está más asimétricamente organizado que el cerebro de las mujeres, en tanto que otros estudios encuentran que el cerebro de las mujeres está más asimétricamente organizado que el de los hombres. Sin embargo, en la mayoría de los casos los datos muestran que las diferencias entre hombres y mujeres *no existen*” (González, 2003b, pp. 127-168).

En realidad las diferencias en pruebas de matemáticas, cuando las hay, son mínimas y pueden ser a favor de los hombres o de las mujeres; sin embargo, *marcar la diferencia* se interpreta como si las diferencias fueran radicales: hay un lugar común entre docentes de educación básica en México: “las alumnas son mejores en español y los alumnos en matemáticas”. Cuando traté de comprobar esta aseveración encontré que el profesorado de secundaria en el DF evalúa mejor —en promedio— a las alumnas que a los alumnos; que en pruebas de matemáticas que miden lo que la escuela les enseña no hay diferencias significativas y en pruebas que se basan en teorías de la inteligencia (razonamiento abstracto) hay diferencias promedio a favor de los niños, aunque muy pequeñas. Sin embargo, si en lugar de compa-

rar niñas y niños se compara por clase social, las diferencias son considerables (González, 2003b, pp. 127-168).

En términos de Fausto-Sterling: “A través del mismo acto de medir, los científicos pueden cambiar la realidad social que se proponen cuantificar” (Fausto-Sterling, 2006, p. 25). La denuncia de racista que se logró para investigaciones que pretenden explicar diferencias desde el cuerpo (tamaño del cráneo, fenotipo, etc.) si bien continúan realizándose, éstas se hacen sin ocultar que son posiciones ultra-conservadoras. En el caso de las mujeres, continúan atribuyéndose diferencias de comportamiento a partir de su cuerpo (cerebro, hormonas, genes) o su psicología (personalidad, roles de género, desarrollo moral), presentándose como *conocimiento científico*.

Las investigaciones desde la *psicología diferencial* no se preguntan, ni por un momento, qué entienden por ser mujer; seguramente, porque desde el determinismo biológico consideran que la mujer es sinónimo de vagina y el hombre de pene o, en su versión moderna, de XX y XY. Este tipo de conocimiento basado en el determinismo biológico está presente en los programas de estudio de las escuelas normales;²⁰ el problema radica en que al no presentar otras concepciones, se toman como “la verdad científica”.

3. Lo identitario. Mujeres y hombres: ¿dos sexos? ¿diferentes...?

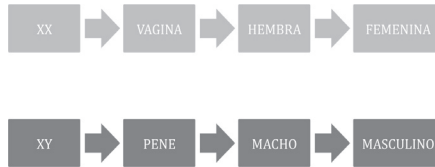
¿Qué es una mujer?, se preguntaba Simone de Beauvoir. Al análisis de esta interrogación dedicó su conocida y extensa obra *El segundo sexo*. No halló una respuesta concluyente; de lo contrario, habría en su estudio tesis cerradas y dogmáticas; esa clase de aseveraciones de las que los estudios de género (como campo de conocimiento) deben huir para no caer en posiciones fundamentalistas.

El más conocido de los discursos científicos acerca de que sólo hay dos sexos, formulado en 1900, señala que el cromosoma X es uno de los cromosomas sexuales de algunos mamíferos. En particular, en los seres humanos está situado por el par 23. Cuando el par 23 se da XX el sexo del individuo es cromosomáticamente llamado hembra y en caso de que sea XY el sexo del individuo será macho.

De acuerdo con el determinismo biológico, habría una línea que va del cromosoma al órgano genital, de éste a la identidad sexual (saber que se tiene un cuerpo sexuado) y de ésta a la psicología sexual (femenina-masculino).

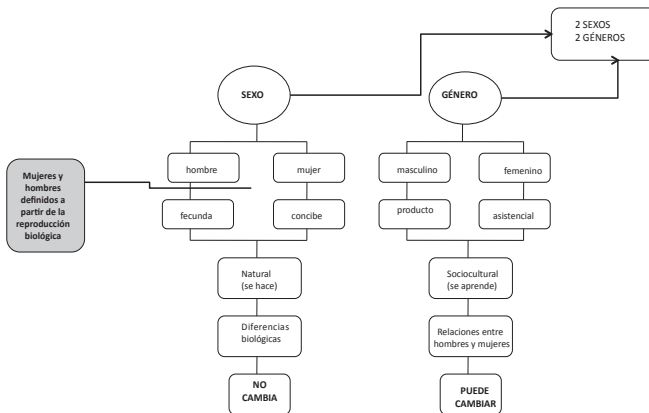
²⁰ No hay estudios sistemáticos acerca del enfoque epistemológico que orientan los programas de formación; sin embargo, en mi experiencia diseñando programas para docentes normalistas, tengo la impresión de que los contenidos psicológicos se presentan con una exclusiva perspectiva determinista (véase por ejemplo, los programas de Desarrollo del Niño y del Adolescente).

Imagen 2. Modelo determinista del sexo y la identidad sexual



El psiquiatra Robert Stoller estableció en los años sesenta del siglo XX, tres componentes en la formación de la psicología sexual (biológico y hormonal, asignación del sexo al nacer e influencias del medio ambiente) a la cual llamó identidad de género, entendiendo por ésta el sentido inmutable de la masculinidad o la femineidad –a decir del autor– consolidada al segundo año de vida. “Género es un término que tiene connotaciones psicológicas y culturales más que biológicas; si los términos adecuados para el sexo son varón y hembra, los correspondientes al género son masculino y femenino y estos últimos pueden ser bastante independientes del sexo biológico” (Stoller, 1968). De acuerdo con esta propuesta, el sexo no determina la identidad de género. La figura que se utiliza para representar el sistema sexo-género es la siguiente:

Imagen 3. Modelo oficial del sistema sexo-género



Fuente: *El ABC de género en la administración pública*, México, INMUJERES, 2004.

*Los rectángulos al margen, son observaciones propias.

Esta interpretación del sistema sexo-género, si bien rompe con la linealidad XX-vagina-hembra-femenina (imagen 2), ser hombre o mujer lo determina desde la reproducción (fecunda-concibe), se afirman diferencias dicotómicas exclusivas, excluyentes y permanentes (o se es hombre-o mujer/o se es masculino-o femenino). La biología es natural y la identidad se basa en el aprendizaje. Este modelo reafirma las dicotomías y deja fuera las relaciones de poder y el erotismo, aspectos centrales del sistema sexo-género como lo planteara Gayle Rubin, quien acuña el término en 1975.

Género es una de las categorías centrales para el feminismo, los estudios sobre las mujeres, las masculinidades y los estudios *queer* debido a la claridad con la que evidencia de qué forma la sociedad se organiza de manera binaria y oposicional (hombre-mujer; masculino-femenino; heterosexual-homosexual).

Fausto-Sterling, al igual que otros biólogos, genetistas e historiadores cuestionan el aspecto dicotómico del cuerpo (XX – XY/pene-vagina), destacando que en realidad hay diversas variaciones: más que dos extremos exclusivos, es un continuo entre XX y XY, refiriendo la siguiente historia en donde destaca que la identidad de una persona es principalmente un asunto jurídico-político y no una cuestión biológico-psicológica.

En 1843 Levy Suydam, residente de Salisbury, Connecticut, de veintitrés años de edad, pidió al consejo de gobierno de la ciudad que avalaran su derecho a votar como Whig en una elección local arduamente debatida. La solicitud suscitó una lluvia de objeciones del partido de la oposición, por razones que deben ser raras en los anales de la democracia norteamericana: se decía que Suydam era más hembra que macho y por consiguiente no se le podía autorizar a emitir el voto (alrededor de ochenta años antes de que el sufragio fuera otorgado a las mujeres).

Con el fin de resolver la disputa se trajo a un médico, un tal William James Barry, para examinar a Suydam. Y, presumiblemente por haber encontrado un falo, el buen doctor declaró que el votante en prospectiva era macho. Con Suydam a salvo dentro de sus filas, los Whigs ganaron la elección por una mayoría de un voto. Sin embargo, el diagnóstico de Barry resultó ser algo prematuro. En el lapso de unos pocos días se descubrió que, no obstante el falo, Suydam menstruaba con regularidad y tenía abertura vaginal (Fausto-Sterling, 2006, p. 48).

El caso médico-jurídico evidencia la época (siglo XIX) en que el desarrollo de las teorías biológicas sobre la sexualidad y las concepciones jurídicas acerca del individuo y las formas de control de los Estados modernos (como el registro civil) que instituyen la idea de dos sexos exclusivos y complementarios a partir de discursos *científicos* con pretensiones de verdad.

El problema no solamente es cuestión de qué nombre y sexo lleva un acta de nacimiento; hay muchos aspectos que atentan contra los derechos humanos al establecer esta dicotomía. Doy un ejemplo; al finalizar los años setenta del siglo XX estuve dos años como becaria en una de las instituciones de salud más prestigias en el Distrito Federal, en donde se realizaban los primeros estudios en México acerca de lo que llamaban *Clinica de Indiferenciación Sexual*, integrada por médicos de diferentes especialidades (genetistas, endocrinólogos, cirujanos); a sus reuniones asistíamos psicólogas del Departamento de Medicina Psicológica. Atendían jóvenes que su cuerpo, sus cromosomas y su comportamiento no se correspondían al modelo dicotómico establecido (vagina/XX/mujer/femenina-XY/pene/hombre/masculino); mi función en el grupo en calidad de psicóloga era establecer si aquellos menores y jóvenes eran psicológicamente femeninas o masculinos, a través de entrevistas y pruebas como el MMPI que antes detallé, para que el grupo de médicos contaran con elementos *científicos* para decidir la terapéutica medicamentosa y también, en caso necesario, el tipo de intervención quirúrgica que les realizarían, a fin de que fueran lo más parecido a hombres o mujeres, genital, hormonal e identitariamente hablando.

Considero que el término identidad de género, referida a la dimensión psicológica de la sexualidad pensada desde la dicotomía (femenina-masculino), otorga una dimensión óptica al comportamiento de las personas (así es). Doy un ejemplo para aclarar esta dimensión: un conocido inventario para medir el rol sexual construido en Estados Unidos por Sandra L. Bem en 1971 (*Bem Sex Role Inventory*) parte de una lista de alrededor de 400 rasgos de personalidad que presentaron a 100 estudiantes de la Universidad de Stanford; originalmente implicaba dos clasificaciones (masculinidad-feminidad); posteriormente se incluyó una más (andrógino o indiferenciado). Algunos de los rasgos femeninos son: tierna, pasiva, emotiva, llora con facilidad y de los masculinos: analítico, arriesgado, autosuficiente, con don de mando, de acuerdo con la versión traducida en algunos países latinoamericanos.

El cuestionamiento que hago a este tipo de teorías e instrumentos que se basa en la teoría de los rasgos es que consideran que una persona *es así, tiene* esos rasgos de personalidad: un aspecto que tiene que ver con el *hacer*, lo consideran propio del *ser*. Como bien señala Berenice Lott: “Si las diferencias promedio entre algunas mujeres y algunos varones se atribuyen a las personas y no a las experiencias diferenciales relacionadas con dichas personas, se considerará que el sexo es la causa de la conducta, confundiendo la descripción con la explicación” (Lott, 1994, p. 92). En realidad, las personas actúan de formas diferentes, puesto que en algunos contextos y situaciones pueden ser tiernos y emotivos y en otros momentos, actuar de forma autosuficiente y con don de mando (siguiendo sus clasificaciones).

La psicología patológica mantiene actualmente esta idea del rol de género diferenciado como un trastorno de la personalidad; el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* describe la *disforia de género*: “Es un trastorno que designa a las personas que tienen una contradicción entre su ‘sexualidad psicológica’ y su ‘sexualidad genital’ [...] un trastorno es una manifestación individual de una disfunción comportamental psicológica o biológica” (López-Ibor y Valdés, 2008). Si dentro de las opciones humanas (en términos de cuerpo sexuado y comportamiento) hay dos y sólo dos opciones, y una excluye a la otra, constantemente estaremos alargándonos o achicándonos para adecuarnos a uno de los dos moldes establecidos; además, si el molde viene de otros países, más difícil será la tarea de identificarnos como hombres o como mujeres.

Imagen 4. Prototipo estadounidense de El Hombre masculino y La Mujer femenina



Con Fausto-Sterling, considero que identificarse como mujer o como hombre es una cuestión forzada por convenciones sociales. La autora pone como ejemplo, entre muchos otros, el caso de la vallista española María Patiño quién en los juegos olímpicos de 1988 olvidó en su casa su certificado de algo que ella consideraba obvio: que era mujer. Como el Comité Olímpico Internacional (COI) tenía contemplada esa posibilidad, mandó a realizar una prueba a Patiño. Los resultados de las pruebas ponían en duda que fuera mujer; ella decidió enfrentar al COI realizándose otra prueba que afirmaba que sí era mujer. Hasta la fecha el COI, aunque no presenta pruebas concluyentes, no cede. Al respecto, Fausto-Sterling comenta: “El sexo de un cuerpo es un asunto demasiado complejo. No hay blanco o negro, sino grados de diferencias” (Fausto-Sterling, 2006, p. 17). El punto que destaca la autora es que no hay una sola evidencia científica que pueda determinar el sexo de una persona, concluyendo que no solamente la identidad de género es una construcción social, también el sexo lo es. En esta línea, Pierre Bourdieu sostiene que la *división sexual* ha tenido tanto éxito porque se presenta como algo natural: “La divi-

sión entre los sexos parece estar en el orden de las cosas, como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable” (Bourdieu, 2000, p. 21).

Aunque en Occidente resulta complejo imaginar más de dos sexos, en otras culturas como la zapoteca del Istmo, los rarámuri, los bijagós y los indús la identidad sexual se concibe de forma más plástica, fluida y ambigua que la clásica dicotomía de la cultura occidental (Gómez, 2009, pp. 675-713). El libro *Las palabras y las cosas* de Foucault problematiza, entre otros muchos aspectos, la idea de identidades fijas, así como las disciplinas científicas que pretenden dar cuenta de lo humano con un estatuto de verdad.

Por su parte, Jacques Derrida ha señalado que el pensamiento occidental está construido sobre una serie de oposiciones jerárquicas, tales como razón-emoción, presencia-ausencia, masculino-femenino, términos que adquieren significado a través de su oposición (o diferencia) al otro; cada uno de ellos se define como lo que el otro no es. En el momento de diferenciar y oponer se jerarquiza, atribuyendo al primer término primacía sobre el segundo. El autor pone en duda la oposición y diferencia, señalando que cada elemento contiene elementos propios del otro y depende del otro, para adquirir un significado; solamente dejando al margen sus semejanzas se estabilizará su significado en tanto que opuestos y se afirmará el valor de uno de ellos sobre el otro. Afirma que no existe la posibilidad de una identidad esencial (el Hombre), por lo que postula el surgimiento de nuevos sujetos, nuevas voces, así como la visibilidad de lo que ha estado excluido por el discurso dominante: “La mujer’ quizá no sea nada, la identidad determinable de una figura que se anuncia a distancia, a distancia de otra cosa y susceptible de alejamientos y aproximaciones. Quizá sea, como no-identidad, no figura, simulacro, el abismo de la distancia” (Derrida, 1981, p. 6).

Varias feministas, desde muy diferentes enfoques, hacen suyo este argumento.²¹ Teresa de Lauretis retoma a Foucault (1990) y desarrolla conceptualmente la “Tecnología del género”, señalando que de la misma forma en que la sexualidad no es una manifestación natural del sexo o unas características intrínsecas y específicas de los cuerpos sexuados, los cuerpos son algo parecido a una superficie en la que se van esculpiendo (no sin resistencias por parte de los sujetos) los modelos y representaciones de masculinidad y feminidad difundidos. El género es una producción contextual constante: “El género tiene la función (que lo define) de constituir individuos concretos en cuanto hombres y mujeres” (De Lauretis, 2000, p. 93). Judith Butler señala: “El género no debe interpretarse como una identidad estable o un lugar en donde se asiente la capacidad de acción y de donde resulten diversos

²¹ Las retomo solamente como referencia, ya que el análisis de la obra de cada una de ellas implicaría un estudio particular.

actos, sino, más bien como una identidad débilmente construida en el tiempo, instituida en el espacio exterior, mediante una repetición *estilizada de actos*" (Butler, 2001, p. 172). Por su parte, Rosi Braidotti comenta: "Es necesario recodificar y renombrar al sujeto femenino ya no como sujeto soberano, jerárquico y excluyente sino más bien, como una entidad que se divide una y otra vez en *un arcoiris de posibilidades no codificadas*" (Braidotti, 2000).

En la siguiente propuesta de identidad sexual me alejo de la concepción aristotélica de sujeto como sustancia, esencia inmutable y presencia permanente, retomando la idea de sujeto como advenir (tensión entre pasado, presente y futuro), como proyecto. Con Cornelio Castoriadis entiendo que el sujeto "siempre ha estado aquí, ciertamente no como sustancia, sino como pregunta y como proyecto" (Castoriadis, 2004).

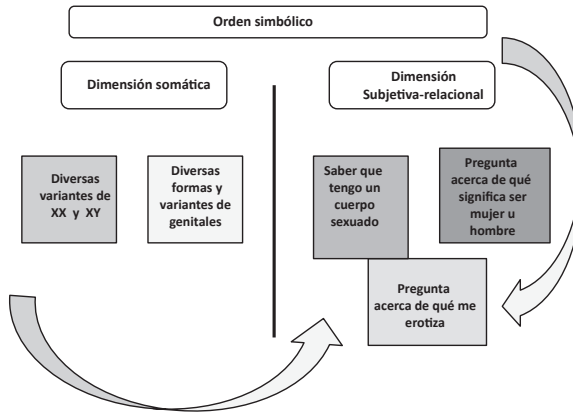
La identidad sexual la entiendo, con la psicoanalista francesa Piera Aulagnier, como proyecto en construcción de lo que significa para un sujeto en lo particular, en un momento particular ser un ente sexuado (desde la representación que tiene de su propia anatomía); proyecto que se actualiza como pregunta en el encuentro con el Otro.

El modelo de identidad sexual que presento parte de suponer que accedemos a aquello que llamamos mundo a través del lenguaje, el cual nos instituye como sujetos, y por tanto, inscritos en un orden simbólico. No desconoce la dimensión somática (cromosomas, genitales), pero la considera diversa y subordinada al sentido que el sujeto le da al propio cuerpo siempre en relación con el Otro (de la cultura). Incluye el erotismo, más no como parte de la identidad, sino como deseo acerca de lo que me produce placer. Las flechas intentan representar movimiento en espiral.

La Mujer (u Hombre), como *esencia* natural y ahistórica, sólo existe como idea; lo que existen son sujetos que se resignifican. Saber que tengo un cuerpo sexuado es parte de las certezas; qué significa ser mujer, hombre, muxe²² es una pregunta abierta al Otro (González, 2003a). Esta perspectiva se inscribe en las relaciones interculturales que ponen en duda la pretensión de *demostrar científicamente* el carácter esencialmente naturalizado de cualquier identidad: sea sexual, generacional, étnica o nacional.

²² En la cultura zapoteca identifican a mujeres, hombres y muxes (Miano, 2000).

Imagen 5. *Modelo de identidad sexual como devenir*



En este sentido, cuestiono la identidad de género como categoría psicológica, formulando género como categoría heurística; no es algo ya construido de una vez y para siempre: se está construyendo cada vez que discursivamente se *esencializa* a la Mujer o se *marcan diferencias* (estadísticamente significativas) entre hombres y mujeres. Considero que éste es el sentido que Gayle Rubin, quién acuña el término en el ámbito sociocultural, le da al sistema sexo-género:

La división del trabajo por sexo no es una especialización biológica [...] su propósito es asegurar la unión de los hombres y las mujeres haciendo que la mínima unidad económica viable contenga por lo menos un *hombre* y una *mujer* [...] un “tabú” contra la igualdad de hombres y mujeres que divide los sexos en dos categorías mutuamente exclusivas que exacerba las diferencias biológicas y así, *crea el género* (Gayle, 1986, p. 114).

Al plantear la mínima unión de un hombre y una mujer como complementarios, destaca Rubin, lo que hace es reafirmar la heterosexualidad obligatoria. El modelo oficial del sistema sexo-género (véase imagen 4) omite la dimensión erótica que implica el sistema sexo-género.

4. Lo erótico: de la necesidad al deseo

La tradición judeo-cristiana entiende la sexualidad en función de la reproducción: sólo se puede copular (participación de pene y vagina) con fines reproductivos. Estamos acostumbrados a pensar la sexualidad como sinónimo de cópula.

Esta idea la biología la hace suya, aunque desde otro discurso: el de la supervivencia de las especies.

En la infancia aprendimos el ciclo vital de los seres vivos: nacen, crecen, se reproducen y mueren. No reproducirse, no implica que un ser vivo deje de serlo. En la misma línea, ni todos los humanos se reproducen y, en especial para los humanos, la reproducción es una de las opciones de vida que entra en la lógica del *deseo*,²³ no en la necesidad de preservar la especie. El *feminismo de la diferencia* suele acentuar la capacidad reproductiva de las mujeres como uno de los argumentos para marcar diferencias como los hombres: gestar no nos hace mujeres, como lo afirma el pensamiento conservador, aunque puede ser (frecuentemente) una opción altamente satisfactoria para muchas mujeres u hombres que decidan ejercer la función materna.²⁴

A principios del siglo XX, Sigmund Freud postuló que la sexualidad humana no tiene como fin la reproducción, por lo que enfrentó el rechazo y descrédito: “La sexualidad es *desasida de sus vínculos demasiado estrechos con los genitales* y postulada como una función corporal más abarcadora que aspira al placer” (Freud, 1987, p. 36).

Al no hacer depender el erotismo de la cópula, abre las posibilidades de búsqueda de placer. En cuanto a las formas de obtener placer erótico, la obra freudiana es muy precisa: para el humano no hay un “objeto sexual” predeterminado: “El desasimiento de la sexualidad respecto de los genitales tiene la ventaja de permitirnos considerar el quehacer sexual de los niños [...] bajo los mismos puntos de vista que el del adulto normal” (*idem*).

Las prácticas eróticas pueden ser diversas, a las cuales se puede llegar por diferentes caminos, dado que buscan el placer y no tienen como fin último la reproducción. Definir la identidad homosexual, si bien amplía la concepción de heterosexualidad como única forma de práctica sexual, restringe otras formas de búsqueda de placer como aquellas prácticas sexuales agrupadas bajo el concepto de lo *queer*.²⁵

El homo-erotismo, al igual que el hetero-erotismo, lo entiendo como uno de los caminos válidos y valiosos de la sexualidad. No lo considero como parte de la estructura psíquica del sujeto (no hay personas homosexuales, como tampoco heterosexuales: hay personas que tienen prácticas eróticas diversas); como señalé an-

²³ A diferencia de la necesidad, el deseo jamás se satisface; basta que cumplamos un deseo para que al momento vayamos a otro; incluso el suicida, desea no desear.

²⁴ La *maternidad* es principalmente una función de estructuración del sujeto psíquico, no solamente un dato biológico de quién pare y quién amamanta.

²⁵ Teresa de Lauretis acuña el término en su libro *Tecnologías del género*. Hace una reformulación de las *Tecnologías del yo* de Michel Foucault.

teriormente con Foucault, homosexual es el término que la medicina utilizó para patologizar a sujetos con prácticas homoeróticas.

La teoría *Queer* rechaza la clasificación de las personas en categorías universales como “homosexual”, “hombre”, “transexual”, “mexicana”, “travesti”; como destaca Jacques Derrida, antes citado, esconden enormes variaciones culturales dentro de cada una de estas categorías, ninguna de las cuales sería más fundamental o natural que las otras.²⁶ Cuestionar categorías universales no implica llamar y autodenominarse de diferentes formas (mujeres, gays, indígenas, latinoamericanos), como una estrategia de reconocimiento ante el Otro occidental que ha impuesto un modelo de ser ciudadano (hombre, blanco, ilustrado, heterosexual, que paga impuestos).

Para concluir este apartado retomo una cita por lo demás elocuente del multicitado Foucault:

A todos aquellos que quieren hablar aún del hombre, de su reino o de su liberación, a todos aquellos que plantean aún preguntas sobre lo que es el *hombre en su esencia*, a todos aquellos que *quieren partir de él para tener acceso a la verdad*, a todos aquellos que en cambio conducen de nuevo todo conocimiento que no quieren formalizar sin antropologizar, que no quieren mitologizar sin desmitificar, que no quieren pensar sin pensar también que es el hombre el que piensa, a todas estas formas de reflexión torpes y desviadas no se puede oponer otra cosa que una risa filosófica —es decir, en cierta forma, silenciosa (Foucault, 1990).

5. Lo educativo: propuestas para la formación desde los Estudios de Género

Comentaba al inicio de este texto que una de las estrategias de la SEP, para lo cual destinan recursos económicos considerables a las 32 entidades federativas, considera los cursos de formación dirigidas al magisterio nacional. Si tenemos en cuenta que en México más de un millón de docentes trabajan en educación básica, la tarea que se tiene es mayúscula.

Quisiera iniciar con algunos comentarios mínimos acerca de la educación como campo de conocimiento; principalmente, porque en general se le considera un saber lo suficientemente simple como para no ser un requisito de formación de aquellos y aquellas que se dedican profesionalmente a la enseñanza de jóvenes y adultos; pareciera que el título profesional de una licenciatura, en cualquier campo,

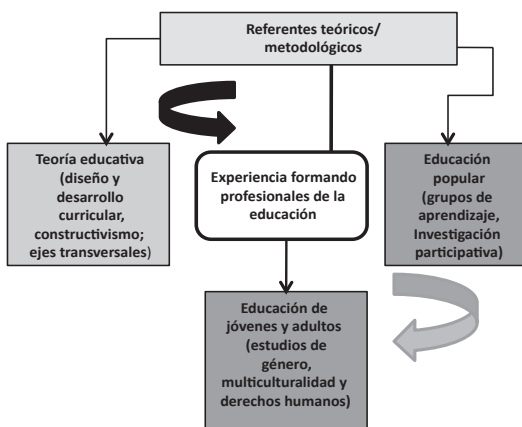
²⁶ El volumen 16 de *Debate Feminista*, “Raras rarezas”, trata acerca de lo *queer*.

acredita a una persona para ejercer la docencia profesionalmente.²⁷ También porque políticos y medios de comunicación apelan a la educación para resolver todo tipo de problemas, que van desde formar para el trabajo hasta prevenir la violencia; si no se tiene claridad acerca de los alcances y las limitaciones del acto educativo, se estarán haciendo diversos ejercicios que, bien a bien, no se sabe si tienen algún sentido para las y los educandos.

El acto educativo es reflexión, creatividad y experiencia; si no reúne estos tres aspectos, no educa (aun reuniéndolos, puede no educar). La educación no solamente es un acto formativo [puede ser] también un acto político (Paulo Freire, 1997). Lo que a continuación comento parte de la revisión de muy diversos manuales y programas de formación/capacitación; mi intención no es descalificarlos, sino problematizar lo que llaman *perspectiva de género*, y que buena parte de ellos retoman *El ABC de género*, anteriormente comentado (imagen 3).

A continuación destaco algunos de los referentes teórico-metodológicos desde los que trabajo el campo educativo, interpretados por mi propia experiencia formando profesionales de la educación; experiencia en la que he aprendido mucho de mis errores, pero también de mis aciertos.

Imagen 6. Referentes teórico-metodológicos



²⁷ Miles de docentes en educación superior jamás han reflexionado sistemáticamente acerca de su práctica educativa, considerando que con el saber de su disciplina basta para la enseñanza. Otro tanto se puede decir de los organismos de la sociedad civil que en sus programas formativos que incorporan diversas "dinámicas de grupo", sin una reflexión mayor acerca del sentido que produce en los participantes.

a) Diseño de un programa formativo

Toda propuesta educativa implica tres procesos relacionados: el diseño, la implementación y la evaluación.

Un programa formativo es un plan general que pone en blanco y negro qué es lo que se realizará en el acto educativo. Es importante aclarar qué se pretende lograr (objetivos del programa). Para esto, es necesario partir de un mínimo diagnóstico acerca de a quién se dirige.

Abundan los cursos dirigidos a mujeres que incluyen el tema de “auto-estima” influidos por temas que en Estados Unidos consideran relevantes: ¿realmente las mujeres a las que se dirige manifiestan baja autoestima?²⁸ (otra forma de entender la cuestión, es que los hombres sobreestiman sus capacidades). Sin lugar a dudas hay casos en que es importante trabajar con mujeres y hombres la autovaloración que hacen de su propia persona; sin embargo, incluir éste como *el tema*, refuerza la idea de que las mujeres tienen menos confianza en sí mismas, esencializar. En este sentido, un diagnóstico mínimo de los sujetos a los cuales se dirige el programa, así como el o los contextos en los que se implementará son fundamentales para el diseño.

En el ámbito educativo es importante conocer si el programa se dirige a docentes de preescolar, primaria, secundaria, educación media o superior, así como de qué área de conocimiento enseñan (sociales, historia, naturales, ingenierías, educación física, etc.) puesto que si bien el programa parte de referentes teórico-metodológicos generales, las estrategias didácticas y los materiales de apoyo pueden variar. Un buen programa es aquel que hace suyo el discurso (disciplinar/didáctico) del campo de conocimiento específico, por lo que en el diseño de un programa es importante integrar un equipo especializado en estudios de género y en didácticas específicas.²⁹ Si el equipo que diseña el programa no tiene experiencia trabajando con menores o jóvenes, es importante incluir un docente con experiencia.

Hay muchas temáticas que se pueden abordar. Más que partir de temas específicos como usualmente se hace, recomendaría que se diseñaran a partir de las preguntas: ¿qué nos interesa transformar, por qué y para qué contextos?³⁰ Todo acto educativo supone alguna teoría de cómo producir una transformación en el

²⁸ Cuando investigué si las alumnas de secundaria se consideraban menos capaces para las matemáticas que sus compañeros, no encontré diferencias significativas.

²⁹ Cada área de conocimiento cuenta con una didáctica específica; no es lo mismo enseñar historia que ingeniería o educación física.

³⁰ En educación superior en ocasiones consideramos que mucho es mejor, aunque indigestemos al alumnado con lecturas que nunca hay tiempo para resignificar.

alumnado. Es importante clarificar qué estrategias didácticas³¹ pueden ayudar a lograr la transformación que se pretende; para clarificar, metodológicamente ayuda generar un cuadro de dos entradas, del siguiente tipo:

Imagen 7. Cuadro de dos entradas para plantear transformación en la propuesta educativa

¿Qué me interesa transformar? (Objetivos)	¿Cómo puedo lograr esta transformación? (cómo creo que se puede llevar a cabo la transformación)	¿Qué actividades realizarán para lograr la transformación? (estrategias didácticas)	¿Cómo puedo constatar que la transformación que me interesaba, se logró? (evaluación)
-------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

En el diseño de un programa hay que desagregar los diferentes saberes (conceptuales, procedimentales y relacionales³²), pues las estrategias didácticas difieren dependiendo de qué tipo de saber se pretende transformar.³³ Frecuentemente, en educación superior privilegian lo teórico-conceptual y en educación popular lo experiencial (a través de diversas dinámicas); mi recomendación es que *ni tanto que queme al santo, ni tanto que no lo alumbre*, menospreciar las dinámicas grupales (diseñadas no solamente como una forma de socialización) lo considero una soberana pedantería, además de limitar la creatividad en el diseño de programas.³⁴

Educar es bastante más que explicar textos; el educador es quién genera las condiciones para que el acto educativo tenga lugar, preferentemente en un ambiente lúdico. En este sentido, el acto educativo implica creatividad para imaginar qué estrategias didácticas se pueden implementar para lograr las transformaciones que pretende el programa.

Un ejemplo; un docente anota en su programa que el alumnado analizará un texto. Parece que basta con anotar la instrucción en el programa para que esto ocurra. Analizar es un saber procedimental que requiere de estrategias didácticas específicas sobre un estímulo particular (puede ser un texto, un video, una canción, etc.). Como bien me comentó una colega especialista en educación: parecie-

³¹ Es el dispositivo educativo ideado por el docente para que ocurra alguna transformación en el sentido que se plantea en los objetivos, en donde el diálogo es primordial. Retomo el término dispositivo de la interpretación que Deleuze hace del dispositivo de Foucault, como formas de organización "Los dispositivos [...] son máquinas para hacer ver y para hacer hablar..." (González [s.f.], en prensa).

³² Prefiero el término relacionarse que actitudinal, ya que el segundo se refiere a una disposición y la segunda a formas de relacionares con los otros.

³³ Hay diversas metodologías para diseñar programas con base en competencias en educación superior (González [s.f.], en prensa).

³⁴ Hay muchas dinámicas que no presentan una mínima reflexión que argumente la transformación que pretende lograr.

ra que al docente le basta con hablar acerca de algo para que el alumnado “lo aprenda”; por supuesto, el discurso ayuda, pero en sí mismo no puede no ser suficiente. Construir conocimiento es bastante más.

Por otra parte, es importante diseñar actividades que den a conocer las aportaciones que las mujeres han hecho a los diferentes campos de conocimiento (dependiendo del campo que trabaje el grupo al que se dirige la formación), no sólo para revalorar sus aportaciones sino para hacer evidente cómo la historia del conocimiento ha omitido referirse a las mujeres.

Doy un ejemplo. Diseñamos un programa dirigido a docentes de matemáticas.³⁵ Una actividad consistía en analizar un video de *Los Simpson* que trata el tema de la educación unisexual en la clase de matemáticas (editamos 10 min.), formulando algunas preguntas al grupo. Hubo diferentes respuestas, aunque en general apuntaban a decir que las alumnas eran tan buenas o mejores que los alumnos. Me parece que la cuestión de la igualdad de oportunidades ya se ha asimilado como un discurso, en que el profesorado sabe qué es correcto responder.

Cuando presentamos otro video que aborda las aportaciones que las mujeres matemáticas han hecho a este campo de conocimiento (se relata, por ejemplo, en la vida de Hipatia, quién se queda al frente de la escuela neoplatónica de Alejandría cuando Pitágoras muere en el siglo IV), realmente estaban sorprendidos(as) de su ignorancia en el tema. Nuestro interés no era solamente dar a conocer esta información, sino hacer evidente cómo la historia ha omitido las aportaciones de las mujeres, situación que repercute en las ideas que tenemos acerca de la capacidad de las y los menores en matemáticas. No está por demás decir que los programas formativos desde los estudios de género se dirigen tanto a mujeres como a hombres, dado que se trata de problematizar nuestros propios discursos acerca de la diferencia sexual.

Una cuestión que consideramos central en la formación de especialistas en género es trabajar la dimensión subjetiva, que apunta al saber relacional (consigo misma[o] y con los otros). Diseñé una estrategia didáctica “historia de vida” en la cual las y los estudiantes hablan en primera persona acerca de su propia historia, que favorece una dimensión autorreflexiva acerca de su identidad sexual.³⁶

Una vez que se tiene diseñado el programa, se pasa al acto educativo.

³⁵ Está en prensa el libro en donde relatamos la experiencia que fue desde el diseño del programa dirigido a estudiantes y docentes, hasta la evaluación del mismo (González [s.f.], en prensa).

³⁶ En el caso de jóvenes de secundaria o bachillerato se puede trabajar una autobiografía o bien, el dibujo como medio de comunicación, ya que no suelen hablar de sí mismos frente al grupo.

b) La implementación del programa de formación: moverse de lugar

El acto educativo implica a un grupo que está en calidad de estudiantes y una persona que presenta una propuesta educativa. Los únicos que pueden darle a esa persona el lugar de docente, son los estudiantes; ser docente es una lucha que se gana en cada acto educativo, a través del reconocimiento del alumnado.³⁷

A menos de que la o el docente sea quién diseñó un programa educativo, éste será interpretado por quien lo impartirá. Quien imparta el programa de formación debería tener claridad en cuanto a considerar género como categoría heurística, en los términos que anteriormente argumenté. En ese sentido, cuando hablamos de hombres o mujeres lo hacemos como una cuestión estratégica, más que como una cuestión identitaria.

También, que es importante problematizar cualquier intento de esencializar a las mujeres por parte del grupo de aprendizaje (la mujer es... el hombre es...); igualmente, despersonalizar las prácticas eróticas, pero reivindicar los derechos de la comunidad LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales).

Una propuesta que considera el género como una categoría heurística tendrá siempre en cuenta tanto el contexto como a los sujetos. Generalizaciones del tipo "las mujeres tienen menor acceso a la educación" habría que matizarla. En la Ciudad de México, por ejemplo, las niñas y jóvenes de clase media y alta acceden a la escuela básica en la misma proporción que los niños; sin embargo, las niñas indígenas acceden en menor proporción que los niños indígenas a la escuela.

Por ejemplo, en la escuela que forma docentes en educación física nos hablaban de que estaba demostrado científicamente que *la mujer* era más débil que *el hombre*... recurrimos al ejemplo de la campeona olímpica de halterofilia (levantamiento de pesas) Zoraya Jiménez para echar por tierra su argumento esencialista: les preguntamos especialmente a los profesores ¿cuántos kilos cargaban? para saber si su afirmación era correcta.

Es relevante poner en la mesa del acto educativo la propia experiencia de las y los docentes; es desde ahí donde podrán resignificar(se), no solamente desde los textos (los textos vistos como pretextos para pensar). Por otra parte, desaconsejo discursos victimistas que frecuentemente recurren al maniqueísmo de buenos y malos. Si bien es importante identificar situaciones de injusticia social para las mujeres, también es necesario estimular en las personas las posibilidades de salir del problema (denuncia, separación, etc.) más que el autolamento. Además, reconocer que en algunas condiciones los hombres padecen situaciones de injusticia.³⁸

³⁷ Un estudiante puede aprender sin maestro; es el docente quién necesita al alumnado para tener ese lugar (Ranciére, 2007).

³⁸ Quienes en mayor proporción son excluidos de la escuela secundaria, son los chicos.

Una cuestión central en la formación será problematizar algunos discursos desde donde ellas y ellos se comprenden; si se habla de lo personal, remitirlo a lo sociocultural; si se habla desde lo sociocultural, remitirlo a lo subjetivo.

Resumiendo la argumentación que he hecho hasta ahora, el origen de diferenciar al Ciudadano, de los que no se les otorga esta calidad jurídica fue a través de *marcar la diferencia* con pretensiones de verdad. Hablar de mujeres como esencia o marcar diferencias entre hombres y mujeres produce el género; como bien destaca Joan W. Scott: “Tanto centrarse como ignorar la diferencia corren el riesgo de recrearla. Éste es el dilema de la diferencia” (Scott, 1992, p. 93). Aprender a verse como ciudadanas y ciudadanos desde México, como lo refiere Braidotti, es: “Un arcoiris de posibilidades no codificadas” (Braidotti, 2000, p. 175).

Ésta es la paradoja de trabajar los estudios de género en educación, que pretende transformar condiciones sociales, discursos e identidades que nos permitan continuar preguntándonos: ¿qué es una mujer?

c) Evaluación del programa de formación: del dicho al hecho

Reza un lugar común que educar implica reflexionar sobre la propia práctica educativa, aunque muy poco hacemos de forma más sistemática en reflexionar acerca de lo que hicimos durante la implementación de un programa. La evaluación es central para un programa de formación, tanto para quienes lo diseñan como para quienes lo imparten: no tanto en el sentido convencional que se entiende la evaluación como el de juzgar la calidad de la formación recibida, sino como la posibilidad de *comprender qué ocurrió en el proceso formativo*. Utilizar lo accesible que son las nuevas tecnologías para, por ejemplo, grabar el proceso formativo nos permitirá a través de un laboratorio comprender qué ocurrió en el acto educativo, si las estrategias didácticas empleadas funcionaron (o no) y para qué estudiantes y en qué situaciones y contextos.³⁹

Comentarios finales

Al preguntarle a un periodista su opinión acerca de la igualdad de las mujeres en un programa de TV, él respondió: “No, igualdad no es equidad, porque si no ¿cómo embonan?” Con esta respuesta, el periodista enfatiza lo que Rubin señala al acuñar el término sistema sexo-género, al hablar de dos sexos complementarios,

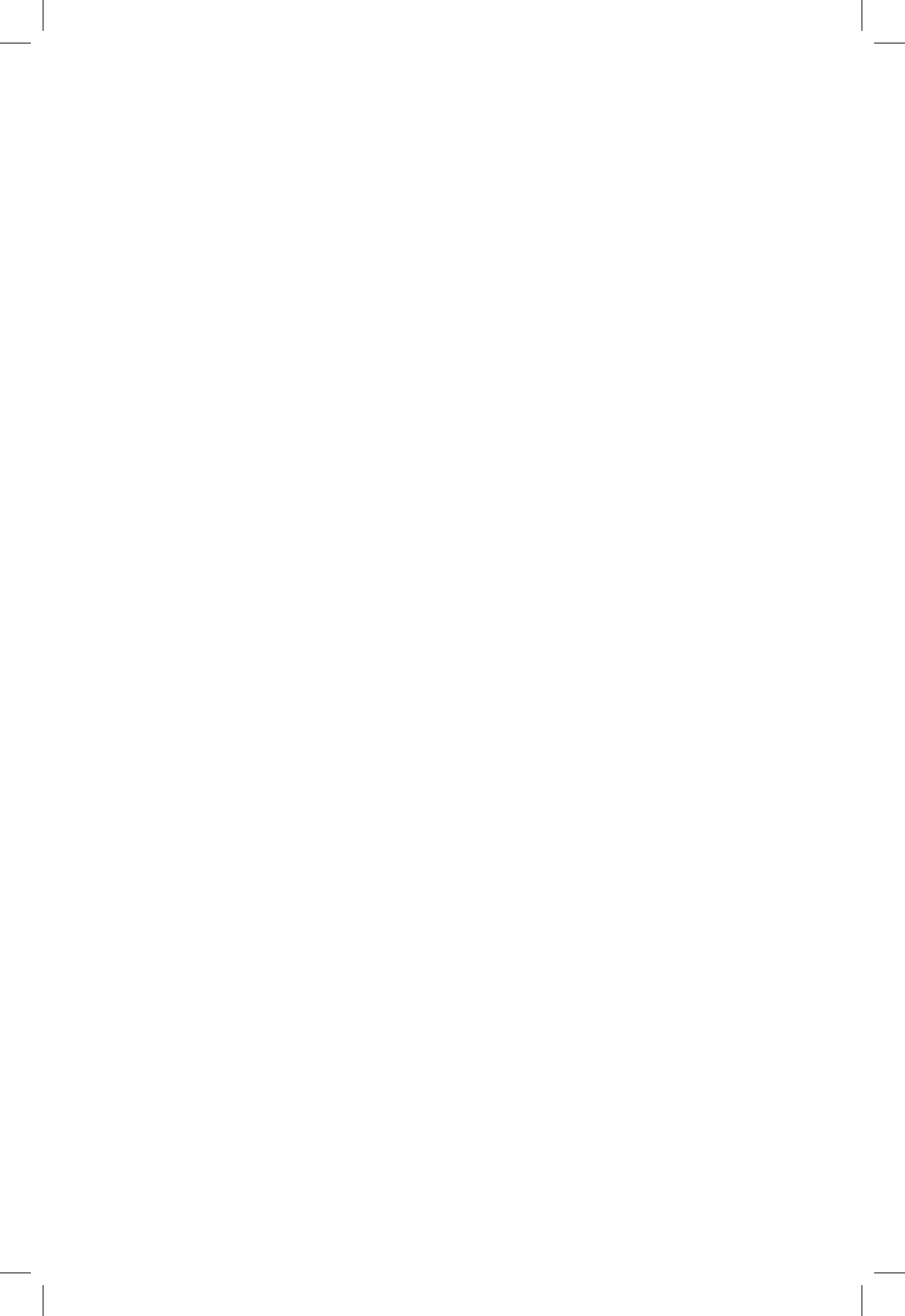
³⁹ También en González ([s.f.], en prensa) presento la metodología para trabajar un laboratorio didáctico.

lo que hacen es reforzar la idea de una heterosexualidad obligatoria, erotismo que deja fuera el modelo oficial (imagen 2).

Al marcar diferencias radicales entre hombres y mujeres estamos construyendo el género, esto es, dando estatuto de verdad a la diferencia sexual. Identificarnos como mujeres e interrogarnos acerca de las condiciones sociales y personales que enfrentamos en relación con los hombres es una cuestión estratégica necesaria. De ahí en más, cualquier generalización de lo que las mujeres somos conduce a naturalizar diferencias construidas.

Las teorías que han dado lugar a todas las formas de racismo y discriminación contra mujeres y la comunidad LGBT (determinismo biológico y teoría de la evolución de Darwin) no solamente están presentes en los medios de comunicación, sino también en la formación escolar de las y los niños, así como de los docentes. No tendría nada de particular que se enseñaran estas teorías como una de las formas de comprender a los humanos, el problema es que es la única que se les presenta como verdad científica.

No todos los que hablamos de género e igualdad nos referimos a lo mismo; no es posible obviar la complejidad del concepto, pero no estoy de acuerdo con quienes consideran que es mejor que se deje de utilizar. Quisiera concluir esta reflexión con una cita de Piera Alaugnier: “La verdad sobre la feminidad sólo es aceptable si sigue siendo un misterio” (Alaugnier, 1967, pp. 75-76).



BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, Piera (1967), "Observaciones sobre la feminidad y sus avatares", en P. Aulagnier-Spariani *et al.*, *El deseo y la perversión*, Buenos Aires, Sudamericana.
- _____ (1980), *El sentido perdido*, Buenos Aires, Trieb.
- Barra, Enrique (2004), "Validación de un inventario de rol sexual construido en Chile", en *Revista Latinoamericana de Psicología* 3, pp. 97-106.
- Berman, Marshall (2011), *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, México, Siglo XXI Editores.
- Beauvoir, Simone de (1981), *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*, Buenos Aires, Ediciones Siglo XX.
- Bourdieu, Pierre (2000), *La dominación masculina*, Madrid, Anagrama.
- Braidotti, Rosi (2000), *Sujetos nómades*, Barcelona, Paidós.
- Butler, Judith, (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- _____ (2004), *Lenguaje, poder e identidad*, Madrid, Síntesis.
- Castillo, María Martina (1999), *Aplicaciones del MMPI-2 en los ámbitos clínico, forense y laboral*, Barcelona, Paidós.
- Castoriadis, Cornelius (2004), *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social: la creación humana*, México, FCE.
- Chukwudi, Emmanuel (2003), "El color de la razón: la idea de 'raza', en la antropología de Kant", en Walter Mignolo, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 201- 256.
- Derrida, Jacques (1971), *De la gramatología*, México, Siglo XXI Editores.

- _____ (1981), *Espolones. Los estilos de Nietzsche*, Valencia, Pre-Textos.
- Else-Quest, N., J. Hyde y M. Linn (2010), "Cross-National patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis", en *Psychological Bulletin* 136, pp. 103-127.
- Fausto-Sterling, Anne (2006), *Cuerpos sexuados*, Barcelona, Melusina.
- Foucault, Michel (1990), *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.
- _____ (1977), *Historia de la sexualidad*, vol. 1. *La voluntad de saber*, México, Siglo XXI Editores.
- _____ (1990), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores.
- Freud, Sigmund (1987), *Autobiografía. Obras completas*, t. XX, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gayle, Rubin (1986), "El tráfico de mujeres. Notas sobre la 'economía política' del sexo", en *Revista Nueva Antropología* 30, pp. 95-145.
- Gilligan, Carol (1985), *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*, México, FCE.
- Gómez, Águeda (2009), "El sistema sexo-género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas", en *Revista Mexicana de Sociología*, 71, pp. 675-713.
- González, Rosa María (coord.) (2000), *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México, Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2003a), "¿Quién soy?, ¿qué me gusta?: apuntes para pensar lo hetero/homeroótico", en G. Careaga y S. Cruz (comp.), *Sexualidades diversas: aproximaciones para su análisis*, México, UNAM/PUEG, Conaculta.
- _____ (2003b), "Diferencias de género en matemáticas de jóvenes adolescentes comparando tres formas de evaluación", en *Educación Matemática* 15, pp. 127-168.
- _____ (2006), "Las mujeres y su formación científica en la ciudad de México: siglo XIX y principios del xx", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 30, pp. 771-795.
- _____ (2004), *Género y matemáticas: balanceando la ecuación*, México, Porrúa/ Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2009), "Estudios de género en educación: una rápida mirada", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 42, pp. 681-699.
- _____ (s/f), *Cambio de actitudes y creencias hacia las matemáticas. Intervención con perspectiva de género en escuelas secundarias*, México, Universidad Pedagógica Nacional (en prensa).
- González, R., M. Miguez, A. Rivera, y L. Morales (2000), "Género y currículum: los ejes transversales", en *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México, Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional.

- Hyde, Janet Sh. (1995), *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*, Madrid, Morata, p. 237.
- Keyser, Ulrike (2009), *Los sentidos del otro entre docentes de educación indígena de una comunidad purépecha*, tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional.
- Laqueur, Thomas (1994), *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid, Cátedra.
- Lauretis, Teresa de (2000), *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, Madrid, Horas y Horas.
- Lewontin, Richard (2001), *El sueño del genoma humano y otras ilusiones*, Barcelona, Paidós.
- Lewontin, R., S. Rose y Leon J. Kamin (1984), *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, Barcelona, Crítica.
- Loewen, James W. (1999), *Lies my Teacher Told me: Everything Your American History*, Nueva York, Touchstone Book.
- López-Ibor, J. y M. Valdés (2008), *DSMIV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, México, Masson.
- Lott, Berenice (1994), "Naturalezas duales o conducta aprendida: el desafío de la psicología feminista", en *Marcar la diferencia*, Barcelona, Herder.
- Miano, Marinella (2002), *Hombre, mujer y muxo en el Istmo de Tehuantepec*, México, Plaza y Valdés/Instituto Nacional de Antropología.
- Ranciere, Jacques (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Rojas, Carlos (2006), *Genealogía del giro lingüístico*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Rousseau, Jean-Jacques (1999), *El contrato social*, México, Editores Mexicanos Unidos.
- Scott W., Joan (1992), "Igualdad vs. diferencia. Los usos de la teoría posestructuralista", en *Debate Feminista* 5, pp. 85-104.
- _____ (2008), "Unanswered Questions", en *The American Historical Review* 113, pp. 1422-1430.
- Schiebinger, Londa (2004), *¿Tiene sexo la mente?*, Madrid, Cátedra.
- Stoller, Robert (1968), *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity*, Nueva York, Science House, consultado el 30 de enero del 2010 [disponible en línea:] <http://books.google.com/books?id=N20pctSHUGC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> [consulta: 30 de enero de 2010].
- Suárez, Laura Luz (2005), *Eugenesia y racismo en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Szurmu, M. e I. Mckee (2009), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México, Siglo XX Editores/Instituto Mora.
- Vega, Verónica (2007), "Adaptación argentina de un inventario para medir identidad de rol de género", en *Revista Latinoamericana de Psicología* 39, pp. 537-546.



LOS MECANISMOS INSTITUCIONALES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN MÉXICO: BREVE RECuento DE LOS AVANCES NORMATIVOS Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Susana Atme

Introducción

La violencia contra las mujeres atenta de forma directa contra su dignidad humana y coarta su desarrollo individual además de su participación en todas las esferas de la vida. Esta problemática es también un reflejo de la discriminación hacia las mujeres, derivada de no considerarlas iguales a los hombres, lo que representa una violación a sus derechos fundamentales.

Este escrito permite apreciar la violencia contra las mujeres mediante un acercamiento a la intimidad de Ania, quien en su día a día ha padecido esta problemática sin comprenderla o reconocerla como tal, pero viendo una a una las afecciones que causaba en su persona. Por otra parte, se presentan ejemplos de los grandes esfuerzos realizados para que mujeres como ella, que tienen a la violencia de género como parte de su vida e incluso como una situación considerada natural e irremediable, puedan prevenirla o en su caso reconocerla y detenerla.

Al tomar una historia personal y revisarla en paralelo con las políticas públicas para erradicar la violencia, este escrito presenta una singular visión y tratamiento del tema que permitirá entender que las cifras no son frías sino que tienen un nombre, en este caso, el análisis de números se llama Ania y como la de ella hay miles de historias o realidades dolorosas que atender.

Este artículo está dividido en cuatro partes, en primer lugar se presenta el estudio de caso de una mujer mexicana de condición socioeconómica media que solicita atención psicológica por problemas de pareja. Durante el tratamiento se evidencia que su problemática tiene un nombre: violencia de género. El desarrollo del

caso clínico se acompaña de información estadística de la situación de las mujeres en nuestro país. En la segunda parte se hace un recorrido histórico, de 1975 a la fecha, que describe las acciones emprendidas tanto por parte de los organismos internacionales, como por nuestro país, con el fin de erradicar la violencia de género. En tercer lugar, se revisan de manera breve las políticas públicas en materia de prevención de la violencia contra las mujeres en México relacionadas principalmente con el ámbito de la educación. Por último, en el cuarto apartado, se concluye que la educación desde el nacimiento es fundamental para lograr el cambio social que lleve a fortalecer la equidad de género y prevenir la violencia hacia las mujeres. Sin embargo, debido a la frecuencia con que se presenta esta problemática en la actualidad, no es posible esperar únicamente hasta que se logre con acciones preventivas un cambio cultural, por lo que en paralelo hay que atender con calidad y eficiencia a las y los involucrados en relaciones disparejas proporcionando herramientas para fortalecer las identidades femenina y masculina.

1. El caso de Ania:¹ un caso típico de violencia de género

En México, la violencia contra las mujeres se presenta de manera alarmante y pese a los esfuerzos realizados para erradicarla, la situación actual aún deja qué desear, entre otras razones porque consideramos que las diferencias físicas entre hombres y mujeres implican capacidades diferentes, lo que nos obliga a tratarles de manera distinta.

De acuerdo con cifras presentadas en la *Encuesta Nacional de la Dinámica de Relaciones en los Hogares*² (ENDIREH) (INEGI, 2006) que se aplicó en México en 2006 a mujeres de 15 años en adelante, 43.2% reportó que sufrió algún tipo de violencia a lo largo de su relación con su última pareja.

Tal es el caso de Ania, una joven de nivel sociocultural medio, que asiste a terapia psicológica, pues se siente confundida y cuestiona algunos aspectos de su relación con Javier.

Tiene 26 años. Se considera una mujer inteligente, sensata, atractiva, sociable, divertida, afectuosa y apasionada por la natación. Hace dos años conoció a Javier y llevan una relación de noviazgo desde hace 1 año 10 meses. Él es lo que la familia de Ania llamaría un “buen partido”. Tiene 35 años. Es muy trabajador, atento

¹ Se ha protegido la identidad de la paciente cambiando su nombre, así como ciertos datos personales y familiares para impedir que pueda ser reconocida.

² INEGI (2006). Dicha encuesta, realizada por el INEGI, es un esfuerzo realizado para generar datos que muestren la prevalencia, frecuencia y magnitud de los diferentes tipos de violencia que sufren las mujeres de 15 años y más en los ámbitos del hogar, escolar, laboral y social. Tiene representatividad nacional.

con ella, cuida cada detalle y está “al pendiente de ella”. Se fija en todo lo que Ania hace y, siempre que puede, la llama por teléfono o hasta la busca a la salida del trabajo. Javier disfruta mucho pasar el tiempo a solas con Ania, incluso le dice que no se siente tan cómodo compartiendo su tiempo con otras personas.

El acontecimiento específico que llevó a Ania a buscar atención psicológica está relacionado con el manejo de conflictos con Javier. Considera que pese a que han sido pocos los desacuerdos con él, han llegado a extremos que la hacen temer que sea impulsivo e incluso agresivo, desde sus comentarios hasta sus silencios. Ania refiere específicamente el último pleito que tuvieron y cómo ella llegó a sentir miedo de continuar la discusión, ya que notaba que el tono de voz de Javier se elevaba considerablemente y que con los argumentos que ella presentaba, comenzó a alterarse. Concluye diciendo: “creo que él no está abierto a una discusión, quiere que yo haga lo que él dice en ese momento y, si no estoy de acuerdo, me agrede. Después, todo se vuelve un silencio tan insoportable que yo siento que debo disculparme y decir que él tiene razón”. Con gran tristeza menciona que Javier tiene tantas cualidades, que le dolería mucho no continuar con él, pero que no cree ser de las que termina siempre dándole la razón y disculpándose para no empeorarlo todo, y él no parece ser de los que están abiertos al diálogo.

La situación narrada por la paciente coincide con información presentada en el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*³ (INVGEB) (SEP-UNICEF, 2009), que menciona que 41.4% de las y los estudiantes de primaria y 27.2% de secundaria están de acuerdo con que “El hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia” (SEP-UNICEF, 2009, p. 47).

Una vez que Ania da a conocer su motivo de consulta, continúa hablando de su relación con Javier y dice que es un poco celoso, lo que para ella es una muestra de interés, aunque le resulta molesto si Javier se enoja cuando ella come con sus compañeros y compañeras del trabajo o cuando quiere salir a solas con sus amigas.

Ania disfruta mucho su arreglo personal y, pese a que ella está muy satisfecha con su físico y la manera en que luce, se ha sorprendido cuando Javier le dice que no se vistió de manera adecuada para determinada comida, que se pintó los labios con un tono demasiado rojo, lo que desde su punto de vista resulta vulgar o que la natación ha ensanchado mucho sus hombros y que ya no luce tan femenina. En más de una ocasión, ella ha llorado cuando él hace comentarios hirientes sobre su

³ SEP-UNICEF (2009). Este trabajo, dado a conocer en el 2009, es el resultado de un esfuerzo emprendido por la Secretaría de Educación Pública con el acompañamiento técnico del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Su objetivo es contar con un panorama nacional del fenómeno de la violencia de género en las escuelas para desarrollar políticas educativas con enfoque de género que garanticen los derechos de la infancia. Este estudio se aplicó en escuelas públicas primarias y secundarias, que incluye escuelas indígenas y tiene una representatividad nacional. Es posible tener acceso a este informe vía electrónica.

persona, pero siempre platican y al final él “le hace entender” que lo dijo sin tratar de lastimarla y porque la quiere y se interesa en ella.

Al hablar de este tema, la paciente refiere que ese sentimiento no le resulta ajeno, pues Javier no es la única persona que ha hecho observaciones sobre su arreglo personal. Recuerda que en su casa le preguntaban si una falda no sería muy corta para que la use y, con lágrimas en los ojos, refirió una ocasión, hace casi tres años, cuando una mañana su papá la acompañó a tomar un camión para ir a la universidad. Era muy temprano y él consideraba un riesgo que su hija esperara sola en la calle, por eso fue con ella. Una vez que llegaron a la calle donde pasaba el transporte, él dijo: “pero no te pares aquí en la esquina, mejor vamos hasta la parada, no te vayan a confundir”. La tristeza de Ania era evidente, “quiso decir que no me vayan a confundir con prostituta. Pero ¿por qué? si en ese momento yo usaba pantalones de mezclilla”. La paciente externaba que no entendía por qué su papá podía ser tan hiriente, “pero no era sólo hacia mí, era hacia las mujeres”, dijo Ania en una lluvia imparable de recuerdos. Mencionó también que su papá una vez vio a una chica con falda corta caminando por la calle, “la miró de tal manera que la incomodó, ella le hizo una cara y mi papá dijo: ‘sino quiere que la vean, entonces ¿para qué se puso esa falda, ¿o no?’ yo guardé silencio molesta y me dijo de nuevo: ¿o no?” De inmediato Ania pasó al siguiente recuerdo diciendo: “Y una vez un maestro de la secundaria que hacía examen oral, cuando me tocó pasar a su escritorio se me quedó viendo al pecho y comentó que casi ni me reconocía y que estaba bastante más desarrolladita de lo que me veía con el suéter del uniforme”. Esas cosas me enojan, concluyó Ania, más conmovida que molesta.

¿Cómo pedirle a Ania y a las demás mujeres que detecten la violencia de género si fue parte de su día a día? Impacta que en el INVGEB el alumnado de 4º y 5º de primaria refiere que los motivos por los que se regaña a las niñas en la escuela están principalmente relacionados con su arreglo físico, de tal modo que 33.5% dijo que las causas principales son que traen los labios o las uñas pintadas, 13.5% mencionó que se debe a que traen muy corta la falda, 13.6% menciona que se debe a que se peinan a la moda y el resto no sabe (SEP-UNICEF, 2009, p. 128). Queda claro por qué Ania y Javier discuten cuando ella pinta sus labios de rojo.

Para seguir con los “números reveladores”, más información presentada en el INVGEB menciona que “solamente la décima parte de los/las docentes reconoce que la violencia contra las mujeres se refiere específicamente a la que se ejerce por parte del hombre hacia la mujer, por el sólo hecho de serlo” (SEP-UNICEF, 2009, p. 149).

Regresando a Javier, Ania menciona que si ella da su punto de vista sobre algún tema que conoce, o simplemente cuando están en una plática entre amigos y ella participa, él termina diciéndole en privado que ella siente que todo lo sabe o que le gusta mucho ser el centro de atención y hacerse notar. Ania ha ido descu-

briendo que se ahorra discusiones al no opinar e incluso ha cambiado un poco su forma de socializar.

Por otra parte, la capacidad de Ania para desempeñarse en su trabajo ha sido tal, que ha conseguido promociones pese al poco tiempo que lleva en su oficina. No está tan segura, pero sintió que el día que llegó con la noticia de un ascenso, Javier no mostró tanta alegría como ella esperaba aunque cree que eso sucede porque él es hombre y ellos no son tan demostrativos como las mujeres.

Respecto de su historia familiar, Ania comenta que vive con su mamá y su papá. Tiene una hermana casada, Alba de 29 años y un hermano que como ella, vive con sus padres, Aldo de 22 años que está estudiando contabilidad como su papá.

La mamá de Ania trabajaba en la misma oficina que su papá cuando se conocieron, pero una vez casados dejó ese trabajo, pues el hogar requería mucha dedicación y principalmente porque Alba llegó muy pronto y era muy demandante.

El papá de Ania ha jugado el rol de proveedor de la casa desde que ella tiene memoria, también es un hombre que participa en actividades del hogar como arreglar los desperfectos o descomposturas que vayan surgiendo y a esto dedica parte de su fin de semana, pues entre semana tiene mucho trabajo de oficina. Generalmente invita a Aldo a involucrarse con él en este tipo de actividades para enseñarle, pues considera que algún día él también tendrá que hacerlo. Entre los datos proporcionados por el alumnado de 4º y 5º de primaria en la INVGE, 11.9% comunica que su papá arregla las cosas que se descomponen, mientras 1.9% dice que de esa tarea se encarga su mamá (SEP-UNICEF, 2009, p. 32).

Ania refiere que sus padres llevan una relación cordial aunque un poco fría, menciona que a veces siente como si su papá minimizara de manera sutil o directa a su mamá con comentarios como “bueno, eso pasaba cuando trabajabas pero ahora todo es distinto” o “en realidad, el punto central de nuestra discusión no se relaciona con lo que tú dices ahora; ya hasta cambiamos de tema”. Cuando sus papás tienen una pelea –cosa que, según la paciente, últimamente es más frecuente–, su papá grita y chantajea a su mamá de tal modo que ella termina con temor de que él se vaya de casa para no volver y se pregunta a sí misma angustiada qué podría hacer ella sola. Desde su punto de vista, su papá es más extrovertido y su mamá tiende a ser introvertida.

Respecto a su educación, Ania menciona que tanto ella como sus hermanos asistieron a la escuela desde los 4 años y que sus padres hicieron siempre hincapié en que lo único que podrían dejarles era la preparación para que fueran “alguien en la vida”. A decir de la paciente, su hermana Alba no aprovechó esta oportunidad, puesto que decidió casarse muy joven y sin terminar una carrera profesional, le sorprende que se dedique al hogar pues considera que “éstos ya son otros tiempos, no como los de mamá”.

Un aspecto interesante, que mueve a la reflexión, es que Ania no puede dar un nombre ni reconocer que la situación que vive con Javier presenta manifestaciones violentas hacia su persona y mucho menos encuentra la manera de detener esa situación pese a que es una mujer que cuenta con una carrera profesional y con una extensa red social.

Esto coincide con los resultados de la ENDIREH respecto del nivel de instrucción, al afirmar que éste no determina que se tengan o no vivencias de violencia de género, pues del total de mujeres que tienen nivel de escolaridad primaria, 37% ha padecido algún incidente de violencia por parte de su pareja en el último año; de las mujeres que tienen escolaridad secundaria, la proporción aumenta a 43%, y de las mujeres que cuentan con estudios superiores a la secundaria, 38% se ha enfrentado a situaciones de violencia (INEGI, 2006).

En el caso de Ania tampoco el contar con un trabajo ha reducido sus probabilidades para vivir violencia de género. Esto se ve reflejado en la ENDIREH, que revela que las mujeres casadas o unidas que participan en el mercado de trabajo enfrentan, en mayor medida, incidentes de violencia por parte de su pareja (44% durante el último año) respecto de las que sólo se dedican a los quehaceres del hogar (38%) (INEGI, 2006).

De regreso a sus recuerdos de la escuela, la paciente menciona que era su mamá quien los llevaba y recogía de la misma y quien asistía a las reuniones informativas y a la firma de boletas. Esto coincide con los resultados del INVGEB donde 41.7% del alumnado de primaria menciona que quien asiste a las reuniones de la escuela es su mamá frente al 14.8% que dice que lo hace su papá. En el caso del alumnado de secundaria, 39.7% dice que su mamá es la que asiste y 16.7% menciona que asiste su papá (SEP-UNICEF, 2009, p. 36).

Recordando situaciones de la escuela, Ania también se refiere a cómo ella en la secundaria tenía un amigo al que apoyaba con sus estudios, “a mí no me parecía tan difícil la escuela pero yo sentía que a él sí, y no me costaba ningún trabajo ayudarlo, él simplemente se había acostumbrado a copiar mis apuntes cuando le hacía falta y yo a prestárselos”. Después de ese comentario Ania reflexiona y dice: “desde niña sentí que, como mujer, tenía que apoyar a los hombres y para mí era algo natural”; de inmediato agregó, “recuerdo que como a mis 11 años mi mamá me dijo un día que papá estaba muy triste conmigo porque ni un café le ofrecía. De entrada no entendí el comentario, ¿por qué tendría que ofrecerle un café a mi papá? Alguna vez lo hice después de ese comentario... no me gustaría que porque me faltaba esa iniciativa él pudiera sentirse mal”. Una vez que Ania dijo esto, llegó asociado otro recuerdo que se refiere a su relación con Javier: menciona que en una de las primeras reuniones a las que ella fue invitada por la familia de su novio, él de repente dejó de hablarle cuando comían. Ella se sintió muy incómoda, pues era de las primeras veces que veía a toda su familia y él le hizo la “ley del hielo”. Refiere Ania:

Yo no entendía nada, me sentía sola. Algunas personas por amabilidad me decían una que otra cosa, pero él simplemente se dirigía a los demás y actuaba como si yo no estuviera. Trataba de preguntarle qué le pasaba y no respondía o se alejaba. Pensaba si era conveniente irme. No sabía qué hacer, estaba completamente perdida y disimulando. Cuando por fin decidí decirme qué ocurría quedé pasmada: le había molestado que yo me serví solo mi plato y no tomé uno para él, de tal modo que tuvo que servirse. A mi juicio, eso no era necesario, cada quién agarraba un plato y se servía lo que más se le antojaba. Cuando llegué a mi silla con un plato lleno y dispuesta a disfrutarlo, me topé con el más terrible silencio. Ahora le sirvo su plato, es algo que a él le gusta y a mí no me quita nada. Tal vez así siente que me importa o que lo apapacho.

De acuerdo con resultados del INVGEB, 59.8% del alumnado de primaria y 48.6% de secundaria están de acuerdo con que “la mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los hijos y el marido” (SEP-UNICEF, 2009, p. 49).

En una sesión de su tratamiento, la paciente menciona que tiene un retraso en su periodo pero que no es de preocuparse pues se considera irregular. Asocia eso con un recuerdo que, a decir de ella “no sé ni por qué, se me vino a la mente” y que sucedió hace aproximadamente 5 años cuando escuchó a sus papás platicar de que era momento de hablar con Aldo, que tenía unos 17 años. Tiempo después vio a su papá y su hermano en la mesa del comedor platicando y escuchó la sobria explicación que el papá proporcionaba sobre cuidarse para no embarazar a una chica o contagiarse de SIDA y el uso de preservativos. A Ania le pareció un tema de su interés y preguntó si podía sentarse con ellos, su papá dijo que sí y continuó la plática como si ella no estuviera, pero cuando la paciente quiso intervenir con una duda, su papá dijo, “espérate, esta es una plática entre nosotros”. Ania cayó en la cuenta de que pese a que su vida sexual ya había iniciado, su familia consideraba que eso jamás pasaría y que su condición de mujer o niña hacía que ni siquiera hiciera falta imaginar que ella necesitaría un consejo al respecto. Eso sí, la recomendación eterna para ella y para Alba fue: “siempre hay que darse a respetar y a desear” o “una niña muy noviera nunca es buscada para una relación seria”. Entre sus reflexiones Ania menciona que se ha imaginado que Alba se casó tan joven porque inició su vida sexual y temió que nadie más la tomara en cuenta.

Prácticamente la mitad de niños y niñas de sexto de primaria y de secundaria está de acuerdo con que las mujeres no deben tener relaciones sexuales antes del matrimonio. Persiste una percepción respecto a la sexualidad que distingue a hombres de mujeres, en donde para las últimas existen mayores restricciones, funda-

mentalmente con base en la valoración de la virginidad femenina como una condición de dignidad (SEP-UNICEF, 2009, p. 129).

Alba y Ania fueron siempre muy colaboradoras en las labores del hogar. Participaban con su madre en lo que ella les pedía y sus principales tareas en ese sentido fueron relacionadas con el aseo general de la casa y con buscar la protección del pequeño Aldo y atender sus necesidades, pues era el bebé de la familia.

En el INVGEB, 78.8% del alumnado de primaria y 71.2% de secundaria se muestran de acuerdo con que “Las mujeres deben aprender a ayudar en casa cuidando hermanitos y haciendo cosas de limpieza” (SEP-UNICEF, 2009, p. 47).

Para cuando Aldo creció ya era una costumbre apoyarlo y darle un lugar especial. Ania se llegó a preguntar si esto era porque Aldo es hombre o porque es el menor de la familia.

Llaman la atención una serie de reflexiones de Ania a lo largo de su proceso terapéutico y la forma en que ésta ha ido comprendiendo y se sorprende al escuchar a sí misma decir frases como las que se enumeran a continuación.

Primera, “siempre supe que una no debe rebasar a un hombre”, dice refiriéndose a la natación, pero riendo de forma nerviosa, al caer en cuenta de que es así como ve las cosas más allá del deporte. Resulta interesante observar que pese a su edad, el comentario de Ania se asemeja a lo observado en los resultados del INVGEB donde 26.2% del alumnado de primaria y 29.3% de secundaria mencionan estar de acuerdo con la frase “No es bueno que si la pareja trabaja, la esposa gane más que el marido”. En el mismo tenor, se encontró en datos de la *Encuesta Nacional de Discriminación* (ENADIS) (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación e Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2010) que 24.8% de las personas entrevistadas consideran que “en una pareja si la mujer gana más dinero que el hombre le pierde el respeto” y que 22.6% considera que el “hombre debe ganar más dinero que ellas”.⁴

Segunda, “en ocasiones he llegado a sentir que a Javier le gustaría que yo tuviera un trabajo como de adorno, que no me demande tanto, que me mantenga ocupada y que no implique relacionarme con tantas personas”. Es posible cotejar esta frase con la siguiente, presentada en la INVGEB “es el hombre quien debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero al hogar” y con la cual 77.3% de las y los estudiantes de primaria están de acuerdo, así como 71.9% de secundaria (SEP-UNICEF, 2009, p. 47).

⁴ Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación e Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (2010). Dicha encuesta recoge la percepción sobre la discriminación en todo el país, explora las opiniones de las personas en su doble papel de discriminadas o discriminadoras y ofrece una visión amplia acerca de las percepciones sobre el tema entre la población en general y desde distintos grupos sociales.

Tercera, “no podría ver llorar a mi padre, como que me parecería débil o derrotado”. Este comentario de Ania remite de manera directa a ver cómo se considera que “los hombres no deben llorar, sobre todo si es frente a otras personas” frase presentada en la INVGEB, con la que está de acuerdo 34.4% de las y los estudiantes de primaria y 27.5% de las y los estudiantes de secundaria (SEP-UNICEF, 2009, p. 47).

Cuarta, “entiendo que a Aldo no le exijan tanto en casa, finalmente su prioridad es estudiar y tener un buen trabajo, algún día él mantendrá una familia”. Sería válido cotejar esta frase con la de la INVGEB, donde 85.5% de las y los estudiantes de primaria y 79.3% de secundaria están de acuerdo con que “Los niños sí deben terminar estudios y prepararse para mantener su futuro hogar” (SEP-UNICEF, 2009, p. 47).

Quinta, “tal vez Javier tiene razón: cuando me pinto la boca de rojo puedo lucir provocativa”. Equiparamos esta frase a aquella con la que concuerda 40.7% del alumnado de primaria y 35.2% de secundaria consultado en la INVGEB, que menciona que “Si le faltan al respeto a una mujer, es porque ella lo provoca” (SEP-UNICEF, 2009, p. 47). Asimismo, en la ENADIS se observa que 12.4% de las personas consultadas, considera que es cierto que “las mujeres son violadas porque provocan a los hombres”.

Sexta, “a mi hermana y a mí nos sugirieron cada día que no fuéramos novieras, a mi hermano Aldo le dicen que conozca a muchas chicas antes de involucrarse. En su caso se valora la experiencia, en el nuestro es como los coches: valen menos si tienen más kilómetros recorridos”. Resulta valioso cotejar su afirmación con la de la INVGEB, donde 48.6% del alumnado de primaria y 48.3% de secundaria están de acuerdo con que “La mujer no debe tener relaciones sexuales antes del matrimonio” (SEP-UNICEF, 2009, p. 129).

Séptima, “siempre he dicho que si llego a los 30 sin haberme casado o sin tener con quién hacerlo moriría de frustración”. En el caso de este comentario, se entiende que la paciente se sienta perdida si no se casa, ya que según la INVGEB 59.8% del alumnado de primaria y 48.6% del de secundaria, concuerdan con que “la mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los hijos y su marido” (SEP-UNICEF, 2009, p. 47).

Otras frases muy valiosas manifestadas por Ania, y que vale la pena recoger para el análisis son las siguientes: “¿Violencia? Siempre pensé que significaba golpes” y “Javier no necesita ser golpeador. Con uno de sus silencios o comentarios agudos puede lastimarme más que si lo hiciera físicamente, puede darme miedo. Lo peor es que sí sabría cómo atender una herida física pero no sé cómo hacerle con las de mi alma”.

Durante su tratamiento, Ania ha logrado hacer conciencia de qué es lo que le molesta de su relación con Javier. El mayor avance ha sido darle un nombre a todo aquello que le incomoda y entenderlo para poderlo modificar. El reto, entregarse a su vida de modo que pueda permitirse brillar con luz propia, mirarse a través de sus propios ojos y vivir plenamente su feminidad en equidad, sin temor de algo o alguien.

2. Acciones institucionales internacionales emprendidas para erradicar la violencia de género⁵

El caso de Ania es una manera didáctica de entender la violencia de género desde sus formas más sutiles y que se da en diferentes grados, incluso en sectores socioeconómicos más favorecidos. Este tipo de violencia pasa generalmente desapercibida porque, entre otras cosas, no se cuenta con la educación o herramientas para detectarla y promover relaciones igualitarias.

La indiferencia y desconocimiento que sobre la violencia de género reinaban en el mundo y nuestro país hasta hace apenas unas décadas, han comenzado a diluirse gracias a una serie de esfuerzos institucionales con notables resultados que, aún así, merecen seguir reforzándose a fin de disminuir esta problemática de manera radical. A continuación recopilamos tales esfuerzos de manera cronológica y considerando como hitos de la explicación las conferencias mundiales sobre la mujer, organizadas en el seno de las Naciones Unidas.

Primera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas Sobre la Mujer: México 1975

Para conocer los avances y retos de nuestro país en materia de equidad de género y principalmente de búsqueda de relaciones no violentas, se pretende dar un breve recorrido por la historia desde 1975, Año Internacional de la Mujer y momento histórico en que el mundo tenía sus ojos en las mujeres que, con esfuerzos memorables, lograron formar parte de la agenda de las Naciones Unidas. Fue así como se celebró en México la Primera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer. Este acontecimiento representó un gran paso en el largo camino que se tenía y aún se tiene por delante no sólo en México, donde si recordamos las mujeres incluso habían ejercido el derecho al voto por primera vez apenas en 1953, sino en el mundo. Además se retomaron algunos de los avances que, a la par de estos eventos ocurren en nuestro país.

De esta Conferencia resultó la Declaración de México sobre la Igualdad de la Mujer y su contribución al Desarrollo y la Paz, que promulgó la igualdad de derechos, oportunidades y responsabilidades entre mujeres y hombres. También fue aprobado el Plan Mundial de Acción para la Promoción de la Mujer que planteó me-

⁵ La siguiente sección hace una síntesis sobre el tema con base en notas informativas de los sitios de internet de la Asamblea General de las Naciones Unidas y la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres, particularmente en la siguientes ligas: <<http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm>>, <<http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/mujer2021.htm>> y <<http://www.unwomen.org/es/about-us/about-un-women/>>.

tas a 10 años que los gobiernos de los países involucrados debían alcanzar. En este plan se resaltó la necesidad de crear programas para resolver conflictos familiares, pero no se hizo alusión explícita a la violencia; la Tribuna Paralela de Organizaciones de la Sociedad Civil (Tribuna del Año Internacional de la Mujer) organizada y orientada por mujeres revisó de manera específica las formas de violencia contra la mujer. A partir de esto quedó manifiesta la fuerza de la contribución de las asociaciones de mujeres como voz y motor para impulsar grandes acciones encaminadas a la igualdad real entre hombres y mujeres.

Cinco meses después de la conferencia, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró la década de 1975 a 1985 como el “Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer”.

Algunos de los beneficios de esta conferencia se hicieron notar cuando 127 Estados Parte de los 133 que asistieron habían establecido algún mecanismo nacional o alguna institución encargada de promover políticas públicas, investigaciones o programas para favorecer la participación integral de las mujeres en el desarrollo. Asimismo, en el sistema de las Naciones Unidas, se estableció el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women) (INSTRAW) y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (United Nations Development Fund for Women) (UNIFEM).

En México, desde principios de los años setenta, varios grupos feministas surgían y tomaban fuerza. Para 1976 se dio importancia a unir esfuerzos, por lo que se creó la Coalición de Mujeres Feministas que tenía entre sus principales objetivos luchar contra la violencia hacia las mujeres. En 1979, se creó el Frente Nacional de Lucha por la Liberación y los Derechos de las Mujeres.

Otros progresos dignos de destacar, se dieron a finales de diciembre de 1974, cuando quedó asentada la igualdad jurídica entre hombres y mujeres, puesto que el Congreso Mexicano aprobó dos decretos que empezaron a aplicar el 31 de diciembre de ese año, y que modificaron el artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señalando que el varón y la mujer son iguales ante la ley, y que ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia. Asimismo, quedó asentado que toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número de hijos que desea tener. La otra acción destacada fue la creación, en el mismo año, del Consejo Nacional de Población (Conapo) que tenía la tarea de coordinar las políticas públicas para la reivindicación de las mujeres.

Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Copenhague 1980

A la primera conferencia celebrada en México, le siguió la Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, celebrada en Copenhague en 1980, donde los representantes se dieron a la tarea de hacer el seguimiento de los alcances del Plan de Acción Mundial de 1975 y se aprobó una resolución sobre violencia en la familiar. En esta ocasión asistieron representantes de 145 Estados Miembros, quienes hicieron notar que el avance más significativo fue la aprobación de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) en 1979, por la Asamblea General. A este instrumento internacional que sirve para conseguir la igualdad de derechos de las mujeres también se le denomina “la carta de los derechos humanos de la mujer” y fue ratificado por México en 1981.

En esta conferencia se reconoció que había señales de disparidad entre los derechos garantizados y la posibilidad de las mujeres para ejercerlos, por lo que se establecieron tres esferas para alcanzar los objetivos establecidos en México. A pesar de ciertas tensiones políticas que surgieron se aprobó el Programa de Acción para el quinquenio 1980-1985.

En esta reunión, nuevamente destacó el asociacionismo como eje fundamental para encauzar la lucha de las mujeres de tal modo que, a partir de 1981 se concretaron los Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe que resonaron en el mundo dando como resultado la proclamación del Día Internacional de la No Violencia Contra las Mujeres y promoviendo la reflexión en ese sentido.

En México, en los años ochenta se solidificaron grupos de mujeres y el movimiento feminista y algunos grupos tuvieron una destacada participación política además de una capacidad de convocatoria considerable.

Por otra parte, un avance significativo es que se creó el Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo dentro del Conapo para promover la mejora de las condiciones sociales de las mujeres. Posteriormente, en 1985 se instaló la Comisión Nacional de la Mujer, que también dependía de Conapo.

Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer: Nairobi 1985

Enmarcando el final del decenio en 1985, se celebró en Nairobi la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer o Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer que entre sus principales logros destacó lo que se conoce como el “nacimiento del feminismo a escala mundial”. En esta conferencia participaron 157 Estados Parte. Infortunada-

mente, se concluye que los objetivos de la segunda mitad del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer no fueron alcanzados, por lo que fue necesario tomar una nueva vertiente denominada las Estrategias de Nairobi para modificar la situación de manera significativa.

Se concluyó que todas las cuestiones competen a las mujeres y no sólo las asignadas de manera estereotipada, por lo que se instó a los gobiernos a que delegaran responsabilidades en relación con las cuestiones relativas a la mujer a todos los programas e instituciones buscando estrategias de acción más amplias que abarcaran una esfera mayor de la actividad humana. También concluyó que de diversas formas se ejerce violencia contra las mujeres en la vida cotidiana y se determinó que esta problemática es, en gran medida, lo que dificultó el logro de los objetivos marcados en la conferencia de México en 1975. Por lo anterior se dictó a los gobiernos que debían establecer, de acuerdo con su potencial de recursos y políticas de desarrollo, planes de acción para contar con medidas constitucionales y jurídicas, igualdad en la participación social e igualdad en la participación política y en la adopción de decisiones.

La conciencia en esta temática se hizo cada vez mayor, de modo que se identificó a la violencia de género como una situación que tenía que abordarse de manera específica por las dimensiones que abarcaba y para 1992 se emite la Recomendación General No. 19 de la CEDAW en la que se señala a la violencia contra la mujer como una manifestación de discriminación.

En 1993 mujeres del mundo se organizaron a fin de solicitar que se reconozca a la violencia contra la mujer como una cuestión de derechos humanos y se gestionó que se visibilice a las mujeres en los mismos y una respuesta efectiva a dicha petición es que en el mismo año se promulgó la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer. Otra respuesta tuvo lugar en 1994, con la celebración de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres.

Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: Beijing 1995

A partir de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en 1995 en Beijing, a la que asistieron representantes de 189 gobiernos, se marcó un nuevo enfoque, la perspectiva de género, que implicaba trasladar el centro de atención de la mujer al concepto de género reconociendo la estructura social y las relaciones entre las personas. Como resultado de esta conferencia se aprobó por unanimidad la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing, que era un programa para potenciar la participación de la mujer en la vida pública y privada, resaltando doce

esferas,⁶ que dificultaban los avances de las mujeres, entre las que se encuentran la violencia contra la mujer y la educación de la mujer, de tal modo que se solicitaron medidas concretas por parte de gobiernos y sociedad civil en ese sentido y para que se aplicaran a más tardar en el año 2000.

Sin duda, la cuarta conferencia representó un parteaguas de la búsqueda de la equidad de género ya que además de que constituyó un éxito, también se trató de la mayor reunión de representantes gubernamentales y de organizaciones de la sociedad civil que se hubiera celebrado nunca, pues habían participado 17 000 personas además de las 35 000 que asistieron al Foro de Organizaciones no Gubernamentales que se celebró de manera paralela a la conferencia. Parte del éxito alcanzado en dicha conferencia fue el surgimiento de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer que es un órgano encargado de supervisar el seguimiento de la Conferencia de Beijing aportando las recomendaciones prioritarias para la aplicación de la plataforma.

Entre los avances del Estado mexicano, en 1998 se puso en funcionamiento la Comisión Nacional de la Mujer (CONMUJER) como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Gobernación. En la década de los noventa, en el ámbito legislativo mexicano hubo importantes avances, pues se implementaron las Leyes de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar primero en el Distrito Federal y posteriormente en las demás Entidades Federativas.

El 10 de diciembre de 1999 se abrió a la firma el Protocolo Facultativo de la CEDAW y entró en vigor en el año 2000, lo que representa un gran avance, pues permite presentar denuncias de casos en que las mujeres sean víctimas de violencia de género u otro tipo de discriminación en razón de su sexo.

Posteriormente, para dar seguimiento a lo acordado en Beijing, se celebró en Nueva York, en el año 2000 un periodo extraordinario de sesiones: “Mujer 2000: Igualdad entre los géneros, desarrollo y paz en el siglo XXI” dando como resultado un documento de conclusiones denominado *Beijing +5*, donde se revisaron los avances alcanzados y los retos. Entre los principales logros está el compromiso adquirido por los Estados Parte para fortalecer la legislación contra todas las formas de violencia doméstica. Así surge en México la Norma Oficial Mexicana NOM190-SSA1 1999 que hace referencia a los criterios de atención médica de la violencia familia, además de la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres para promover el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres y la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

⁶ La pobreza, la educación y la capacitación, la salud, la violencia contra la mujer, la mujer y los conflictos armados, la economía, la participación de la mujer en el poder y la adopción de decisiones, los mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, los derechos humanos de la mujer y la niña. Información tomada del sitio: <<http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/mujer2021.htm>>, consulta: 16 de octubre de 2011.

En 2005, también en Nueva York, se llevó a cabo otra reunión de seguimiento de la Cuarta Conferencia, en esta ocasión se denominó Beijing +10 donde se reafirmaron la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing como bases para lograr la equidad de género y se reconocieron los progresos mundiales. Además se solicitó el cumplimiento de las obligaciones previstas en la CEDAW.

En México, en 2006 entró en vigor la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y por último, la más reciente de las leyes contra la violencia en el país, la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

Para acelerar el progreso hacia la igualdad entre mujeres y hombres, se llevó a cabo a principios de 2011 otra reunión de la Comisión Jurídica y Social de la Mujer: Beijing +15. El tema prioritario fue “el acceso y la participación de las mujeres y las niñas en la educación, la capacitación, la ciencia y la tecnología, incluso para la promoción de la igualdad de acceso de la mujer al pleno empleo y a un trabajo decente”. Durante las sesiones se dio a conocer el establecimiento de la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres), que busca acelerar el alcance de los objetivos en materia de igualdad de género y que fusiona cuatro partes del sistema de las Naciones Unidas que estaban enfocadas exclusivamente en la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.⁷

3. Políticas educativas para prevenir y erradicar la violencia de género en México

Gran parte de las políticas preventivas de la violencia están relacionadas con medidas educativas que, de aplicarse efectivamente, lograrían disminuir drásticamente el aparato de acciones que se requieren para atender el problema. Precisamente como país nos encontramos en esa etapa, en que proporcionar atención psicológica, médica y legal a la población involucrada en la violencia de género requiere un sin fin de acciones y recursos debido a que definitivamente no hemos logrado anticiparnos a ella.

Las entidades gubernamentales, atendiendo los compromisos internacionales que ha adquirido nuestro país en esta materia, han emprendido múltiples acciones para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Actual-

⁷ ONU Mujeres fusiona y sigue el trabajo de los siguientes cuatro componentes del sistema de la ONU, con el fin de centrarse exclusivamente en la igualdad y el empoderamiento de las mujeres: División para el Adelanto de la Mujer, Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer, Oficina del Asesor Especial en cuestiones de género y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.

mente se han transversalizado las políticas de género de tal modo que ya no solamente las instituciones dedicadas a las mujeres atienden estos asuntos, sino que corresponde a todas las instituciones tomar medidas en ese sentido. A continuación se presenta una selección de cuatro instituciones que concentran grandes esfuerzos en la erradicación de la violencia de género y se menciona información específica de sus avances y logros en el segundo trimestre del 2011.⁸

Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva

El Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva (CNEGYSR) fue creado en septiembre de 2003, como resultado de la fusión de dos unidades administrativas centralizadas de la Secretaría de Salud: la Dirección General de Salud Reproductiva y el Programa Mujer y Salud (*Manual de organización específico de la Comisión Nacional de Protección Social en Salud*, p. 6). Es un órgano desconcentrado de la Secretaría de Salud que, de acuerdo con el *Manual de organización específico de la Comisión Nacional de Protección Social en Salud*, tiene como principal objetivo “Dirigir y coordinar los principios rectores en materia de salud reproductiva; de equidad y género; de prevención y atención de la violencia contra las mujeres para las instituciones y organizaciones de los sectores privado y social, vinculados con la salud...” (*Manual de organización específico de la Comisión Nacional de Protección Social en Salud*, p. 19).

Desde 2003, el CNEGYSR tuvo bajo su responsabilidad el ejercicio del Programa de Prevención y Atención de la Violencia Familiar, Sexual y contra las Mujeres (2002-2006) con el objetivo de contribuir a reducir esta problemática y su impacto en la salud. Este programa surgió a partir de las necesidades detectadas en el Programa de Mujer y Salud, donde se identificó la magnitud y trascendencia de la violencia contra las mujeres a partir de las cifras que se desprenden de la *Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres* (ENVIM 2003) y que reitera la importancia del tema al realizarse de nuevo en 2006. Así, se estableció a la violencia de género como un problema de salud pública que requiere de una atención especializada. Una de las principales acciones realizadas a partir de este programa es que se propuso el Modelo Integrado para la Prevención y Atención de la Violencia Familiar y Sexual, que funciona en tres niveles de atención: el preventivo, el de atención, ya sea psicoemocional o médica, y referencia a refugios en caso de que la violencia implique un riesgo para la vida de la mujer o de sus hijos e hijas (Programa específico, p. 23).

⁸ La información sobre los avances trimestrales de las instancias seleccionadas para dar a conocer algunas de las acciones que emprende el gobierno de nuestro país en materia de prevención a la violencia de género puede localizarse vía internet a través de la siguiente liga: <http://portaltransparencia.gob.mx/pot/informe/consultarInforme.do?method=consultarInforme&idInforme=1537&_idDependencia=06104>.

Otras acciones derivadas de este programa fueron el diseño y distribución de materiales para capacitar al personal que presta servicios a mujeres en situación de violencia, e información para la autodetección de la violencia.

El CNEGYSR tuvo en 2004 la responsabilidad de crear e implementar el Programa de Apoyo a Refugios para Mujeres, sus Hijos e Hijas que viven en Situación de Violencia Extrema, cuyo objetivo principal fue apoyar la consolidación de una red de refugios para la protección de víctimas de violencia familiar o agresión sexual. Probablemente el principal logro de este programa es que se diseñó el Modelo de Atención a Mujeres Víctimas de Violencia en Refugios, que contempla refugios de alta seguridad en los que son muy importantes los protocolos de seguridad especializados en los casos de alto riesgo (CEAMEG, p. 31).

Posteriormente, se dio continuidad a los dos programas anteriormente referidos a través del Programa de Acción Específico (2007-2012) Prevención y Atención de la Violencia Familiar y de Género, cuyo objetivo general es reducir la prevalencia y severidad de los daños a la salud causados por la violencia contra las mujeres, con particular énfasis en aquellas que se encuentran en situación de mayor riesgo o vulnerabilidad (Programa específico, p. 32). Este programa tiene como población objetivo a las mujeres de 15 años y más que viven en pareja. Una de sus metas es contribuir desde el Sistema Nacional de Salud a la prevención de la violencia de género.

El CNEGYSR presenta al Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) sus resultados trimestrales para la conformación del informe sobre la situación económica, las finanzas públicas y la deuda pública en lo referente al avance de programas presupuestarios con recursos destinados a las mujeres y la igualdad de género. En el análisis de los avances del programa referido en el párrafo anterior, durante el segundo trimestre de 2011, destaca la aprobación de 31 proyectos de Centros de Atención Externa Ligadas a un Refugio; además de la aprobación de 41 proyectos para la profesionalización y el fortalecimiento de refugios para mujeres, sus hijas e hijos que viven violencia extrema.

El CNEGYSR, junto con el Instituto Nacional de Salud Pública, está trabajando en el Programa de Reeducción para Víctimas y Agresores de Violencia de Pareja, que tiene como objetivo brindar atención a las personas que viven una relación de violencia, mediante grupos de reflexión con la finalidad de lograr la reeducación de mujeres en situación de violencia para que puedan identificar los recursos que les permitan participar plenamente en la vida pública y privada libre de violencia y, para el caso de los hombres generadores de violencia de pareja, para que detengan el ejercicio de su violencia contra las mujeres en todos los ámbitos. Respecto a la implementación de la Estrategia de Reeducción de Víctimas y Agresores de Violencia de Pareja, el centro reportó que se estableció coordinación con 12 de los 20 Programas Estatales comprometidos en el proyecto y que ya se concluyeron los

lineamientos de su operación, además de la carta descriptiva para el curso de capacitación para los(as) facilitadores(as). Esta entidad también distribuirá en breve 15 000 ejemplares de la *Guía de Atención Médica a Personas Violadas*.

Como puede observarse, los programas diseñados y operados por el CNEGYSR atienden de manera específica la violencia contra las mujeres y pretenden prevenirla. En particular, es de destacar su labor en el Programa de Reeducción para Víctimas y Agresores de Violencia de Pareja, el cual puede ser una estrategia más efectiva de prevención, pues se centra en la atención de víctimas y agresores. Se tiene la firme convicción de que la educación a través de un trabajo emotivo personal puede ser la herramienta que lleve al cambio generacional, y dirigirla específicamente a quienes padecen esta problemática representa una posibilidad de observar cambios en cada una de estas personas, que a mayor plazo pueden desencadenar una transformación general.

Instituto Nacional de las Mujeres

Es un organismo público descentralizado creado en 2001 con el objetivo de promover y fomentar las condiciones que den lugar a la no discriminación, igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros, el ejercicio de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del país.

En materia de violencia contra las mujeres, el Instituto diseñó y operó el Programa Nacional por una Vida sin Violencia 2002-2006, cuyo objetivo fue contribuir a la erradicación de la violencia en la familia mediante la creación de un sistema nacional de políticas públicas de prevención, tratamiento, información y evaluación con enfoque de género (INMUJERES, 2002). En este programa se establecieron líneas específicas de acción a desarrollar por cada una de las instituciones comprometidas. Algunas de las líneas de acción en materia de prevención de la violencia fueron el hacer consciente a la población respecto de tal situación a través de campañas y materiales educativos, crear programas preventivos desde el gobierno y la sociedad civil, promover investigaciones universitarias en temas relacionados con la equidad, trabajar con la población masculina para integrarlos a las actividades del hogar y la familia, trabajar en sensibilización del tema a personas jóvenes y trabajar con servidoras y servidores públicos en el fomento de una cultura de equidad y no violencia.

Para dar continuidad al Programa Nacional por una Vida sin Violencia 2002-2006, surgió el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2008-2012, que engloba las acciones de la administración pública federal y establece una plataforma de líneas básicas de acción y objetivos para garantizar los

derechos humanos de las mujeres, la no discriminación, el acceso a la justicia y a la seguridad. Presenta como uno de sus objetivos estratégicos garantizar el acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (INMUJERES, 2008). Para lograrlo, una de las líneas de acción establecidas es poner en marcha un programa integral para abordar la violencia contra las mujeres. Esto se da a través del Sistema Nacional para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, que en 2011 ha reportado sus más recientes resultados, y donde destaca el trabajo en la armonización legislativa de sistemas y leyes contra la violencia en nivel estatal.⁹

A continuación se repasan algunos de los logros alcanzados por el INMUJERES en el periodo del segundo trimestre de 2011. En coordinación con varias instituciones, entre las que se encuentra el Consejo de la Judicatura Federal y el Gobierno del Estado de Oaxaca, el INMUJERES realizó las Jornadas de Acceso a la Justicia de las Mujeres Indígenas en dicha entidad federativa. A partir de éstas se suscribió un documento de compromisos por parte del gobierno estatal para consolidar acciones relacionadas con el acceso a la justicia de las mujeres indígenas. El instituto impulsó acciones para consolidar la Red Nacional de Atención Telefónica a Personas en Situación de Violencia (RENAVTEL), que será el mecanismo con el cual se orientará la política pública en líneas telefónicas del país. Se certificaron 22 personas que brindan asesoría a las usuarias de las líneas telefónicas. Para la construcción y evaluación de un Modelo Integral para Prevenir la Violencia de Género en Poblaciones Indígenas en México, y desde un enfoque multicultural, el INMUJERES reportó que se elaboró una propuesta de hoja electrónica única de registro para los servicios especializados de atención a mujeres víctimas de violencia que se ofrecen en el país. Durante el periodo citado, el INMUJERES participó en diversas reuniones internacionales sobre la materia de su competencia.¹⁰

⁹ Hasta el periodo que reporta el sistema referido, México cuenta con una ley federal y 32 entidades federativas cuentan con una ley estatal en materia de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. Respecto a los reglamentos de leyes contra la violencia, se cuenta con uno federal y 27 reglamentos de las entidades federativas, incluyendo el Distrito Federal. Por último, 19 entidades federativas, incluyendo al Distrito Federal, cuentan con normatividad para el funcionamiento de sistemas estatales contra la violencia.

¹⁰ Foro hemisférico "Liderazgo de las mujeres para la democracia de ciudadanía" (Washington, D.C., 4 al 6 de abril), Taller y conversatorio titulado "Seguimiento al cumplimiento de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW)" (Ciudad de México, 23 al 27 de mayo de 2011), Primera Sesión Ordinaria del Comité Directivo de la CIM 2010-2012 (Washington, D.C, 7 y 8 de abril), Segunda Reunión de los Grupos de Trabajo de la XVII Conferencia Interamericana de Ministros de Trabajo (CIMT) de la Organización de Estados Americanos (OEA) (Washington D.C, 17 - 19 de mayo de 2011), 41 Periodo Ordinario de Sesiones de la Asamblea General de la OEA (El Salvador, 5 al 7 de junio), XXV Reunión Especializada de la Mujer del MERCOSUR (REM) (Asunción, Paraguay, 6 al 8 de junio de 2011), III Conferencia Iberoamericana de Género (Asunción, Paraguay, 8-9 de junio de 2011) y Primera Conferencia Internacional de Apoyo a la Estrategia de Seguridad de Centroamérica (SICA) (Guatemala, 22 y 23 de junio de 2011).

Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas

La Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) recibió, por primera vez, en 2008, un *presupuesto* destinado a incorporar en la agenda educativa la perspectiva de género en las *acciones y programas* educativos. La UPEPE es la responsable de transversalizar los temas de prevención de la violencia en la SEP. De manera específica, está encargada de operar el programa denominado Diseño y Aplicación de Políticas en Equidad de Género, que busca la deconstrucción de estereotipos y roles sociales que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres, además de visibilizar y desnaturalizar la violencia que afecta a las niñas y niños desde su más temprana edad, así como fomentar la construcción de ambientes de paz, tolerancia y respeto entre cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y de las y los servidores públicos del sector central de la SEP.

Las acciones más recientes reportadas por esta Unidad, corresponden al segundo trimestre de este año. Entre ellas se encuentran la incorporación de los estados de Puebla y Oaxaca al proyecto Abriendo Escuelas para la Equidad, bajo la modalidad de asistencia técnica, es decir, el equipo central del proyecto capacitará y acompañará a los equipos responsables del mismo en dichas entidades federativas con el fin último de lograr la participación sobre temas de equidad de género y no violencia en los centros de educación básica. Otra actividad realizada en la misma línea es la correspondiente a la capacitación en el Proyecto Escolar por la No Violencia que se llevó a cabo los estados ya inscritos en el proyecto que son Chihuahua, Durango, Estado de México, Guerrero y Jalisco, beneficiando a 502 hombres y 574 mujeres.

La UPEPE trabaja actualmente de manera conjunta con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la publicación denominada *Servicio de Apoyo a Personas en Situación de Violencia en el Ámbito Escolar*, en escuelas secundarias públicas, que será una guía para las y los integrantes de los centros educativos y de las comunidades que buscan prevenir, atender y erradicar la violencia de género. De manera conjunta con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se llevaron a cabo tres jornadas sabatinas de capacitación sobre este tema, beneficiando a 651 escuelas de los estados inscritos al proyecto.

La UPEPE está encargada de difundir materiales que fomentan la equidad de género y no violencia en los centros de educación básica. En el segundo trimestre de este año, elaboró la campaña “Por una cultura institucional sin techos de cristal... porque las oportunidades son para todas y todos”, la cual se lanzó en el interior de la SEP con el fin de reflexionar acerca de las condiciones laborales entre las mujeres y los hombres. Además se liberó el portal UPEPE <www.upepe.sep.gob.mx>, que permite difundir todos los materiales que la unidad ha realizado en materia de

equidad de género y prevención de la violencia. Respecto a la consolidación de contenidos que reflejen la no violencia y equidad de género, la UPEPE elaboró durante el periodo referido la metodología del análisis de los libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de género, así como el informe parcial diagnóstico y recomendaciones por área disciplinaria para detectar en qué medida los libros de texto gratuitos que se usan actualmente en telesecundaria, en tres áreas disciplinarias de tercer grado (Español, Formación Cívica y Ética e Historia), contienen o no elementos que favorecen, fomentan, justifican o toleran la violencia contra las mujeres y las niñas. Este análisis se desarrolló con ayuda de un estudio cuantitativo y una evaluación cualitativa centrada en la relación imagen texto, lenguaje y sexismo y contenidos. La unidad está trabajando en colaboración con la Dirección General de Materiales Educativos y el Programa Universitario de Estudios de Género para elaborar el libro *Equidad de género y prevención de la violencia en Secundaria*, dirigido a maestras/os de secundaria.

En el periodo reportado, la UPEPE, a través del Módulo de Orientación, Prevención y Atención de la Violencia de Género (MOPAV), otorgó a los/las funcionarios/as del sector central de la SEP servicios de prevención y capacitación en materia de derechos humanos de las mujeres, discriminación y violencia de género a través de la realización de talleres, conferencias y cine debates. De las actividades anteriores se vieron beneficiadas 1 228 personas, de las cuales, 828 son mujeres y 400 son hombres. Finalmente, la UPEPE definió en este trimestre la primera versión del documento *Estrategia de Intervención Institucional para Casos de Acoso y Hostigamiento Sexual*, que aclara el mecanismo de atención y vinculación de referencia y contra referencia de los casos.

Se considera que esta unidad cuenta con inmensas posibilidades para conseguir el cambio de cultura dado que incide en la población infantil que está en plena formación y en el cuerpo docente que está en contacto con los niños y niñas.

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres

El 1 de junio de 2009, el gobierno federal determinó la reestructuración de la Comisión para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en Ciudad Juárez y creó un nuevo órgano de competencia nacional denominado Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM), con el fin de atender de manera integral y transversal las causas que han dado origen a la violencia. Con ello, da cumplimiento a lo dispuesto en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y a los compromisos internacionales asumidos.

La CONAVIM es un órgano desconcentrado de la Secretaría de Gobernación y uno de sus proyectos se propone promover la prevención y atención de la violencia contra las mujeres. Los avances más recientes que esta comisión reporta son los correspondientes al segundo trimestre de este año, en el que consideran cumplidas y superadas sus metas respecto de apoyar a las entidades federativas a crear centros de justicia para las mujeres, tal es el caso de Chiapas y del Distrito Federal. Durante el segundo trimestre de 2011 se realizaron los trámites para la autorización de la creatividad, producción y pauta de la campaña “Promoción de los Derechos Humanos de las Mujeres” y “Visibilización de las Formas de Violencia hacia las Mujeres” que tiene como objetivo sensibilizar a la población para identificar la violencia normalizada que se ejerce contra las mujeres. Durante este periodo, la Oficialía Mayor de la Secretaría de Gobernación aprobó el Mecanismo para la Atención de Casos de Hostigamiento y Acoso Sexual.

Llama profundamente la atención que, pese a que se puede constatar que se emprenden un sin número de acciones, no sólo desde los gobiernos, sino por parte de la sociedad civil y los organismos internacionales para erradicar las inequidades de género, y sus consecuencias como la violencia hacia las mujeres, todavía llegan mujeres en situaciones como la de Ania, o de violencia física, sexual o económica, a solicitar diariamente atención psicológica, médica o legal, o peor aún, padecen la violencia en silencio y en soledad.

Conclusiones

El caso de Ania permitió relacionar la evidencia estadística con casi cada uno de los episodios narrados por la paciente. En este sentido se reconocen las encuestas, informes y estudios nacionales como valiosos esfuerzos que permiten tener la radiografía de la situación actual en materia de igualdad de género y violencia contra las mujeres. Estos trabajos podrían ser doblemente redituables de considerar los resultados obtenidos sobre la situación de las mujeres mexicanas como base para la creación y puesta en marcha de una agenda nacional de políticas públicas dirigidas a erradicar la violencia de género, de tal manera que sus acciones lleguen precisamente a las mujeres que, como Ania, viven una situación que en ocasiones no tienen identificada y que puede evolucionar hasta requerir de una intervención.

El gobierno mexicano, a lo largo de los años, ha emprendido tantas acciones para erradicar la violencia contra las mujeres, que resulta imposible siquiera enumerarlas todas. Algunos avances son visibles, como los conseguidos en materia de legislación nacional contra la violencia de género, o como contar cada vez con más organismos o instituciones y recursos etiquetados para las mujeres. Sin em-

bargo, a pesar de los logros alcanzados, todavía no ha sido posible revertir la tendencia que se refleja en las encuestas mostrando que como Ania, 35% de las mujeres padeció alguna forma de violencia por parte de sus parejas durante los 12 meses previos a la encuesta (INEGI, 2006, p. 69).

Los estereotipos atribuidos por sexo pueden ser una razón para que no disminuya de forma significativa el número de mujeres violentadas, puesto que, pese a sus inminentes desventajas, son valorados positivamente en nuestro entorno social debido a que han fungido como estructura base de la identidad masculina y femenina.¹¹ Es así como, desde el punto de vista de Javier, le corresponde a Ania servirle su plato en la comida familiar y se siente muy molesto porque ella no actúa conforme a lo socialmente establecido en nuestra cultura. Remover estos estereotipos puede dar como resultado menos muestras de violencia de género, sin embargo, de manera inmediata lleva implícita una resistencia al cambio derivada de la incertidumbre sobre lo que se espera de los hombres y de las mujeres. Por lo anterior, resulta importante reestructurar la base de la identidad de género.

Otra razón que contribuye a explicar por qué han sido tan lentos los avances en este sentido, tiene que ver con la capacidad del ser humano de atender de manera selectiva lo que sucede a su alrededor, como una forma de defenderse de aquello que no está preparado para recibir. Aunque resulta paradójico, es posible que ciertas acciones preventivas hayan sido desatendidas ante el temor de ver diluida la propia identidad y ante la posibilidad de no seguir perteneciendo a un grupo social que, generalmente, actúa diferente a lo que se transmite en cursos, talleres, comerciales o *spots* informativos de igualdad de género.

La situación invita a considerar entre las políticas de prevención de la violencia contra las mujeres dos ideas clave. Primera, fortalecer la identidad masculina y femenina en la primera infancia desde una cultura libre de roles estereotipados que fomente la igualdad de género. Esto ocasionará que, con el pasar de los años, cualquier actitud violenta sea detectada y no aceptada. Segunda, lograr que las políticas públicas se enfoquen en conseguir un cambio interno en las mujeres como Ania y en los hombres como Javier que viven relaciones dispares, proporcionándoles herramientas para evitar y detener esta forma nociva de involucrarse. Como le sucede a Ania, muchas mujeres en nuestro país viven violencia de género aun contando con el acceso a la educación, con redes sociales y familiares extensas y con un trabajo que garantiza su subsistencia independientemente de su compañero. Algunas de estas mujeres incluso han tenido contacto con acciones que previenen la violencia, como las campañas de publicidad en medios masivos de comuni-

¹¹ Podemos definir a la identidad de género como "la manera en que cada uno de nosotros logramos, frente a nosotros mismos y frente a los demás, desarrollamos de acuerdo con lo establecido en la cultura y en la sociedad en que vivimos". Véase Rocha y Díaz (2001, p. 59).

cación, sin embargo, nada de eso les ha impedido caer en relaciones violentas. Proporcionar a mujeres como Ania técnicas de introspección derivadas de un trabajo terapéutico que las mueva a un cambio personal interno más allá de la tradicional intervención en crisis a mujeres en situación de violencia, puede ser el esfuerzo que termine no sólo con una relación violenta, sino que evite la reincidencia y, a la vez, permita dar un mensaje de esa madre, o esa hermana o esa “Ania” de que la violencia no es normal y que se cuenta con fortaleza y valoración interna para detenerla y erradicarla.

Por último, para que el análisis individual tenga excelentes resultados, también es necesario enfocar acciones de sensibilización en género hacia las y los terapeutas, para que estén cada vez más conscientes de las implicaciones de los estereotipos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera Portales, R. E. y R. E. López Fuentes (2009), "Políticas públicas de igualdad de género: hacia una igualdad efectiva a través de la educación", en *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, núm. 10, ISSN 1698-7950, pp. 29-50.
- Álvarez, Griselda (2011), *Historia de la ciudadanía de las mujeres en México* [disponible en línea:] <www.griseldaalvarez.org/pdf/femenino.pdf> [consulta: 13 de septiembre de 2011].
- Butler, Judith (2007), *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, trad. Ma. Antonia Muñoz, Barcelona, Paidós Ibérica.
- CEAMEG, *Políticas públicas, programas federales y presupuesto dirigidos a mujeres del año 2006 al 2009*. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género [disponible en línea:] <www.diputados.gob.mx/.../CEAMEG/POLITICAS_CEAMEG.pdf> [consulta: septiembre de 2011].
- CEDAW (1992), Recomendaciones generales adoptadas por el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, [disponible en línea:] <<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/recomm-sp.htm>> [consulta: septiembre de 2011].
- Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer para promover el acceso de mujeres y niñas a la educación, la capacitación, la ciencia y la tecnología [disponible en línea:] <<http://www.un.org/es/events/women/iwd/2011/background.shtml>> [consulta: septiembre de 2011].

- Conferencia Internacional del Trabajo (2009), *Informe VI: la igualdad de género como eje del trabajo decente*, 98ª reunión, impreso en la Oficina Internacional de Trabajo, Ginebra, Suiza.
- CONAVIM (2001), *Primer Informe de Actividades de la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres 2009-2010*, México.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación e Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (2010), *Encuesta Nacional de Discriminación* (ENADIS) [disponible en línea:] <http://www.conapred.org.mx/redes/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436> [consulta: septiembre de 2011].
- Declaración de México sobre la Igualdad de la Mujer y su contribución al Desarrollo y la Paz* [disponible en línea:] <<http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm>> [consulta: septiembre de 2011].
- Díaz Pérez, Guillermina (2009), “La violencia de género en México: reto del gobierno y de la sociedad”, en *Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- DOF (2001), “Ley del Instituto Nacional de las Mujeres”, *Diario Oficial de la Federación*, 12 de enero, México, Secretaría de Gobernación, [disponible en línea:] <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>> [consulta: septiembre de 2011].
- _____ (2003), “Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación”, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de junio, México, Secretaría de Gobernación, [disponible en línea:] <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>> [consulta: septiembre de 2011].
- _____ (2006), “Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres”, *Diario Oficial de la Federación*, 2 de agosto, México, Secretaría de Gobernación, [disponible en línea:] <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>> [consulta: septiembre de 2011].
- _____ (2007), “Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida libre de Violencia”, *Diario Oficial de la Federación*, 1 de febrero, México, Secretaría de Gobernación, [disponible en línea:] <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>> [consulta: septiembre de 2011].
- García Guevara, Patricia (2005), “Género, educación y política pública”, en *La Ventana*, núm. 21.
- INEGI (2004), *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003*, México.
- _____ (2006), *Encuesta Nacional de la Dinámica de Relaciones en los Hogares (ENDIREH)* [disponible en línea:] <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/endireh/default.aspx>> [consulta: septiembre de 2011].

- INMUJERES (2002a), *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*, México.
- _____ (2002b), *Proequidad. Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres 2000-2006*, México.
- _____ (2002c), *Programa Nacional por una Vida sin Violencia 2002-2006* [disponible en línea:] <<http://cedoc.inmujeres.gob.mx/Publicaciones.php?pagina=11&orden=anio&criterio=>> [consulta: septiembre de 2011].
- _____ (2004), *Violencia de género en las parejas mexicanas. Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003*, México.
- _____ (2005a), *Cuarto informe de avances de ejecución*, México.
- _____ (2005b), *Cuarto informe de labores*, México.
- _____ (2006a), *Informe de avances de ejecución del PROEQUIDAD 2001-2006*, México.
- _____ (2006b), *Todas las mujeres tenemos derecho a una vida sin violencia. Cuarto Informe Programa Nacional por una Vida sin Violencia*, México.
- _____ (2008a), *Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2008-2012* [disponible en línea:] <<http://cedoc.inmujeres.gob.mx/Publicaciones.php?criterio=Programa+Nacional+para+la+Igualdad+entre+Mujeres+y+Hombres&filanio=0>> [consulta: septiembre de 2011].
- _____ (2008b), *Violencia de género en las parejas mexicanas. Análisis de resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006. Componente para mujeres unidas o casadas de 15 años y más*. Coordinadores Roberto Castro e Irene Casique, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM, México.
- _____ (2009), *Evaluación de las medidas aplicadas para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres*. Responsable: Dra. Cristina M. Herrera. Instituto Nacional de Salud Pública.
- Lacalle Noriega, M. y P. Martínez Peroni (coords.) (2009), *La ideología de género. Reflexiones críticas*, Madrid, Ciudadela Libros.
- López Hernández, Lilia Julieta (2007), *Historia de la mujer en México*, Federación Mexicana de Universitarias A. C., año 3, núm. 5, ISSN 1870-1442 [disponible en línea:] <<http://www.mdemujer.org.mx/femu/revista/0305/0305art02/art02pdf.pdf>> [consulta: septiembre de 2011].
- Manual de Organización Específico de la Comisión Nacional de Protección Social en Salud. Manual específico del Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva*, 2010 [disponible en línea:] <http://www.comeri.salud.gob.mx/opencms/opencms/descargas/Vigente/2010/Manual_de_Organ_del_Centro_Nacional_y_Equidad_de_Genero.zip> [consulta: septiembre de 2011].

- Modelo Integrado para la Prevención y Atención de la Violencia Familiar y Sexual* [disponible en línea:] <<http://www.cnegsr.gob.mx/programas/prevencion-atencion-violencia/interes-pav/pa-pav.html>> [consulta: septiembre de 2011].
- ONU (1994), *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer* [disponible en línea:] <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(symbol\)/a.res.48.104.sp](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(symbol)/a.res.48.104.sp)> [consulta: septiembre de 2011].
- _____ (1995), *Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing* [disponible en línea:] <www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf> [consulta: septiembre de 2011].
- _____ (1999), *Protocolo Facultativo de la CEDAW* [disponible en línea:] <http://www.amdh.org.mx/mujeres3/CEDAW/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3> [consulta: septiembre de 2011].
- _____ (2000), Conferencia Mundial sobre la Mujer Beijing + 5, 05 de Junio de 2000 al 09 de Junio de 2000 Nueva York, Sede de las Naciones Unidas [disponible en línea:] <<http://www.onu.org/temas/mujer/Beijing5/beijing5.htm>> [consulta: septiembre de 2011].
- Pérez Contreras, María Montserrat (2011), *Violencia contra la mujer. Comentarios en torno a la Ley General de Acceso a la Mujer a una Vida Libre de Violencia* [disponible en línea:] <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/122/el/el17.htm>> [consulta: septiembre de 2011].
- Rocha Sánchez, T. E. y R. Díaz Loving (2011), *Identidades de Género. Más allá de cuerpos y mitos*, México, Trillas.
- Ruiz Carbonell, Ricardo (2011), *La Evolución histórica de la igualdad entre mujeres y hombres en México* [disponible en línea:] <www.bibliojuridica.org/libros/6/2758/5.pdf> [consulta: 13 de septiembre de 2011].
- SEP-UNICEF (2009), *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (INVGEB)* [disponible en línea:] <http://www.equidad.scjn.gob.mx/spip.php?page=ficha_biblioteca&id_article=809> [consulta: septiembre de 2011].
- SSA (1999), *Norma Oficial Mexicana NOM190-SSA1 1999* [disponible en línea:] <<http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/190ssa19.html>> [consulta: septiembre de 2011].
- _____ (2003), *Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres (ENVIM 2003)* [disponible en línea:] <http://www.generoysaludreproductiva.salud.gob.mx/modules/biblioteca/bv_av_libros/news_0005.html> [consulta: septiembre de 2011].
- _____ (2008), *Programa de Acción Específico 2007-2012 Prevención y Atención de la Violencia Familiar y de Género*, México, Secretaría de Salud, Subsecretaría de prevención y promoción de la salud.

UNICEF (2000), *Guía para la incorporación del género en las políticas públicas del UNICEF*, División de Programas UNICEF [disponible en línea:] <http://www.unicef.org/honduras/14350_14716.htm> [consulta: septiembre de 2011].

_____ (2010), *Informe Anual de Unicef México* [disponible en línea:] <www.infoninez.mx/files/informeUNICEF2010baja.pdf> [consulta: 23 de septiembre de 2011].



VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: DEL DIAGNÓSTICO A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Juliette Bonnafé

Introducción

Para dar cuenta de la violencia de género necesitamos preguntarnos en primer lugar por la violencia en general, más allá de sus formas más obvias, como peleas, golpes, conductas delictivas, etc. Entre diversas definiciones se encuentran constantes y coincidencias que la describen como “un ejercicio de poder injusto o abusivo” (Muñoz, 2008, p. 1199). La violencia de género es un tipo específico de violencia que se ejerce en contra de las personas, por el simple hecho de ser mujer u hombre (SEP, 2009, p. 65). Se caracteriza por una situación de desigualdad, subordinación y discriminación basada en el sexo.

El género, como un término que hace referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino (Piñones, 2005), es una categoría clave para entender, explicar y demostrar que las diferencias biológicas han sido utilizadas para determinar no sólo las pautas de comportamiento socialmente esperado, comúnmente conocidos como roles y estereotipos, sino el lugar que las personas ocupan en una sociedad, a partir del ser hombre o ser mujer, y lo más importante, han sido excusa para justificar esta desigualdad, subordinación y discriminación.

La violencia de género se exagera por razones culturales, pues se considera que forma parte de la naturaleza misma de las personas y de sus interacciones, lo que provoca cierta resistencia y tolerancia o, simplemente, no permite percibirla o valorar su magnitud y consecuencias, incluso para las personas que la padecen. Las consecuencias que se derivan son considerables, por ejemplo, en el caso de las y los alumnos, les puede provocar baja autoestima que deriva en la falta de in-

terés por estudiar hasta la deserción escolar, hay casos de drogadicción e incluso puede ser causa de muertes.

La escuela, como instancia socializadora, es uno de los espacios donde se refuerzan, fomentan y mantienen los valores y modelos de comportamiento socialmente esperados, por lo que representa un espacio privilegiado en el que la incorporación de la perspectiva de género constituye la mejor alternativa para garantizar que el quehacer educativo sea impartido sin prácticas, creencias y mitos, que de manera directa o indirecta influyan negativamente en el desenvolvimiento pleno de las y los alumnos.

El presente artículo tiene como propósito describir cómo surge el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica* (INVGE) (SEP-UNICEF, 2009), cuáles fueron las estrategias para su difusión y cómo ha sido utilizado por tomadores/as de decisión en el gobierno federal. En una primera parte, se exponen algunos resultados de la investigación llevada a cabo a solicitud de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2008 y publicada en 2009 con el apoyo de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En la segunda parte se analizan varias problemáticas derivadas de la producción de la investigación, como son: el interés de la producción de datos para incluir un tema en la agenda de los encargados de implementar las políticas educativas, el uso de un diagnóstico como insumo al diseño de políticas educativas, la publicación y la difusión de resultados y sus consecuencias. Se finaliza el trabajo con la inclusión de algunas conclusiones.

1. Antecedentes

Con la firma y ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belém do Pará”, el Estado mexicano reconoce que la discriminación y la violencia contra las mujeres son una violación a los derechos humanos.

Con la publicación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), las dependencias de la Administración Pública Federal, entre ellas la SEP, reciben un presupuesto etiquetado por parte de la Cámara de Diputados, el cual es destinado a incorporar la perspectiva de género en las acciones y programas de gobierno. Para dar cumplimiento a este mandato legal, en concreto al artículo 45,¹ la SEP ha realizado un trabajo muy importante que considera la in-

¹ “Artículo 45.- Corresponde a la Secretaría de Educación Pública:

I. Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos;

corporación de la perspectiva de género como un elemento transversal en el quehacer educativo, a través del análisis de los libros de texto gratuitos, la formación continua del personal docente, investigaciones, materiales educativos especializados, campañas de sensibilización y trabajo con adolescentes y jóvenes. Con todo esto se busca deconstruir los estereotipos y roles sociales que perpetúan la desigualdad entre mujeres y hombres, la discriminación y la violencia de género.

Una de las estrategias específicas para el cumplimiento de los objetivos fue la elaboración de un proyecto que abordara la situación de la violencia en el interior de los espacios escolares, basado en los enfoques de los derechos de la infancia, de género y de desarrollo adolescente. En el 2008 la SEP solicitó al Centro de Investigación en Estudios Superiores y Antropología Social (CIESAS) la realización de un estudio sobre violencia de género en las escuelas de educación básica, que tuviera representatividad en el ámbito nacional. El objetivo de tal investigación, denominada INVGEB, respondió a la necesidad de establecer una base de diagnóstico

II. Desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres y el respeto a su dignidad; así como la comprensión adecuada al ejercicio del derecho a una paternidad y maternidad libre, responsable e informada, como función social y el reconocimiento de la responsabilidad compartida de hombres y mujeres en cuanto a la educación y el desarrollo de sus hijos;

III. Garantizar acciones y mecanismos que favorezcan el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo;

IV. Garantizar el derecho de las niñas y mujeres a la educación: a la alfabetización y al acceso, permanencia y terminación de estudios en todos los niveles. A través de la obtención de becas y otras subvenciones;

V. Desarrollar investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos;

VI. Capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y las niñas;

VII. Incorporar en los programas educativos, en todos los niveles de la instrucción, el respeto a los derechos humanos de las mujeres, así como contenidos educativos tendientes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres;

VIII. Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia;

X. Diseñar y difundir materiales educativos que promuevan la prevención y atención de la violencia contra las mujeres;

XI. Proporcionar acciones formativas a todo el personal de los centros educativos, en materia de derechos humanos de las niñas y las mujeres y políticas de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres;

XII. Eliminar de los programas educativos los materiales que hagan apología de la violencia contra las mujeres o contribuyan a la promoción de estereotipos que discriminen y fomenten la desigualdad entre mujeres y hombres;

XIV. Diseñar, con una visión transversal, la política integral con perspectiva de género orientada a la prevención, atención, sanción y erradicación de los delitos violentos contra las mujeres..."

sobre violencia de género en las escuelas para poder diseñar políticas públicas basadas en información fiable sobre la situación actual. El trabajo identificó los diferentes componentes que conforman la violencia de género en las escuelas primarias y secundarias para elaborar políticas educativas que permitan erradicarla.

2. Principales resultados del Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica

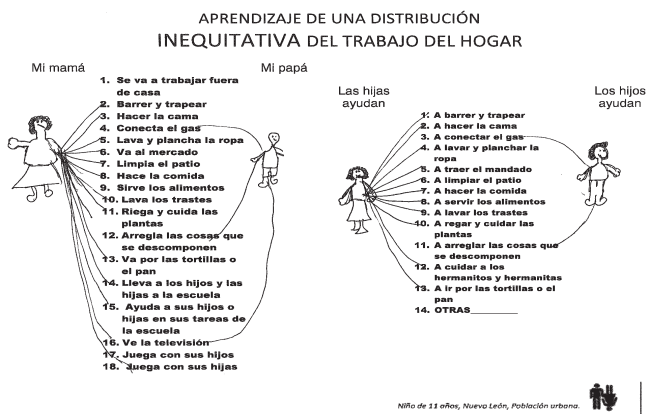
Antes del INVGEB ya existían estudios de caso sobre violencia de género en escuelas de educación básica.² Aunque estas investigaciones constituyen un importante esfuerzo para encuadrar el problema de estudio, carecen de representatividad a nivel nacional. De ahí la importancia de construir una metodología que garantizara tal representatividad, máxime tratándose de una base para construir políticas desde el gobierno federal. El muestreo estadístico resultó en 396 directores entrevistados, así como 1 485 docentes y 26 319 alumnos (18 419 de primaria y 7 900 de secundaria). Las 396 escuelas públicas consideradas en la muestra fueron agrupadas por niveles de marginación y ámbitos rural y urbano. También se consideraron las modalidades educativas, es decir, primarias generales e indígenas; secundarias generales, técnicas y telesecundarias.

La primera parte de la investigación busca posibles fuentes de la violencia de género en la escuela desde el ámbito intrafamiliar, dado que la violencia que se da en la escuela puede tener sus fuentes en el propio espacio de socialización de la escuela o en la casa. El estudio revela que las niñas participan más en las labores domésticas del hogar y los niños en las actividades fuera del hogar: 65% de las niñas lava diariamente los trastes en casa, mientras que menos del 30% de los niños realiza esta labor; 36.2% de las niñas ayuda cada día a preparar la comida, en comparación con 15.7% de los niños; en cambio, 28% de los niños ayuda cotidianamente a sus padres en su trabajo fuera del hogar, proporción que se reduce a la

² El estudio “La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional de descomposición social” (Tello, 2005) aborda las relaciones del estudiantado de las secundarias del Distrito Federal con las y los integrantes de la comunidad educativa: personal directivo, profesorado, sus compañeros/as, padres y madres, a partir de cuatro ejes temáticos, la inseguridad, violencia, ilegalidad y corrupción. “Extrema violencia en escuelas del Distrito Federal” (Padgett, s/f) es un estudio realizado en 64 escuelas primarias y secundarias de la zona centro del Distrito Federal que describe situaciones como: intentos de violación entre adolescentes, amenazas e intimidación a profesores, minicárteles de venta de droga, bandas juveniles de narcomenudeo, intentos de suicidio, problemas de conducta y violencia sexual, desintegración y severa violencia intrafamiliar. El estudio “Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria” (Prieto, 2005) es una investigación que busca entender cómo se gesta la violencia escolar entre los jóvenes a partir del papel de la institución escolar ante la problemática, las estrategias ante las situaciones violentas entre alumnos y las causas que las propician.

mitad en el caso de las niñas. Así es como, desde la casa, los roles de género se reflejan en las actividades que realizan niños y niñas. Incluso la reproducción de los roles de género desde el hogar aparece muy claramente en los esquemas en los que se solicitó a los niños y a las niñas que pusieran una flecha que vinculara, ya sea a su padre o a su madre, a las diferentes actividades del hogar que realizan: si contrastamos esta división de roles con el esquema que refleja lo que los propios niños y niñas realizan en la casa, el resultado es contundente, como se muestra en el ejemplo a continuación.

Esquema 1. *Esquema de división de roles realizado en el contexto del estudio por un niño de 11 años en Nuevo León en una población urbana*



Estos roles diferenciados en función del género se reflejan en la mente de los niños y las niñas, que en 75% consideraron que “las mujeres deben aprender a ayudar en casa cuidando a sus hermanitos y haciendo la limpieza”, “el hombre es quien debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero al hogar”, “las niñas deben jugar a las muñecas” (creencia menos arraigada en las niñas, con la que estuvieron de acuerdo sólo 67%), “los niños deben jugar al futbol y otros juegos fuertes” (sólo 57% de las niñas opinaron esto). Asimismo, 48.4% del alumnado de primaria y secundaria está de acuerdo en que “la mujer no debe tener relaciones sexuales antes del matrimonio”. Es probable que estos estereotipos de género se transmitan desde el hogar, sin embargo, parece evidente que la escuela, si no los refuerza, en todo caso no los reduce ni los erradica.

De hecho, ciertos resultados de la investigación apuntan a que el personal de la escuela refuerza en parte estos estereotipos de manera inconsciente. El 16.5% de directores y 2.1% de directoras cree que las niñas requieren más apoyo que los ni-

ños por indefensas y vulnerables debido a motivos biológicos y su carácter “débil”. Del alumnado, 40.5% refiere que sus maestros y maestras se muestran más estrictos(as) al llamar la atención a los niños que a las niñas. Los docentes consideran a las niñas organizadoras y responsables, y a los niños como aquellos que contribuyen más en el “relajo” en el salón, por ser juguetones y poco responsables. Maestras y maestros consideran que las niñas tienen un mejor desempeño en manualidades y los niños en educación física. Estas diferencias de trato y expectativa se transmiten al alumnado, a través de lo que llamamos la educación silenciosa o currículum oculto.

La educación silenciosa es la educación mediante el ejemplo que damos a nuestros niños y niñas por el simple hecho de comportarnos, relacionarnos y reaccionar ante sus ojos. Todas estas cosas son vistas e imitadas por los niños y niñas. Así es como, si se les dice a los hijos que no suban sus pies al sofá mientras constantemente lo hacemos, lo más probable es que lo hagan también, porque el mensaje que transmitimos con nuestro comportamiento es muy potente, e incluso más que las frases que les decimos. ¿Por qué, dentro del concepto de educación silenciosa, se habla del currículum oculto? Porque las acciones ocurren en el espacio de aprendizaje de la escuela. El docente es, por excelencia, el adulto formador y transmisor del saber, y en este sentido, su impacto en la formación del niño y la niña es muy importante. El docente trabaja en la transmisión del currículum indicado por los programas oficiales en los grados correspondientes, y no necesariamente percibe que, además de este currículum, transmite mucho más con su forma de ser y de relacionarse en la escuela, ante los alumnos y con los alumnos. Ésta es la parte oculta del currículum.

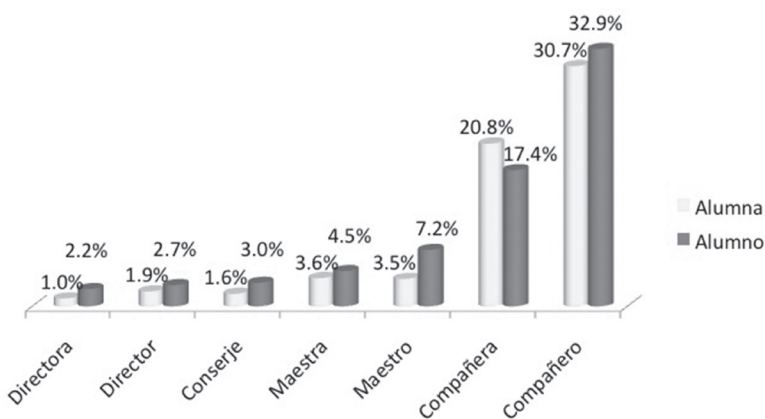
Este currículum oculto que se transmite puede ser positivo o negativo. Si siempre trata con respeto a las personas, sean adultas o niñas y niños, lo que transmite sin necesidad de explicitarlo en el salón de clase, es una forma positiva de relacionarse con los demás, lo que reproduce un modelo positivo que es muy importante en la formación de la personalidad de los alumnos. Si los comportamientos y las formas de interrelación entre todas las personas de la comunidad escolar están dominados por estereotipos y roles de género, estas formas de pensar y de actuar son transmitidas en el aula.

Relacionado con el currículum oculto también resultan relevantes los resultados de la investigación respecto a las expectativas de vida y las aspiraciones de los alumnos y las alumnas. Cerca del 70% de las niñas entrevistadas piensa estudiar en la universidad, para los niños la proporción es 10% más baja. A la pregunta “tengo confianza en que saldré adelante”, un poco más de la mitad de los alumnos contesta que sí, contra 43% de las alumnas. Esto se puede comparar con las respuestas de docentes sobre las expectativas de vida que tienen para sus alumnos y alumnas y la proporción sorprendentemente baja de respuestas positivas: alrede-

Por el 10.4% considera que depende de que no se casen o se junten, 5.8% cree que depende de que el ambiente alrededor de sus hogares se lo permita, 30% considera que el hecho de que el alumnado pueda seguir estudiando tiene que ver con el apoyo que recibe de sus padres y madres, 26.9% que depende de los propios niños y niñas que quieran seguir estudiando, y 25.6% ubica la condición económica como un factor relevante en términos de las posibilidades de continuar los estudios.

En cuanto a las personas generadoras de violencia en el espacio escolar, no sorprende que los principales agresores en los dos últimos años sean compañeros y compañeras de la escuela, aunque sí resulta preocupante y revelador, según lo que muestra la gráfica 1, que varios de los agresores son parte del personal escolar.

Gráfica 1. Principales agresores en los 2 últimos años, respuestas de niños y niñas



Nota: Elaboración propia con base en los resultados de investigación, 2010.

A pesar de ser porcentajes muy bajos, si sumamos el total de adultos designados por el alumnado como agresores en los últimos dos años (director[a], conserje, maestro[a]), llegamos a 11.6% para las alumnas y 19.6% para los alumnos, es decir, una proporción importante del alumnado reporta algún tipo de agresión cometida por parte personal escolar.

Destaca otro resultado de la gráfica 1: sólo 1 de cada 100 niños y 2 de cada 100 niñas le dicen al maestro/a o director/a que tienen algún problema. Este dato muestra que los alumnos no parecen considerar a los miembros del personal escolar como adultos de confianza. Esto puede explicar parcialmente las respuestas de los directores(as) a la pregunta “cuáles son los principales problemas de violencia de género en la escuela”: más del 50% contestó que ninguno y más del 12% que no sabe. Sin embargo, estas últimas cifras parecen ser explicadas por la hipótesis

de la invisibilización de la violencia de género: el personal de la escuela no constata eventos de violencia de género porque no registra estos eventos como tal.

Dada esta situación de “invisibilización de la violencia de género”, no es de sorprender que 8 de cada 10 docentes no hayan recibido capacitación en la materia. Es muy positivo, en cambio, constatar que la mayoría mencionó querer recibir algún tipo de capacitación para saber identificar y manejar la violencia, y en particular la violencia de género, en su labor cotidiana en la institución educativa.

Las percepciones de los niños y las niñas ante un conflicto en la escuela también arrojan información interesante. A la pregunta “¿qué haces frente a un problema en la escuela?”, las niñas contestaron en su mayoría alguna de estas tres opciones: “trato de resolverlo”, “reclamo y digo lo que pienso”, “le digo al maestro(a) o al director(a)”. Por otro lado, los niños contestaron en su mayoría alguna de estas tres opciones: “me quedo callado”, “busco vengarme”, “culpo a otro de lo que me acusan”. Esto indica que los niños carecen de herramientas de resolución pacífica de conflictos, mientras las niñas demuestran mayores habilidades en este tema. Sin duda la raíz de esta diferencia se explica por razones de género. Se pide a los niños desde la primera infancia, de manera más o menos directa y más o menos consciente, que no expresen sus emociones y que se muestren capaces de utilizar la violencia física para defenderse, así es como se les niega la oportunidad de expresarse, de mostrar sus sentimientos. En el imaginario social, “los hombres no lloran” y ser hombre implica rudeza, fuerza, astucia, y si un niño se atreve a transgredir estos mandatos inmediatamente se dice que es muy femenino, como si esta condición lo hiciera menos. Esto les impide desarrollar capacidades internas necesarias para resolver los conflictos que surjan a lo largo de su vida. Al transmitir a los niños la idea de que no es correcto que expresen ciertas emociones, que no muestren demasiada sensibilidad, que no lloren ni hablen de más de lo que sienten, se les está negando el desarrollo de herramientas de comunicación y resolución de conflictos muy importantes. La construcción de la masculinidad en los términos expuestos, tal y como está concebida en la sociedad mexicana y reproducida en la escuela, es un factor que explica de manera importante las diferencias entre niños y niñas al reaccionar ante un problema en la escuela.

Las diferencias entre niños y niñas en cuanto al uso de herramientas de resolución pacífica de conflictos se reflejan también en la forma en cómo los directores y directoras tratan los problemas dentro de la escuela. Al preguntar a estos funcionarios cómo han manejado los casos de *bullying* que se han presentado en su plantel, las directoras contestaron, en su mayoría, “hablando y firmando una carta-compromiso con el alumno” y “hablando con las madres/padres de familia”. Los directores contestan que “amenazando con suspensión”, o bien, diciendo “los casos se dan fuera de la escuela” (o sea, negando el problema).

Un resultado similar al anterior, y relativo al sesgo de las habilidades fomentadas en el alumnado por discriminación a partir de un criterio de género, es el de las habilidades deportivas en cuanto refiere a la ocupación masculina del espacio del patio de recreo para jugar fútbol. Hay varias explicaciones posibles para este hecho: primera, que los niños no dejan que las niñas estén en su equipo porque creen que les resta posibilidades de ganar; segunda, que las niñas no quieren jugar fútbol, pues es un juego de niños, y tercera, que las niñas efectivamente no juegan bien fútbol porque no lo han practicado. En resumen, parece que se ha enseñado que este deporte es para hombres. Dentro de las interrogantes que suscita este dato, está el porqué esta división del espacio en función del género es un problema. Es un punto relevante al menos por dos razones. La primera, esta división de roles viene de algo mucho más amplio y profundo que el fútbol. El hecho de que los niños ocupen el espacio del patio mientras las niñas están quietas en algún rincón del mismo es el reflejo de la ocupación histórica del espacio público de los hombres, mientras las mujeres ocupan el espacio privado, doméstico, de la casa. Los hombres trabajan, tienen un rol en la política, la sociedad, fuera de la casa, mientras las mujeres tradicionalmente no. Ésta es la idea que se refleja y se reproduce a través del fútbol en el patio de recreo. Segunda, este hecho hace que las niñas y los niños desarrollen habilidades distintas. Las habilidades para el deporte, como muchas otras, no están definidas al nacer o por el sexo, sino que se adquieren. Entonces esta ocupación del patio de recreo indica que además de la separación entre espacio público y privado y quién se la apropia, se relaciona con el desarrollo de ciertas habilidades, en este caso físicas, en los niños y no en las niñas. Como las habilidades para resolver pacíficamente los conflictos son cultivadas más en las niñas, las habilidades para el deporte parecen cultivarse más en los niños.

Otro resultado importante que aparece claramente en los resultados del estudio es que los espacios escolares sin supervisión generan temor en los alumnos y en particular en las alumnas: las niñas (23%) temen a los baños más que los niños (13%), las niñas (54%) se sienten más seguras que los niños (46%) en el salón de clases, y más niños (40%) que niñas (33%) dicen que no tienen miedo en ningún espacio de la escuela. En relación con el lugar en que alumnos y alumnas se sienten más seguros, 10% de la muestra afirma que la escuela, en tanto que 75% señaló que su hogar. Este 10% que designa a la escuela como un espacio más seguro que su casa, dibuja a la escuela como un refugio y puede indicar la existencia de violencia intrafamiliar.

El estudio concluye con recomendaciones de política pública, que se pueden resumir en los siguientes puntos: i) sugerir a las autoridades escolares que desempeñen un rol de detección y canalización de la violencia, ii) reforzar las aspiraciones educativas, fortalecer la autoestima y afirmar la confianza en las capacidades

escolares del alumnado, iii) tomar medidas de prevención y atención de los casos de abuso sexual, además de promover el ejercicio responsable de la sexualidad, iv) implementar programas de capacitación sobre género y violencia, y v) promover el desarrollo de habilidades para resolver conflictos pacíficamente.

3. Difusión y utilización de los resultados

Los resultados arrojados por la investigación no constituyeron una sorpresa o un hallazgo inesperado para los especialistas en la materia. La mayoría de las cifras revelaba aspectos de la violencia de género en las escuelas públicas que ya se intuían y anunciaban, tanto en la práctica como por publicaciones recientes de estudios de caso de corte cualitativo (Tello, 2005; Padgett, s/f, y Prieto, 2005, entre otros). Sin embargo, poder respaldar estas presunciones con cifras representativas a nivel nacional permite posicionar el tema de una manera más seria e indiscutible en la agenda del sector público. En las juntas que son parte del proceso de construcción de políticas educativas en el seno de la SEP, no es lo mismo insistir en la necesidad de realizar ciertas acciones, que insistir con cifras sobre la mesa de negociación. Abordar los temas de género suele ser visto como una actitud feminista (este término con una carga negativa) y por lo tanto poco seria. Abordarlos con datos estadísticos cambia radicalmente la sensibilidad para considerar la problemática, y más si los resultados del estudio han sido públicos.

Esto se confirma ampliamente en los talleres que da la SEP a sus funcionarios y funcionarias del sector central. Los talleres de sensibilización en género e igualdad entre hombres y mujeres, y en particular los talleres para mandos medios, llegan a ser teatro de incredulidad ante las problemáticas planteadas, pues existe la creencia de que lo que se plantea es anecdótico y solamente ocurre en comunidades retiradas en las que imperan los usos y costumbres indígenas. Solamente la proyección de datos estadísticos nacionales puede revertir la percepción de que las conductas de violencia de género son sólo eventos aislados que ocurren en regiones lejanas.

Por otra parte, el acompañamiento técnico de UNICEF para la formulación de los términos de referencia del estudio y para todo el seguimiento de la investigación también resultó favorable. La Organización de las Naciones Unidas aportó una reputación de seriedad y rectitud que genera un reconocimiento mayor al que tendría un estudio exclusivamente realizado por la SEP. Así, no es posible pensar en una posible orientación de la SEP hacia resultados exclusivamente favorables a la institución, de modo que se garantiza la transparencia e imparcialidad de la investigación. También la presencia de UNICEF es un incentivo para la publicación de los resultados, puesto que el organismo siempre está deseoso de dar a conocer su apoyo al gobierno federal.

Las propuestas de políticas públicas plasmadas en la investigación fueron objeto de varios debates entre los participantes en el estudio, es decir, la SEP, el CIESAS y UNICEF. El CIESAS, por ser un centro de investigación, tenía más *expertise* en el análisis del trabajo de campo que en propuestas concretas de políticas. La SEP tenía la preocupación de que estas recomendaciones fueran en el sentido de las acciones ya emprendidas o proyectadas por el gobierno, y que se propusieran aspectos que no estuviera en condiciones de atender (por ejemplo, la creación de plazas). Finalmente, UNICEF proponía líneas generales de política más que recomendaciones precisas.

La decisión de publicar los resultados de la investigación responde a una necesidad precisa: garantizar la difusión de los principales resultados. Un documento de trabajo engargolado puede ser enviado por oficio a los principales tomadores de decisiones de la SEP, pero con poca certeza de que sea tomado en cuenta y utilizado como insumo de trabajo. En cambio, y por varias razones, una publicación permite varios pasos que contribuyen a fomentar la lectura de los resultados por parte de los actores educativos: primera, un libro puede ser presentado públicamente y ante medios de comunicación, a diferencia de un documento de trabajo; segunda, un libro puede distribuirse a un número de actores mayor y más diverso: académicos, organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil, etc.; tercera, al ser el libro distribuido a múltiples actores, se refuerza la probabilidad de que los tomadores de decisiones del sector público (principalmente la SEP y las autoridades educativas estatales) tengan en cuenta los resultados, y cuarta, al ser público, los diferentes actores también estarán en posibilidad de solicitar una rendición de cuentas acerca de las acciones adoptadas a raíz de los resultados del estudio después de un tiempo determinado, lo que a su vez favorece su uso como insumo para el diseño de políticas educativas.

Al tratarse de una publicación, y para que ésta pueda ser presentada públicamente, fue necesario analizar con atención la pertinencia de incluir o no ciertos datos arrojados por la investigación. Esta cuestión fue debatida larga y atentamente con la representación de UNICEF en México, cuyos funcionarios internacionales temían las consecuencias negativas de hacer públicas ciertas cifras. Las razones principales del debate fueron, en síntesis, las siguientes. Primera, para que los resultados fueran considerados en su integralidad y totalidad, era importante evitar que la atención se focalizara en una o dos cifras escandalosas y que los demás resultados quedaran desapercibidos. Segunda, una cifra en particular podía, al ser publicada, generar dificultades a la SEP en el sentido de que la opinión pública exigiría de inmediato medidas contundentes, cuando se requería tiempo y negociación política para estar en condiciones de proponer acciones *ad hoc* (18.6% de los niños y niñas de primaria y secundaria afirmaron haber presenciado o vivido al menos una vez un abuso sexual en la escuela). Tercera, UNICEF señaló claramente su

intención de no participar abiertamente en una publicación que pudiera tener efectos desfavorables para el gobierno federal. Cuarta, existía también la posibilidad de que datos públicos tratados fuera de contexto pudieran malinterpretarse, en particular en temas tan sensibles como violencia de género o discriminación (por ejemplo, acceso a la base de datos por parte de estudiantes de licenciatura o maestría que no necesariamente dominan los conceptos y que podrían acceder a ellos a través de una solicitud de información).

Una vez realizada la publicación, se valoró cuidadosamente dentro de la SEP la conveniencia de una presentación a los medios de comunicación por el secretario. Internamente, se realizó un análisis de los datos que pudiera generar cuestionamientos a las políticas públicas, así como la preparación de respuestas por parte de la SEP a cada posible punto. Por ejemplo, al consultar a docentes sobre casos en que sus alumnos y alumnas se hayan burlado de otro(a) por creer que es homosexual o lesbiana, 11.2% mencionó que esa situación nunca se ha presentado. De casi 90% de docentes que señaló que sí han sucedido estas situaciones, aproximadamente la mitad menciona que en tales casos llaman la atención a quien se burla, pidiéndole respeto y tratando de inculcar valores. Sorprenden algunas respuestas que indican que las y los maestros explican al alumnado “que los discapacitados no tienen la culpa de nacer así”, o que explican que las personas son homosexuales “por exceso de hormonas” y que se tienen que tratar con doctores y doctoras. Otros prefieren enfocarse a dar una explicación sobre el hecho de que las personas tienen “defectos”. Estos resultados podrían derivar en una crítica a la autoridad educativa sobre las acciones dirigidas a la formación de maestros y maestras para que dejen de reforzar con sus actitudes expresiones de discriminación u homofobia.

Finalmente, en un afán de transparencia que puede no ser ajeno a su anterior puesto a la cabeza del Instituto Federal de Acceso a la Información, el secretario tomó la decisión de presentar a los medios la publicación. El lugar elegido para la presentación no fue casual: el edificio sede de la Secretaría. Considerando que hacer la presentación en la sede de la Organización de las Naciones Unidas en México (dado que se trataba de una coedición con UNICEF) provocaría la impresión errónea de que la ONU estaba criticando al gobierno federal, este otro lugar fue descartado. Al hacer públicos los datos desde la sede de la Secretaría, se resaltaría el esfuerzo de transparencia y el compromiso de aportar al debate público desde el propio gobierno, incluso con el riesgo de generar críticas aisladas a partir de resultados escandalosos puestos fuera de contexto.

Efectivamente, los medios de comunicación retomaron una cifra que parecía escandalosa, pero que no reflejaba las conclusiones del estudio. El dato retomado fue que 90% de los niños y las niñas alguna vez se sintieron insultados o humillados en la escuela (Jiménez, 2009; González, 2009; Del Valle, 2009, y Redacción,

2009). Esta cifra fue utilizada para mostrar los altos niveles de violencia en las escuelas públicas de educación básica. Para quien ha participado y ha analizado el estudio, este 90% no es sorprendente ni relevante, e incluso hubiera podido salir más alto. Lo interesante de esta cifra es su desglose y análisis, que no fue considerado en ningún medio de comunicación, en dos aspectos: por un lado, por parte de qué actor(es) ha venido el insulto, pues, si bien las respuestas arrojan en su mayoría que fue por pares, también están señalados los miembros del personal de la escuela, por otro lado, el tipo de insulto o humillación puede indicar el grado de violencia recibido así como su modalidad.

Se retomaron muy poco los datos que nos parecían preocupantes, como el porcentaje de niños y niñas que tienen miedo en los baños de su escuela (en particular en primaria con 17.6% y en secundaria 12.25%) (Jiménez, 2009). Nuestras hipótesis explicativas sobre este punto tenían que ver, por un lado, con la falta de mantenimiento de estas instalaciones, que las hace un lugar sucio y desagradable, en el que uno/a no quiere estar salvo absoluta necesidad; y por otro, con la falta de supervisión en los baños, que los transforma en un espacio aislado y sin mirada adulta en caso de que surja un problema. Estas hipótesis nos parecían relevantes, pues apuntaban a uno de los grandes retos de la política pública educativa: el mantenimiento y cuidado constante de la inversión realizada en infraestructura. Suele ser más fácil y cómodo una fuerte y vistosa inversión en infraestructura (en este caso, en construir baños), que un mantenimiento y buen funcionamiento de la misma (lo que implica personal de limpieza, gastos cotidianos de papel de baño, supervisión, recursos para pequeñas reparaciones, etc.).

Lo sumamente interesante del debate público que se generó en los medios de comunicación en los meses consecuentes a la presentación del libro, es la progresiva transformación del concepto discutido. El título inicial *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica*, demasiado largo para ser constantemente enunciado en su integralidad, se fue transformando en las conversaciones mediáticas en “el Informe de Violencia”. La palabra clave, género, desapareció. Lo notable es que todos los especialistas en equidad de género y violencia de género suelen temer la dilución del tema de género en el más genérico de violencia. El temor nace de la invisibilidad del tema de género y del esfuerzo de muchos años de investigación y lucha feminista para lograr que se considere el concepto. En este sentido, volver a hacerlo invisible es como un retroceso. De la idea entonces de “violencia en la escuela”, los medios de comunicación pasaron al tema del *bullying*, lo cual también minimizó el espacio del debate debido a la reducción de actores involucrados que implica (sólo pares, excluyendo al personal escolar). El *bullying* es la violencia entre pares, es decir, en el ámbito escolar, entre alumnos y alumnas. La violencia en el ámbito escolar incluye más actores, al poder tratar de la violencia entre docentes y alumnado, entre padres y madres y docentes, etc. Es más que eviden-

te la conveniencia de reducir la violencia escolar a violencia entre pares (ningún adulto involucrado).

La distribución del libro, una vez publicado y presentado, es también estratégica. De ella depende en parte que sea utilizado como referencia por todo tipo de actores que inciden en la construcción de políticas educativas. Las grandes líneas de la pauta de distribución fueron las siguientes: autoridades educativas estatales, funcionarios responsables de temas afines (Secretaría de Desarrollo Social, Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia, Fiscalía Especial para los Delitos de Violencia contra las Mujeres y Trata de Personas, etc.), integrantes de las comisiones de educación y de equidad de género de la Cámara de Diputados y de la Cámara de Senadores, especialistas en los temas de educación, violencia, género en la academia; organismos de la sociedad civil involucrados en estos temas, bibliotecas de los centros de maestros y de las principales universidades, organismos internacionales y escuelas participantes en la muestra del estudio.

Además, la SEP estableció un trabajo conjunto con el Instituto Nacional de las Mujeres para difundir la publicación a todas las directoras de los institutos de la mujer estatales, presentarles personalmente los principales resultados e invitarlas a que generaran debates locales con las ONG para apoyar la utilización del libro como insumo para el diseño de políticas públicas en los estados. Por su parte, el CIESAS presentó diversas ponencias en foros académicos, que también contribuyeron a dar a conocer los resultados entre especialistas.

La necesidad de emprender este trabajo conjunto con el Instituto Nacional de las Mujeres responde a las diferentes competencias entre gobiernos federal y estatal. Desde los años noventa, con la descentralización educativa, los gobiernos estatales tienen numerosas competencias en el sector educativo. En particular, la capacitación a docentes en servicio y la implementación de proyectos en escuelas, no se pueden realizar si no son impulsados por el gobierno estatal. El gobierno federal tiene un rol rector, normativo y propositivo, pero la puesta en obra de las políticas depende de los gobernadores. Por esta razón era muy importante hacer todo lo posible para que los actores estatales estuvieran convencidos de la utilidad y relevancia de este estudio.

Conclusiones

Principales hallazgos del estudio

A un nivel más general, la investigación tuvo tres hallazgos importantes.

Primero, la violencia de género se presenta cotidianamente en las escuelas primarias y secundarias públicas del país. Este panorama se intuía a través de los

estudios de caso realizados en escuelas, así como en las investigaciones realizadas en el campo de los estudios de género en México (Tello, 2005; Padgett, s/f, y Prieto, 2005, entre otros). Este resultado es consistente con lo que ocurre en la sociedad mexicana, en la cual se inserta la escuela, y donde se gesta la violencia de género.

Segundo, la violencia de género no se visualiza como tal en la escuela, pues existe resistencia a identificarla como tal y hay una gran tolerancia a sus manifestaciones cotidianas. Nuevamente se constató la reproducción en la escuela de la norma social vigente en toda la sociedad, es decir, la naturalización de la violencia de género. Esta violencia no se considera como tal, porque los actos y actitudes derivados de ella son vistos como normales y sin gravedad. Así es como expresiones como “los niños no lloran” o “vieja al último” son parte del lenguaje cotidiano, y no son cuestionadas por el alumnado ni por el cuerpo docente; el patio de recreo es ocupado en su mayoría por los varones, que desarrollan así más habilidades físicas que las niñas, que en los hechos no cuentan con el mismo acceso al espacio; las y los docentes tienen actitudes distintas con niños y niñas sin siquiera darse cuenta de la diferencia que realizan.

Como tercer hallazgo se encontró que la violencia de género es un factor asociado a los problemas de aprendizaje y a la deserción escolar. Así, por ejemplo, un factor que promueve la deserción escolar es el embarazo en las adolescentes, dadas las reacciones en el seno de la escuela o el apoyo mínimo del personal de la misma. También, casos de discriminación que no son identificados como tal y por lo mismo, no son tratados a tiempo por los docentes o el director(a) y pueden constituir una barrera para el aprendizaje y, eventualmente, causar la deserción. Las frases cualitativas que arroja el estudio son reveladoras en este sentido. Por mencionar algunas: “La peor cosa que odio es algunos compañeros que son muy rudos y no respetan a las niñas, y son tres niños que el maestro prefiere”, “A mí no me gusta el gandallismo, el abuso, porque hay mucha inseguridad en la escuela”, “Odio la entrada, el salón, trabajar con el maestro; porque siempre me anda criticando porque soy de casa hogar y nos insulta”.

Influencia de la investigación en el diseño del debate público sobre violencia de género en educación básica

El eco que ha tenido la publicación a poco más de un año de su presentación pública, ha sido importante. Se ha posicionado como el estudio de referencia en materia de violencia de género en las escuelas, al ser el único existente que cuenta con representatividad nacional. Es citado en artículos académicos (Velázquez *et al.*, 2011; Martínez Medina *et al.*, 2010; Mingo, 2010; Suárez Cobix *et al.*, 2011, y

Zurita Rivera, 2010), solicitado constantemente por representantes de organizaciones de la sociedad civil especializadas en este tema u otros afines, y es citado en documentos y presentaciones de funcionarios de la SEP, en particular por la Subsecretaría de Educación Básica. En este sentido, se puede decir que cumplió con el objetivo.

El INVGEB también ha sido utilizado por académicos y organizaciones no gubernamentales como fuente de información útil para respaldar solicitudes que buscan un rediseño del marco institucional para combatir la violencia. Así, el 24 de octubre de 2011 se realizó en la Organización de los Estados Americanos una audiencia sobre violencia sexual en instituciones educativas en las Américas.³ Los datos del informe, entre otros elementos, sirvieron para dar fundamento a la petición urgente de las organizaciones para que los Estados en Latinoamérica diseñen marcos regulatorios que penalicen de forma efectiva a quienes perpetran este tipo de ofensas. En este sentido, el INVGEB constituye una fuente vital de información sobre un problema que poco ha sido abordado desde una perspectiva legal, la violencia en las escuelas, y que requiere de una mayor atención por parte de las autoridades y los jueces encargados de darle trámite a las quejas y denuncias que se dan por este motivo.

En conclusión, este recuento de la solicitud, el seguimiento, la publicación y el uso de una investigación es una ventana para el diseño de políticas públicas. Indica que la realización de una investigación solicitada por el gobierno federal es parte fundamental, indispensable del trabajo, aunque también subraya que la utilidad de la investigación depende del trabajo posterior al cierre de las conclusiones por parte de los expertos, en particular cuando estas conclusiones no son necesariamente favorables para el gobierno que solicitó el estudio.

³ La audiencia fue solicitada por las siguientes organizaciones: Center for Reproductive Rights, el Instituto Tecnológico Autónomo de México, Funderes y Women's Link Worldwide.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonal, Xavier (2005), *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, España, GRAO.
- García Medina, Adán Moisés (s/f), *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México. Conclusiones y recomendaciones* [disponible en línea:] <<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/re-cursos-y-procesos-escolares/3447>> [consulta: septiembre de 2011].
- González, María de la Luz (2009), “Víctimas de la violencia de género, 90% de alumnos”, en *El Gráfico*, México.
- Harris, S. y G. Petrie (2006), *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*, España, Paidós Educador.
- Jiménez, Eugenia (2009), “Nueve de cada diez escolares han sufrido humillaciones e insultos”, en *Milenio* [disponible en línea:] <<http://impreso.milenio.com/node/8748145>> [consulta: septiembre de 2011].
- Joffre-Velázquez, V., G. García-Maldonado *et al.* (2001), “Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo”, en *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, vol. 68, México, pp. 193-202 [disponible en línea:] <http://www.nietoeditores.com.mx/download/bol_med_HIM/MayoJunio2011/Bol%203%20Bullying%208.pdf> Versión en inglés: <http://nietoeditores.com.mx/download/bol_med_HIM/Mayo-Junio2011/Revista%20ENG/bol%203.8%20Bullying.pdf> [consulta: septiembre de 2011].
- Martínez, M. y A. Mújica (2010), *México: violencia contra las mujeres y las tecnologías de información y comunicación*, Asociación para el Progreso de las Comuni-

- caciones [disponible en línea:] <http://www.genderit.org/sites/default/upload/mexico_ctryrpt_es_tics_violencia.pdf> [consulta: septiembre de 2011].
- Mingo, Araceli (2010), "Ojos que no ven...Violencia escolar y género", en *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXII, num. 130, IISUE-UNAM, México, pp. 25-48 [disponible en línea:] <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a3.pdf>> [consulta: septiembre de 2011].
- Padgett, Humberto (s/f), "Extrema violencia en escuelas del DF", en *Revista Emequis* [disponible en línea:] <http://ipsnoticias.net/_focus/metas_milenio/concurso/premiados/Humberto_Padgett.pdf> [consulta: septiembre de 2011].
- Piñones, Patricia (2005), "La categoría de género como dispositivo analítico en la educación", en *Memoria del Primer Foro Nacional Género en Docencia, Investigación y Formación Docentes*, México, INMUJERES, septiembre de 2005; reproducido en Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2006), *Prevención de la violencia desde la infancia*, México, INMUJERES, PNUD.
- Prieto García, Martha Patricia (2005), "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE, oct.-dic. 2005, vol. 10, núm. 27, México, pp. 1005-1026.
- Redacción (2009), "Vejación en las aulas", en *Diario de Yucatán*, México.
- Roldán, Nayeli (2009), "Violencia sexual en escuelas de México, mayor en áreas rurales", en *Milenio online* [disponible en línea:] <<http://impreso.milenio.com/node/8759731>> [consulta: septiembre de 2011].
- SEP-UNICEF (2009), *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*, México.
- SEP (2010), *Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Primaria*, México.
- SEP-OEI (2009), *Abriendo Escuelas para la Equidad. Guía Práctica*, México.
- Suárez, C., D. Gamaniel, M. Jiménez y E. Trujillo (2001), "La gestión como un espacio de oportunidad entre la violencia y la convivencia escolar", en *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*, vol. 3, núm. 2, pp. 927-932 [disponible en línea:] <<http://chiapas.academiajournals.com/downloads/11CH9011000%20Congreso%20AcademiaJournals%20Chiapas%202011%20901-1000.pdf>> [consulta: septiembre de 2011].
- Tello, Nelia (2005), "La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, año/vol. 10, núm. 27, México, COMIE, pp. 1165-1181.
- Tuvilla, J. (s/f), *La convivencia en los centros educativos desde la mirada de la cultura de paz* [disponible en línea:] <<http://cyberpediatria.com/violenciaescolar/viol13.pdf>> [consulta: septiembre de 2011].
- Valle, Sonia del (2009), "Sufren 6 de 10 agresión escolar", en *Reforma*, México.

- Villatoro, J., N. Quiroz, M. L. Gutiérrez y N. Amador (2006), *¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as? Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados 2006*, México, Instituto Nacional de las Mujeres-Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz.
- Yuste Andrinal, Javier (s/f), *Investigaciones sobre el fenómeno bullying*. España [disponible en línea:] <http://www.conflictoescolar.es/2007/09/investigaciones-sobre-el-fenomeno-bullying/> [consulta: septiembre de 2011].
- Zurita Rivera, Úrsula (2010), "Dilemas de la gobernanza frente a la seguridad y la violencia escolar: reflexión de la experiencia mexicana actual", en *Revista Perspectivas en Políticas Públicas*, vol. III, núm. 5, Brasil, pp. 94-129 [disponible en línea:] <<http://www.revistappp.org/pdf/artigo5ppp5.pdf>> [consulta: septiembre de 2011].



EL PAPEL DE LA LEGISLACIÓN INTERNACIONAL EN MATERIA DE GÉNERO EN LA REFORMA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ana Buquet Corleto
Hortensia Moreno

Introducción

Durante siglos las mujeres no fueron consideradas sujetos de aprendizaje. La concepción sobre la *naturaleza* de las mujeres, cultivada durante cientos e incluso miles de años, las situaba al margen del conocimiento y del entendimiento, al margen de la razón. El pensamiento aristotélico concibió diferencias *esenciales* entre las mujeres y los hombres, que situaban a unas y a otros en distintos lugares (*oikos* y *polis*), con diferentes facultades y funciones. Uno de los ejes centrales de la dicotomía aristotélica sobre las diferencias entre los sexos se fundamentaba en que “por naturaleza, uno es superior y otro inferior, uno manda y otro obedece” (Aristóteles, citado en Brito, 2008, p. 11).

En el imaginario de las sociedades actuales, miles de años después, esta mentalidad no ha logrado transformarse de manera profunda y radical. Aún hoy prolifera con mayor o menor sutileza la idea de que las mujeres son menos capaces para el desarrollo científico y tecnológico, y se considera preferible que sean gobernadas y no gobernantes. En esta lógica, el acceso de las mujeres al conocimiento y su incorporación a la educación superior ha tenido que transitar de la exclusión absoluta a la incorporación paulatina, con casos muy excepcionales –en el siglo XIX y principios del XX– que sin lugar a dudas abrieron brecha a las siguientes generacio-

nes, dando lugar a lo que hoy conocemos como la feminización de la matrícula estudiantil en las universidades de una gran cantidad de países en el mundo.

Sin embargo, la incorporación masiva de las mujeres a la educación superior no ha abolido las condiciones de desigualdad sobre las cuales se fundan las instituciones universitarias; su tránsito por ellas sigue marcado por obstáculos y dificultades diversas. Se trata de un estado de cosas especialmente conflictivo, imbuido de paradojas y círculos viciosos, que no permite salir del recurso retórico para entrar al hecho y a la práctica de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en todos los campos de la vida social.

El esfuerzo legislativo no sólo por atenuar, sino por eliminar la condición de desventaja de las mujeres en la educación superior forma parte de un proyecto social amplio cuyo principal empuje deriva, sin duda, de la presencia del feminismo –tanto en su faceta académica como en la militante– en las instancias donde se ha discutido el estatuto de la mitad de la humanidad como un problema que atañe a todo el mundo. Los acuerdos internacionales y la legislación a favor de los derechos de las mujeres en el ámbito educativo han sido fundamentales para avanzar en estos temas. No obstante, la complejidad en la que está enraizada la desigualdad entre los sexos no es permeable a las decisiones que pretenderían terminar con la discriminación “por decreto”. Por esto, la Universidad Nacional Autónoma de México ha emprendido una labor de investigación con dos finalidades principales: entender en profundidad los difusos mecanismos que producen y reproducen las desigualdades y las desventajas, y a partir de esto, contar con los insumos teóricos y argumentativos que permitirán tomar medidas prácticas para contrarrestarlos.

En el primer apartado de este trabajo, “Legislación internacional en materia de género y educación”, presentamos los principales trayectos que ha recorrido la comunidad internacional en este tema. Desde las primeras reuniones y cumbres donde se revisó la situación general de las mujeres en la vida social, el problema de la educación tuvo un lugar relevante y se subrayó la necesidad de tomar medidas prácticas para revertir una tradición muy larga de marginación y sometimiento.

En el segundo apartado, “La institución del sentido común (o ¿qué significa transversalizar?)”, discutimos las bases teóricas que configuran la llamada perspectiva de género y ponemos en contexto la noción de “transversalización”, la cual ha adquirido una fuerza crucial en el debate mundial sobre la situación de las mujeres. El género, en este ámbito conceptual, es un factor determinante de las relaciones sociales que atraviesa por entero el mundo social. Para revertir sus efectos deshumanizadores hace falta mucho más que una simple voluntad abstracta de justicia social.

El tercer título de este ensayo, “Universidad y exclusión”, hace un recuento histórico de cómo la institución universitaria, desde sus más remotos orígenes, tiene como característica central la exclusión del sexo femenino. A lo largo de cinco si-

glos, la Universidad de México ha sufrido las transformaciones propias de la modernidad que la han llevado, en el momento actual, a una configuración de género específica donde todavía hace falta aplicar políticas que garanticen en un futuro cercano la plena igualdad entre mujeres y hombres. Por último, en “La transversalización de la perspectiva de género en la UNAM” se reseña el proceso propiciado por el cambio en la legislación que proveyó a la institución con la base reglamentaria para introducir estas reformas.

1. Legislación internacional en materia de género y educación

México ha participado en prácticamente todas las cumbres mundiales donde se ha discutido el estatus de las mujeres en la vida social, y ha adquirido compromisos trascendentales al firmar los acuerdos a que se ha llegado en esos foros. El punto de partida de todas estas reuniones es un reconocimiento de las condiciones de desventaja en que vive la mitad de la humanidad en el mundo entero por el solo hecho de estar formada por mujeres. La influencia del feminismo en estos espacios se ha dejado sentir desde inicios de la década de 1960 hasta la fecha. La presencia de activistas, académicas y funcionarias de visible filiación feminista en el diseño de documentos, en los debates públicos y en los procesos de toma de decisiones, ha determinado buena parte del discurso en que se redactan los acuerdos, las declaraciones, las convenciones y las plataformas de acción resultantes de las cumbres internacionales.

En materia de educación, prácticamente todas estas reuniones manifiestan una clara convicción en que los procesos educativos son decisivos para el desarrollo de las personas y las comunidades y por lo tanto subrayan la exigencia de propiciar condiciones de igualdad para garantizar que todos los seres humanos, sin distinción de sexo, clase, etnia, idioma, orientación de género, condición física, origen nacional, religión o edad, tengan acceso a los beneficios de la educación en igualdad de oportunidades, en igualdad de condiciones de bienestar. La defensa de la educación como derecho humano conduce también a discutir acerca de la necesidad de propiciar que todos los sectores sociales disfruten de una educación de la más alta calidad posible, donde se garantice y se inculque la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, religiosa, étnica y de cualquier tipo, y la difusión de los derechos humanos.

Cuadro 1. *Cumbres internacionales con resolutivos sobre género y educación*

Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, Nueva York, 1960
Conferencia Mundial del año Internacional de la Mujer, Ciudad de México, 1975
Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), Nueva York, 1979
Conferencia Mundial de la Década para las Mujeres: Equidad, Desarrollo y Paz de las Naciones Unidas, Copenhague, 1980
Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990
Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 1993
Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Belém do Pará, Brasil, 1994
Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, El Cairo, 1994
Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Copenhague, 1995
Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 1995
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 1998
Octava Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Lima, 2000
Foro Mundial de Educación, Dakar, Senegal, 2000
Declaración del Milenio, Nueva York, 2000
Beijing más 5 “Mujer 2000: Igualdad entre los Géneros, Desarrollo y Paz para el Siglo XXI”, Nueva York, 2000
Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, Durban, África, 2001
Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, 2002
Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Ciudad de México, 2004
Décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Quito, 2007
Conferencia Internacional de la Educación “La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro”, Ginebra, 2008
Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos “Vivir y Aprender para un Futuro Viable: el Poder del Aprendizaje de Adultos”, Belém do Pará, 2009
XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe “¿Qué estado para qué igualdad?”, Brasilia, 2010
Informe sobre el 54º periodo de sesiones, Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, Beijing +15, Nueva York, 2010

Fuente: Martha Leñero y Marián Gulías, 2011a.

En este contexto, las cumbres internacionales cuyo tema central es el género se han enfocado en la urgencia de combatir todas las formas de discriminación en contra de las mujeres. Por una parte, la educación de las mujeres se considera un elemento clave para alcanzar la igualdad y el mejoramiento de la sociedad en su conjunto, porque se tiene plena confianza en que las mujeres educadas jugarán un

papel de agentes de cambio. Pero además, queda plenamente establecido que el derecho a la educación es un bien en sí mismo que no requiere de una justificación en términos de su utilidad social.

Desde las primeras reuniones donde se trató el problema de la exclusión de las mujeres del ámbito educativo, se hizo evidente que no bastaba con tratar de evitar las conductas discriminatorias, sino que era además indispensable cambiar las actitudes y las prácticas docentes, los planes de estudio e incluso las instalaciones donde se realizan los procesos educativos. En una primera fase del debate mundial, se criticó de manera insistente la presencia de sesgos de género en los programas de estudios y se exigió la eliminación de los estereotipos en todos los niveles, en todas las formas de enseñanza, en todos los materiales didácticos. Uno de los primeros objetivos de esta reflexión era encontrar mecanismos para mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir todo obstáculo que impidiese su participación activa. En esta lógica, la educación debería contrarrestar los prejuicios y las costumbres sexistas, y oponerse de manera frontal a las prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación de las mujeres.

Conforme se avanzó en la investigación acerca de los mecanismos sociales y culturales que mantienen a las mujeres en desventaja en el ámbito educativo, cada vez se hizo más patente la necesidad de tomar medidas para reducir la tasa de abandono femenino de la escuela, y para aumentar la matrícula y las tasas de retención escolar de las niñas. Los informes mundiales permitieron ver, de manera cada vez más precisa, las muy diversas facetas de la discriminación, entre ellas, la segregación que mantiene una rígida división sexual del trabajo e impide la entrada de las mujeres a una amplia gama de posibilidades productivas. De ahí deriva la propuesta de garantizar su participación en todos los niveles y en todas las disciplinas del sector educativo, y la de proporcionar entrenamiento vocacional a niñas y mujeres, especialmente en los sectores tradicionalmente reservados para hombres, además de diseñar programas y políticas públicas que aseguren la inscripción de niñas y mujeres en institutos técnicos y su acceso a las nuevas tecnologías.

De la misma forma, se propuso la puesta en marcha de políticas educacionales específicas que tuvieran en cuenta las desigualdades por razón de sexo, la atención a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres –como las adolescentes embarazadas y las madres jóvenes–, y en general, las exigencias particulares del ciclo de vida específico de las mujeres, además de la consideración de las limitaciones impuestas por la doble jornada de trabajo.

Las reuniones del siglo XXI han recogido todas estas preocupaciones en una estrategia diferente: la transversalización o institucionalización de la perspectiva de género en todas las políticas y en todos los programas. Una de las vertientes de este nuevo enfoque es la necesidad de emprender estudios e investigaciones so-

bre el género en todos los niveles de la enseñanza para aplicarlos a la elaboración de planes cuyo fin es el de transformar a la sociedad. Otra tiene que ver con la intervención activa de las mujeres en la toma de decisiones y con la apuesta por un cambio cultural que contribuya al empoderamiento de las mujeres e incorpore a los hombres como parte integrante y activa en la promoción de la igualdad entre los sexos y la autonomía de las mujeres.

2. La institución del sentido común (o ¿qué significa transversalizar?)

El enorme impulso que han generado las reuniones, conferencias y convenciones internacionales a propósito de la desigualdad entre mujeres y hombres se estructura alrededor de una serie de ideas cuyo eje rector es la necesidad de propiciar condiciones sociales, culturales, políticas y económicas a partir de las cuales habrían de superarse todas las formas del sexismo.

Se trata, sin duda, de uno de los retos más complicados y trascendentales que se haya planteado la humanidad a lo largo de la historia. La principal dificultad reside en que las asimetrías entre mujeres y hombres se interpretan como hechos naturales, consecuencias directas e inevitables de la configuración biológica de los cuerpos. A esta forma de entender las diferencias se le ha denominado la *actitud natural hacia el género*.¹ Esta postura al mismo tiempo crea y sostiene reflexivamente las categorías de lo femenino y lo masculino en *esquemas de género*, los cuales pueden definirse como las hipótesis que guían las percepciones y conductas de la gente respecto de la diferencia sexual (Kessler y McKenna, 2006).

La actitud natural respecto al género se postularía como un punto de partida que no implica la acción comprometida o interesada de quienes la asumen, sino una respuesta espontánea ante los “hechos” incuestionables de la biología, donde la separación de esferas de actuación entre hombres y mujeres sería el reflejo directo de su diferencia anatómica esencial. Así se justificaría la división sexual del trabajo en actividades claramente tipificadas cuyo sentido último habría de referirse a las funciones reproductivas, por ser éstas las que más claramente marcan la naturaleza dimórfica de la especie humana. En apariencia, la actitud natural es transparente y nítida, no necesita explicaciones, no requiere del esfuerzo activo de una legitimación ideológica. La actitud natural se sustenta en el sentido común, en lo

¹ Véase Suzanne J. Kessler y Wendy McKenna (1999, 2006) y Harold Garfinkel (2006); véase también Pierre Bourdieu (1999, pp. 120-121). La *actitud natural* funciona como una experiencia del mundo del sentido común que, a pesar de derivarse de una perspectiva limitada, se impone como punto de vista universal.

que “todo el mundo sabe a ciencia cierta”. De ahí la enorme dificultad que entraña cualquier proceso contra-intuitivo cuya finalidad sea cuestionar la actitud natural.

La perspectiva de género es el conjunto de herramientas conceptuales con que el pensamiento crítico feminista desmonta la actitud natural hacia el género. Su presencia en el debate mundial acerca del estatus de las mujeres inaugura una nueva manera de pensar cuya meta es un cambio cultural sin precedentes. El establecimiento de la perspectiva de género como orientación para las políticas sociales deriva en un movimiento que pretende modificar el *statu quo*. Su primera labor teórica consiste en comprender el trabajo constante –y por lo tanto, el estatuto contingente– implicado en el sostenimiento de la actitud natural.

Mediante la perspectiva de género se comprende que la actitud natural no es una asunción inmediata de la realidad; no es simplemente una constatación de las evidencias del mundo material incontestable, sino más bien un proceso dinámico de interpretación constitutiva. Por lo tanto, ha transitado –y sigue transitando– por un trabajo intenso y continuado de institucionalización. Existe una enorme cantidad de fuerzas que atraviesan nuestro universo cognitivo y social, e imponen concepciones acerca del mundo sexuado como el fundamento de las relaciones sociales en una lógica donde priman las exclusiones en función de la jerarquía entre los representantes del sexo masculino –investidos de los valores fundamentales de la condición de sujeto en la modernidad– y las integrantes del sexo femenino, el colectivo subordinado –en la lógica de la actitud natural– “según las leyes de la naturaleza”.

En este contexto, el sexismo se produce y reproduce en diversos y variados procesos de institucionalización, pues lo que funda es precisamente instituciones. La actitud natural respecto al género instituye la desigualdad como la norma a partir de la cual se organiza la vida social en todas sus manifestaciones, desde las más elementales hasta las más complejas, en el seno de las formaciones sociales, en las prácticas de coexistencia entre hombres y mujeres, entre hombres y hombres, entre mujeres y mujeres. Las normas de la convivencia social obedecen de manera generalizada a la lógica del género, es decir, a la necesidad de mantener y reproducir una organización de la existencia donde la diferencia anatómica se lee como el sometimiento de un sexo al otro y se traduce en prácticas sistemáticas de segregación, sujeción, inferiorización o exclusión.²

² En un ensayo ya clásico, Gayle Rubin interpreta la organización social en función de las normas del “sistema sexo/género” a partir de una mirada antropológica; desde este punto de vista, aunque toda sociedad tenga algún tipo de división de actividades por sexo, la asignación de alguna tarea en particular a un sexo o al otro varía enormemente de cultura en cultura. Para Lévi-Strauss, la división sexual del trabajo no es una especialización biológica, sino que tiene otro propósito: el de asegurar la unión de los hombres y las mujeres de modo tal que la mínima unidad económica viable contenga por lo menos a un hombre y a una mujer. En este arreglo se constituye un estado de dependencia recíproca entre los sexos (Rubin, 1996, pp. 57-58).

Las culturas institucionales de género se desarrollan en las interacciones que se establecen en la convivencia de cada día (Palomar, 2011). Una cultura de género sanciona el trato entre las personas en una escala de aprobación-censura, y a partir de mecanismos relacionales permite y alienta, o reprime y castiga determinado tipo de comportamientos sociales en función de la forma en que se interpretan los valores de género en ese ambiente. Es en el marco de las instituciones –desde la familia hasta los organismos del Estado, pasando por las escuelas, las iglesias o las organizaciones– donde se actúan y actualizan las concepciones acerca del género que cada quien asume.

Es en el interior de las instituciones donde las prácticas sexistas pueden subsistir sin que nadie las cuestione, porque se determinan sobre la base de un sentimiento extendido de naturalidad y pertinencia. Lo natural es –según este sentimiento– que las mujeres ocupen el lugar prescrito por las reglas que dicta “la sabia naturaleza”, las cuales, según este sistema de pensamiento, están impresas en sus cuerpos y son inevitables, insuperables y eternas. Ese lugar prescrito –el espacio doméstico– está indeleblemente marcado por las actividades apropiadas e incluso por el perfil caracterológico de la feminidad que vuelve profundamente afines, en razón de su supuesta índole biológica, las faenas que realizan las personas con sus inclinaciones y sus perfiles subjetivos.

La actitud natural respecto del género tiene, sin embargo, una larga y accidentada trayectoria. Las evidencias que arrojan los hallazgos antropológicos, la investigación histórica o incluso la paleografía permiten saber que, a pesar de la universal sujeción de las mujeres, las formas específicas en que ésta se presenta varían abismalmente a lo largo del tiempo y del espacio. Por su parte, la sociología, la semiótica, las disciplinas de la psique y las ciencias de la comunicación permiten descifrar las múltiples maneras en que esta diversidad circunstancial se naturaliza y se convierte en sentido común.

Para combatir el sexismo hay que oponerle, a la fuerza avasalladora del sentido común, una racionalidad equivalente, es decir, una que no se restrinja al razonamiento teórico, sino que además se traduzca en actos y determine el sentido de la acción. Porque la actitud natural hacia el género no sólo se produce y reproduce en el discurso, sino sobre todo en las prácticas, interacciones, usos y costumbres, tradiciones y rituales que constituyen hasta el más fino tejido de las relaciones sociales.

La legitimidad de cada cultura de género se formaliza y prescribe en las legislaciones –formales o consuetudinarias, locales, nacionales o internacionales– que constituyen las instituciones. Incidir en esas legislaciones es un paso decisivo para el cambio.

3. Universidad y exclusión

La universidad en el mundo novohispano

Cuando Justo Sierra declaró, en el proceso de refundación del organismo universitario: “nuestra Universidad no tendrá tradiciones”, se estaba refiriendo sin duda a la necesidad de marcar una ruptura radical con la Real y Pontificia, creada por fray Juan de Zumárraga entre 1551 y 1553 –apenas tres décadas después de la caída de la Gran Tenochtitlan– a imagen y semejanza de la Universidad de Salamanca.³

Era de este pasado –clerical y nada científico– de la institución que había sido el antecedente más obvio de la que se acababa de convertir en nacional Universidad de México, del que el positivista quería hacer tabla rasa para iniciar una nueva época de impulso a la racionalidad moderna, en la que se prescribió eliminar de la enseñanza “todo elemento teológico o metafísico” (Valadés, 2001, p. 559).⁴ No obstante, la tradición estaba ahí: el establecimiento que durante más de tres siglos se había encargado de emitir los grados académicos de bachilleres, licenciados y doctores en humanidades, filosofía, teología y derecho canónico, medicina, jurisprudencia y filosofía –la élite del saber que ahora mismo tendría la consigna de constituir la empresa educativa más importante del país– conservaba, a pesar de la voluntad reformista, una costumbre tan acendrada que ni siquiera hacía falta ponerla en cuestión: la Universidad Nacional, de la misma forma que la Real y Pontificia, no tenía lugar para las mujeres.

La universidad novohispana había servido como un “instrumento de enorme eficacia para consolidar y perpetuar el predominio de la población de origen hispano sobre el resto de las castas durante todo el régimen colonial” (González, 2005, p. 364). Los mecanismos de exclusión sobre los que se asentaba tal predominio funcionaban en concordancia con una lógica de estratificación social estamentaria donde la posibilidad de ingresar al organismo corporativo dependía, por un lado, del hecho de ser varón, y por el otro, de la “pureza de sangre”: mulatos, castas y

³ “La real cédula que creó la Real y Pontificia Universidad de México está fechada en septiembre de 1551, pero la ceremonia inaugural se verificó el 25 de enero de 1553”. Las primeras cátedras fueron de teología, sagrada escritura, cánones, leyes, artes, retórica y gramática. Entre las innovaciones que se introdujeron en la Nueva España estaba la práctica de disecciones –prohibidas en las demás universidades– para los estudios de medicina (Valadés, 2001, p. 534).

⁴ El 22 de septiembre de 1910 se emitió la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, integrada en ese momento por las escuelas nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios (Valadés, 2001, pp. 562-563).

descendientes de judíos “estaban tan drásticamente excluidos como las mujeres” (*ibid.*, p. 362).⁵

Los motivos de la exclusión de las mujeres tenían mucho que ver con la forma en que las categorizaba la sociedad del antiguo régimen. En Occidente, la concepción aristotélica creó una imagen de las mujeres que prevaleció hasta el Renacimiento. Según ésta, “el sexo femenino se consideraba como deficiente e incompleto”. Por ese motivo, las mujeres quedaban excluidas del espacio público y debían recluírse en la casa, donde no tenían ningún poder importante, dado que “todas las relaciones que se establecen y sustentan en el *oikos*, implican la afirmación del dominio del varón como esposo, amo y padre, sobre seres que son considerados como inferiores” (Brito, 2008, p. 17).⁶ La inferioridad atribuida a mujeres, esclavos y menores de edad estaba relacionada con la capacidad de los hombres libres para superar funciones y necesidades corporales:

que remiten a una vida semejante a la de los animales, lo que da sentido al ideal de *vida buena*, ya que sólo el hombre libre (de estas funciones) y posicionado como amo absoluto de la comunidad familiar puede ser ciudadano y participar en la vida política y pública (*ibid.*, p. 17).

Se trata, entonces, de una cosmovisión donde las actividades procreativas y las orientadas a la producción de la vida material –el trabajo manual– debían subordinarse a las actividades directivas o legislativas –el trabajo intelectual concebido como trabajo del espíritu–, regidas por la razón, es decir, por la cualidad que distingue al hombre libre –al ciudadano– del resto de los seres vivos. Las actividades que se realizan dentro de la casa se consideran importantes, pero su vinculación con el trabajo y con el cuerpo “les resta dignidad y convierte a sus representantes (mujeres y esclavos, sobre todo) en medios para alcanzar los verdaderos fines” (*ibid.*, p. 18):

El ciudadano aristotélico sólo puede ser tal si está exento y separado de todo trabajo manual [...]; a través del dominio absoluto sobre las mujeres y los esclavos en el *oikos*, y de las labores que éstas y éstos proporcionan, la condición de su igualdad en el espacio público es su afirmación como *rey, administrador de su casa y amo de sus esclavos (y sus mujeres)* en el espacio doméstico (*ibid.*, pp. 19-20).

⁵ “Por lo que hace a los indios, ninguna ley les impedía, en tanto que ‘súbditos libres del rey’, inscribirse y graduarse, pero en la práctica muy contados lo lograron” (González, 2005, p. 362).

⁶ En este contexto, la relación entre marido y esposa es desigual y jerárquica, pues “por naturaleza, uno es superior y otro inferior, uno manda y otro obedece”. La función de las mujeres se orienta hacia el sexo y la reproducción (Brito, 2008, p. 11).

Si a esta concepción del mundo le agregamos la misoginia característica de la religión, tendremos el cuadro completo de los lugares que ocuparon los hombres y las mujeres en la sociedad novohispana. El dogma católico, instaurado en una tradición de odio al cuerpo y temor a la sexualidad —en donde la naturaleza corpórea del hombre aparece como una prueba de la caída del alma en la carnalidad, el pecado y la muerte—, determinó las interpretaciones convencionales que primaron en el sentido común de la época. La teología cristiana medieval y los símbolos que generó —muchos de los cuales sobreviven hasta hoy— “proveyeron estímulos importantes y una ideología conveniente para la deshumanización del sexo femenino” (Commo McLaughlin, 1974, p. 256).⁷

En sintonía con una vertiente fundamental de la filosofía clásica, el dualismo entre la carne y el espíritu —entre el cuerpo y el intelecto— se convirtió en un mecanismo de identificación de lo masculino con el elemento del espíritu o la mente, y de lo femenino con la carne y el sexo.⁸ De ahí que al sexo femenino se le atribuyera una irracionalidad intrínseca y una afinidad “con las pasiones bestiales” (Parvey, 1974, p. 126). Aquí, la feminidad se identifica con la naturaleza “baja”; la mujer “es ayudante del hombre sólo en la tarea corpórea de la procreación, que es para lo único que es indispensable”. El varón desprecia a las mujeres en todas sus funciones corporales e identifica todas las características psíquicas depravadas con la feminidad. La mujer aparece esencialmente como “cuerpo” y no como persona (Radford, 1974, pp. 156, 161, 167). La identificación de la feminidad con el cuerpo decreta una subordinación natural de lo femenino a lo masculino,

tal y como la carne debe estar sujeta al espíritu en el recto orden de la naturaleza.

También la hace peculiarmente el símbolo de la caída y del pecado, pues el pecado es definido como el desordenamiento de la justicia original donde el principio corpóreo se rebela en contra del espíritu que lo gobierna y doblega a la razón a sus bajos dictados [...]. Esta doble definición de la mujer, como cuerpo sometido en el orden de la naturaleza y como cuerpo “rebelde” en el desorden del pecado, permite a los Padres deslizarse de alguna manera inconsistente del segundo al primero y atribuir la inferioridad de las mujeres primero al pecado y luego a la naturaleza (*ibid.*, pp. 156-157, cursivas en el original).

⁷ Para un análisis de la forma en que los significados de la vida social se construyen y se ordenan a través de símbolos, y de cómo el orden simbólico tradicional sigue incidiendo, en la modernidad, en la creación de las identidades de género, véase Serret, 2001.

⁸ Para un amplio desarrollo de este tema, véase Spelman, 1982; Radford, 1974; Parvey, 1974, y Commo McLaughlin, 1974.

Este tipo de interpretaciones, más la fuerza de la costumbre, fuertemente informada en la herencia del judaísmo —donde la acción de las mujeres estaba limitada al cuidado del hogar y el desempeño de los deberes domésticos, y las casadas estaban bajo el dominio de sus maridos—, proveyeron la base para las actitudes religiosas y sociales hacia las mujeres de las iglesias tanto de Oriente como de Occidente hasta la actualidad (Parvey, 1974, p. 125): las mujeres no tenían ni derechos ni deberes, debían permanecer calladas, no ser vistas ni oídas, y estaban naturalmente subordinadas a los hombres “desde el principio de la creación por el pecado de Eva. Porque todas las mujeres compartían el infortunio de Eva” (*ibid.*, pp. 125-126):

El papel de Eva, la mujer prototípica, en la Caída del hombre, empeora esta subordinación natural por el castigo de la dominación masculina [...] Después de la caída, quedó sometida a la dominación del varón, bajo la cual debe obedecer a su marido incluso en contra de su voluntad (Commo McLaughlin, 1974, pp. 218-219).

Esta organización simbólico-religiosa del universo social tiene dos efectos concomitantes: por un lado, excluye a las mujeres del mundo del intelecto y las destina a las tareas inferiores e inferiorizantes del cuidado y la domesticidad, y por el otro, crea un espacio de exclusividad masculina en la dedicación a la vida eclesiástica. De ahí la imposibilidad de que las mujeres accedieran a las órdenes sagradas, la cual se sancionó, de manera formal y estricta, entre los siglos X y XII. Fue también entonces cuando la posición de las mujeres en la vida monástica sufrió una aguda declinación: una cantidad considerable de mujeres fue expulsada de las órdenes religiosas, y las que se quedaron adentro empezaron a regirse por normativas que diferían de las seguidas por varones. Tales diferencias reflejaban su carácter subordinado, inferior y auxiliar. A partir de 1293, Bonifacio VIII confirmó que las labores de predicar y enseñar quedaban prohibidas a las mujeres por el solo hecho de su sexo (*ibid.*, pp. 243-244).

Aquí la masculinidad de Dios y la encarnación proveen el fundamento para este aspecto de la insuficiencia femenina, pues como la humanidad de Cristo era necesariamente masculina, el instrumento de su gracia, el sacerdote, en correspondencia con la instrumentalidad de su carne, debía ser también varón. Además, la ordenación confiere una superioridad de rango que no puede ser recibida por alguien que está, por el orden de la creación, en un estado de sujeción (*ibid.*, p. 235).

Bajo los dictados de esta lógica, “en los siglos XII y XIII la pasión por el estudio, la disputa y la interpretación, pasó de los grandes centros monásticos, fueran femeninos o masculinos, a los enclaves exclusivamente masculinos de las escuelas

episcopales en los capítulos catedralicios”. De ahí salieron las universidades como centros de la actividad intelectual donde la ordenación era un requisito para estudiar “y, hacia el siglo XIII, este sacramento y el sacerdocio fueron oficialmente vetados a las mujeres” (Anderson y Zinsser, 1991, pp. I, 217).

El temor a la carne impidió incluso la mera presencia de mujeres en estos espacios de desarrollo espiritual, dado que sus cuerpos eran en sí mismos motivos de tentación y de pecado. En un mundo donde el acto sexual se consideraba inherentemente “corruptor” y, por tanto, los votos de continencia eran requisito para la plegería, la marginación de las mujeres era inevitable (Radford, 1974, p. 167). La interpretación de las mujeres “como peligro, como fuente de discordia, como amenaza continua a la paz y quietud de la vida contemplativa” y sobre todo, como personas cuyos valores son perversos (Commo McLaughlin, 1974, p. 252), sirvió como el fundamento para constituir toda institución espiritual como un mundo de varones.

Éste era el contexto en que se consolidó la Real y Pontificia Universidad de México. El conocimiento impartido ahí estaba directamente ligado con la institución eclesial. Una importante fracción del estudiantado estaba compuesta por miembros de casi todas las órdenes religiosas. Las cinco facultades que la constituyeron en el inicio –cánones, teología, leyes, medicina y artes– habían producido, hacia el siglo XVII, una profusión tan considerable de “bachilleres, licenciados y hasta doctores en las más apartadas parroquias del territorio novohispano” que su visibilidad era imperiosa “y sus coloridos birretes [destacaban] en las reseñas de desfiles y procesiones” (González, 2005, pp. 361, 368-369).⁹

La primera mitad de la universidad la constituían los estudiantes; la segunda y con todo la más poderosa eran los doctores. Entre sus miembros había representantes del alto clero secular y regular, oidores y fiscales de la Real Audiencia, letrados del Santo Oficio, médicos bien colocados [...]. Algunos detentaban una cátedra en la universidad, por lo que recibían de ella un salario [...]; otros ganaban su sustento en diversas instituciones. Todos, sin embargo, formaban lo que Sigüenza llamó “el senado de los doctos” [...] Durante el siglo XVII, la mayoría de los claustales se habían formado y “borlado” en la institución, pero muchos otros, por lo común procedentes de ultramar y con altos nombramientos para la Audiencia, la jerarquía secular o las órdenes religiosas, se limitaban a incorporar en el “estudio” local los grados obtenidos en otra institución (*ibid.*, p. 382).

⁹ Debe recordarse que la Iglesia católica en este momento era un organismo rigurosamente dogmático, de modo tal que sus principios no sólo se postulaban como indiscutibles, sino que cualquier desviación de la *doxa* era perseguida por el Santo Oficio y severamente castigada como herejía.

Sólo en la universidad se impartía medicina, leyes y cánones, y únicamente la corporación universitaria tenía la facultad de otorgar grados. “Quienes los obtenían, adquirirían la condición de letrados, codiciado medio de procurar cargos y ascensos”. Ese carácter corporativo dotaba a la universidad “de un ascendiente social que rebasaba con creces el del más prestigioso colegio”. Porque los letrados que salían de sus cátedras “no eran sabios de gabinete sino hombres de acción, ávidos por desempeñar cargos en la administración eclesiástica y civil del virreinato” (*ibid.*, pp. 384).

Los estudios universitarios, por un lado, aportaban reconocimiento social, y por el otro, preparaban para el desempeño de las “profesiones honrosas, ‘liberales’”, es decir, aquellos saberes que se consideraban idóneos para los hombres libres, en contraste aristotélico con los conocimientos necesarios para llevar a cabo aquellos oficios que requerían las manos de sus ejecutantes, los cuales se consideraban “bajos”.

Por esto, mercaderes, hacendados, mineros, oficiales de gobierno o escribanos, para ganar estima social y elevar el prestigio de sus hijos tenían en la universidad el mecanismo más accesible [...]. La universidad coronaba los estudios “liberales” con grados académicos, los que proporcionaban un estatuto análogo al de la nobleza. El ritual para conferir el grado doctoral estaba calcado de la ceremonia para investir caballero a un soldado (*ibid.*, p. 389).

La universidad en el México independiente

La Independencia y la constitución de la república marcaron el inicio de un largo proceso que culminaría en la ruptura con este pasado del que Justo Sierra quería deshacerse en una “universidad sin tradiciones”. Desde los primeros años de la vida independiente “se comenzaron a advertir tendencias muy marcadas hacia el establecimiento de una reforma de la educación científica y literaria” (Valadés, 2001, p. 543). Esta reforma incluiría, por una parte, una reorganización de los dominios del saber, con una repartición de la enseñanza “en tantas escuelas cuantos eran los ramos que habían de constituirse”, además de la supresión de una multitud “exorbitante de cátedras de teología”; por otra parte, se consideraba esencial “dar educación a las masas populares” (*ibid.*, p. 546). Pero no fue sino hasta después de la Reforma cuando en la universidad pudo darse una “emancipación total de la iglesia” (*ibid.*, p. 550).

A partir de 1868 se dio el tránsito “del tomismo escolástico de las universidades coloniales al naturalismo y el romanticismo de los primeros años de la vida independiente, para después incidir en el periodo científico”. Gabino Barreda sistema-

tizó y organizó a todas las escuelas de carácter profesional que existían en México, encauzó los estudios profesionales sobre bases que entonces se consideraron científicas, emancipó a los estudiantes de todo prejuicio religioso y quiso “hacer de la ciencia un instrumento de concordia”. La nueva universidad iba a enseñar “sólo aquello que fuese científicamente comprobable” en una “estructura académica que pudiera convertir a los jóvenes en ciudadanos libres” (*ibid.*, pp. 555-557).

El principal problema de esta estructura reside en la definición de ciudadanía que se va estableciendo a partir de la fundación de la primera república moderna a finales del siglo XVIII. Como es bien sabido, la Revolución francesa expulsó a las mujeres de la república y las recluyó en el espacio doméstico. El proyecto ilustrado atribuyó a las mujeres un estatuto de excepción que funciona con base en una lógica distinta y desigual, de modo que en la comunidad familiar opera el sometimiento a un poder absoluto sobre quienes “son desiguales por naturaleza”, mientras que la comunidad política se rige por un poder político y de gobierno entre quienes “son iguales por naturaleza” (Brito, 2008, p. 18).

En el pensamiento ilustrado, la definición provista por el iusnaturalismo¹⁰ considera al individuo un ser dotado de razón, autónomo, libre e igual por naturaleza a todos los demás individuos; pero la condición de individualidad no cubre al conjunto de la humanidad y se restringe, durante los primeros siglos de la modernidad, a los varones. De esta forma, aunque se crea un nuevo sostén para la legitimidad del Estado que separa lo político de lo religioso –en contraste con el modelo aristotélico donde “unos nacen para mandar y otros para obedecer”–, el reducto del espacio doméstico sigue rigiéndose por una lógica premoderna (*ibid.*, pp. 21-25).

Es decir, la modernidad hace una recuperación “muy peculiar” de la separación griega entre lo doméstico y lo público: el problema es que “este espacio permanece, pero se incorpora de forma subrepticia e implícita”: la familia y las relaciones que se establecen en su interior se estructuran con base en el mismo principio “jerarquizador y excluyente que encontramos en el *oikos* aristotélico”; es decir, en la modernidad, el espacio doméstico se gobierna por el mismo principio que los iusnaturalistas critican y combaten tenazmente:

la igualdad y libertad (*naturales*, en su origen) no alcanzan, no llegan hasta el ámbito de la casa y la familia en el iusnaturalismo moderno, de tal forma que éste continúa siendo organizado con base en criterios de exclusión y desigualdad, los cua-

¹⁰ El iusnaturalismo es el pensamiento filosófico que conduce la Ilustración; “considera que los individuos nacen con ciertas libertades y derechos naturales, en un orden social y político con sello de origen humano [...]; pondrá un énfasis primordial en los derechos naturales de los individuos, considerándolos a todos como seres dotados de razón, autónomos, libres e iguales (por naturaleza), lo cual se convirtió en el eje fundamental sobre el que se definirían los principios del Estado legítimo y la obligación política” (Brito, 2008, pp. 21-22).

les también se consideran *naturales*, pero están emparentados con la noción aristotélica de “naturaleza”, donde, por nacimiento, “unos nacen para mandar y otros para obedecer” y donde las jerarquías y desigualdades, sobre todo aquellas que afectan a las mujeres, se mantienen incuestionadas (*ibid.*, pp. 35-36).

Como un reflejo directo de la incorporación “subrepticia e implícita” de una lógica excluyente, la categoría de “ciudadano” se define como varonil en todas las constituciones originarias y, en México, el reconocimiento de plena ciudadanía de las mujeres no se da sino hasta 1953. De manera concomitante, el acceso a las profesiones liberales –las que definen a los *hombres libres*– quedará restringido a los varones durante la primera etapa de modernización de la universidad, y de esta forma, a la dimensión política de la organización social corresponde una serie de procesos de orden cultural que tipifican las actividades como “adecuadas para ser desempeñadas por hombres o por mujeres”.

Tal tipificación está anudada a una concepción de la división sexual del trabajo “como algo natural, que está definido desde siempre y no puede cambiar sin hacer violencia a un orden social casi inmutable”.¹¹ Su consecuencia más importante es la segregación ocupacional, la cual es “una de las causas principales de la desigualdad entre los sexos” (Rendón, 2003, p. 35).¹²

La reclusión de las mujeres en el espacio doméstico adquiere, en la modernidad, características que no había tenido en etapas anteriores. Como lo ha demostrado Nancy Armstrong (1987), el culto de la domesticidad requiere de la creación de nuevas subjetividades. En particular, requiere de la aparición de una nueva forma de feminidad donde las diferencias políticas se transformen “en diferencias arraigadas en el género”. El hogar, al convertirse en la esfera “propia de las mujeres”, se convierte en “un reino apolítico de cultura dentro del contexto de la cultura en conjunto” (Armstrong, 1987, pp. 47, 68). Esta transformación se refleja en una profusión de libros de conducta dirigidos a las mujeres, los cuales plantearon “un ideal femenino similar y tendieron hacia el mismo objetivo de hacer posible un hogar feliz”.¹³

¹¹ “Si se analiza la población ocupada por rama de actividad o por grupos de ocupación según sexo, de cualquier país y en cualquier fecha, siempre se encontrará que los hombres y las mujeres están distribuidos de manera diferente” (Rendón, 2003, p. 37).

¹² Esto conduce a que la mayor parte de la población femenina adulta permanezca todavía hoy al margen de la actividad económica remunerada, y que una elevada proporción de las mujeres que trabajan por un ingreso desempeñen trabajos de tiempo parcial (véase Rendón, 2003).

¹³ Los libros de conducta para mujeres no son privativos de la modernidad; Eleanor Commo McLaughlin (1974) documenta cómo el antiguo régimen proveyó de una abundante literatura, tanto cortesana como piadosa, que trataba de adaptar la conducta de las niñas “a manera de complacer siempre a los hombres, con gran atención en la apariencia”: “ella debía hablar sólo de vez en cuando y nunca durante la comida y necesitaba poca inteligencia”. Según esta autora, la literatura cortés insiste en que

las dos últimas décadas del siglo XVII vieron una explosión de escritos que proponían educar a las hijas de numerosos grupos sociales aspirantes. El nuevo *currículum* prometía hacer a estas mujeres deseables para hombres de una categoría superior [...]. El *currículum* tenía como objetivo producir una mujer cuyo valor residiera principalmente en su feminidad más que en símbolos tradicionales del estatus, una mujer que poseyera profundidad psicológica más que una apariencia física atractiva, una mujer que, en otras palabras, destacara respecto a las cualidades que la diferenciaban del hombre (*ibid.*, p. 34).

Al representar el hogar como “un mundo con su propia forma de relaciones sociales”, inventaron un discurso distintivo, de modo que hacia finales del siglo XVIII, el ideal femenino que representaban “había pasado al dominio del sentido común” (*ibid.*, p. 84), es decir, se había convertido en el eje que atravesaba la cultura.

Un ejemplo muy interesante de esta aceptación de un solo ideal de feminidad y un solo ideal de organización doméstica se puede encontrar en el *Manual de Carreño*, un libro de conducta con pretensiones aristocratizantes que sigue circulando en la actualidad, a pesar de haber sido escrito en el siglo XIX. El sentido común —la actitud natural respecto al género— permite comprender los siguientes consejos como algo todavía vigente en el imaginario de muchas comunidades:

12. Piense, por último, la mujer, que a ella le está encomendado muy especialmente el precioso tesoro de la paz doméstica. Los cuidados y los afanes del hombre fuera de la casa, le harán venir a ella muchas veces lleno de inquietud y de disgusto, y consiguientemente predispuerto a incurrir en faltas y extravíos, que la prudencia de la mujer debe prevenir o mirar con indulgente dulzura. El mal humor que el hombre trae al seno de su familia, es rara vez una nube tan densa que no se disipe al débil soplo de la ternura de una mujer prudente y afectuosa [“Del modo de conducirnos dentro de la casa. De la paz doméstica”].¹⁴

Lo que este tipo de instrucciones da por descontado es el lugar de las mujeres, su responsabilización del espacio de la reproducción de la vida cotidiana, que debe darse además en un talante no sólo de aceptación sumisa al “destino natural”, sino de complacencia y orgullo personal. De esta forma, la configuración de la subjetividad femenina adquiere características que la adecuan con la exigencia de “una vi-

el único afán de la niña es prepararse para el matrimonio y en que la mujer casada tiene dos deberes: “ser fiel a su marido incluso si él es infiel, y querer tener hijos”. La obediencia debía ser implícita, sobre todo en público, y el marido debía ser apoyado incluso en el mal (pp. 231-232). Quizá la principal diferencia entre estos manuales y los modernos es que estos últimos dejan de incluir consejos sobre economía doméstica.

¹⁴ Manuel Antonio Carreño Muñoz nació en Caracas en 1812 y murió en París en 1874.

gilancia constante y una preocupación incansable por el bienestar de los demás” (Armstrong, 1987, p. 34).¹⁵

Paradójicamente, el cuidado de la casa –el reino de ese mismo “Ángel del Hogar” que Virginia Woolf asesina simbólicamente para poder acceder a una profesión–¹⁶ se cataloga, en este imaginario, como una ocupación que no es trabajo. Las agobiantes e interminables labores que mantienen el espacio doméstico como un lugar habitable, propicio para la vida buena del hombre libre, son para el sentido común no sólo actividades subsidiarias y de poca importancia, sino sobre todo invisibles.

De esta misma forma, la inserción de las mujeres en la vida social se verifica siempre mediada por la presencia de un hombre –dueño y señor de ese mismo espacio doméstico donde supuestamente “reina” el Ángel del Hogar– que conseguirá de forma voluntaria la sumisión de una mujer al “dulce yugo” del matrimonio.

Es todavía peor: el enaltecimiento del ideal del hogar decimonónico convencía a las mujeres de que su marginación del espacio público –su renuncia consentida a la política, los negocios, el desarrollo intelectual, el arte o el espectáculo– era una forma de realización y cumplimiento, compensada en “una vida *libre de trabajo físico* y asegurada por el mecenazgo de un hombre benévolo”, de modo tal que incluso la mujer más ambiciosa “no deseaba nada más que la dependencia económica del hombre que la valoraba por sus cualidades mentales” (*ibid.*, pp. 61-69, cursivas nuestras).

A pesar de esta idealización –la fantasía de que el Ángel del Hogar no realiza ningún trabajo–, la enorme mayoría de las mujeres del mundo todavía hoy dedican la mayor parte de su tiempo a esa labor que, según los hallazgos de Teresa Rendón (2003, p. 87), “sigue absorbiendo una enorme porción del trabajo de la sociedad”, donde el aumento de la carga doméstica resultante del nacimiento y crianza

¹⁵ Otra muestra de la convicción en las labores domésticas como “apropiadas” para las mujeres: “19. Réstanos declarar que del arreglo de la casa general, es infinitamente más responsable la mujer que el hombre. La mujer consagrada especialmente a la inmediata dirección de los asuntos domésticos, puede emplear siempre en oportunidad todos los medios necesarios para mantener el orden, e impedir que se quebranten las reglas que aquí recomendamos; al paso que el hombre, sobre quien pesa la grave obligación de proveer al sostenimiento de la familia, apenas tendrá tiempo para descansar de sus fatigas, y bien poca será la influencia que su celo pueda ejercer en la policía general del edificio” (*Manual de Carreño* [“Del modo de conducirnos dentro de la casa. Del arreglo interior de la casa”]).

¹⁶ El Ángel en el Hogar es una figura que Woolf toma prestada de un poema donde Coventry Patmore celebra la bendición doméstica. El Ángel es esa mujer abnegada, sacrificial, del siglo XIX cuyo único propósito en la vida era mimar, halagar y confortar a la mitad masculina de la población del mundo. “Matar al Ángel en el Hogar”, escribió Virginia Woolf, “es parte de la ocupación de una escritora” (véase Woolf, 1937).

de los hijos es asumido por las mujeres y ellas trabajan en promedio más que los hombres (*ibid.*, pp. 93, 94).¹⁷

El proceso de socialización de mujeres destinadas al espacio doméstico se combinó con un acendrado antiintelectualismo dirigido a aquellas que buscaban una educación elitista “y los placeres de la vida intelectual”:

La que se ocupa fielmente de llevar a cabo los diversos deberes de una esposa e hija, una madre y amiga, está ocupada en algo mucho más útil que la que, descuidando de forma culpable las obligaciones más importantes, está absorbida diariamente por especulaciones filosóficas y literarias, o flotando por los aires en medio de las regiones encantadas de la ficción y el romance (T. S. Arthur, cit. por Armstrong, 1987, p. 90).¹⁸

En este contexto, el ingreso de las mujeres a las universidades y a las profesiones libres se dio de manera lenta y se enfrentó con incontables obstáculos, entre los que se contó un descuido crónico de la preparación de las niñas, que se consideraban destinadas al matrimonio y por lo mismo, su paso por la escuela se pensaba circunstancial y ocioso. Además del mito todavía vigente de una atribución diferencial de aptitudes –supuestamente derivada de la biología– que las volvía incapaces, por ejemplo, para el razonamiento matemático. Entre los resultados más notables de la persistencia de esta forma del sentido común está que aún hoy resulta difícil, en algunos ámbitos, denominar a las profesionistas en femenino: licenciada, médica, ingeniera.

La universidad en el siglo xx

No obstante, el siglo xx vio resquebrajarse la actitud natural respecto al género de modo tal que las mujeres hicieron sentir su presencia masiva en la educación superior. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el momento de mayor movilidad ocurrió durante el último cuarto del siglo pasado: la matrícula del bachillerato pasó, de contar con sólo 23.37% de mujeres en 1980 a equilibrarse en 2001 y a feminizarse en 2005 con 53 138 mujeres por 51 077 hombres; en 2009 se mantiene una matrícula similar con 53 662 mujeres por 51 542 hombres. En licen-

¹⁷ A finales del siglo pasado, el tiempo que la sociedad dedicaba a los quehaceres domésticos superaba en 18% al tiempo destinado a la producción y distribución de mercancías. Esta situación no parece tender a mejorar, por el contrario, “varias investigaciones reportan que en determinados periodos y lugares el tiempo requerido para ciertas labores –como la limpieza de la casa y de la ropa– se ha mantenido constante o incluso se ha incrementado” (Rendón, 2003, pp. 156, 162).

¹⁸ La cita procede de *Advice to Young Ladies on their Duties and Conduct in Life*, Londres, 1853.

ciatura ocurrió algo semejante: en 1980 había 35% de mujeres inscritas, mientras que en 2009 llegaron a 52%. En cuanto al personal académico, el crecimiento del sector femenino ha sido paulatino con una tasa de ingreso de 12.1% antes de 1950, 20.7% en 1960, 29.7% en 1970, 35.8% en 1980, 39.6% en 1990, 40.7% en 2005 y 42.2% en 2009 (Buquet *et al.*, 2006, y PUEG-UNAM, 2011).

Sin embargo, la evolución numérica no significa que existan condiciones de igualdad. Una tradición tan larga de exclusión social conduce a una distribución estudiantil y académica alarmantemente segregada entre actividades consideradas estereotípicamente “femeninas” o “masculinas”, con 64.9% de mujeres inscritas en licenciaturas de ciencias biológicas y de la salud, pero sólo 23.1% en ciencias físico-matemáticas e ingenierías.¹⁹

La situación descrita, y sustentada con los cuadros 2 y 3 –junto con muchas otras–, vuelve indispensable un proceso de transversalización e institucionalización de la perspectiva de género en la UNAM.

Cuadro 2. *Índice de feminidad en carreras con más de 1000 estudiantes en la UNAM, 2005, 2009*²⁰

<i>Carrera</i>	<i>IF en 2005</i>	<i>IF en 2009</i>
Carreras femeninas		
Pedagogía	525	557
Enfermería y obstetricia	506	442
Trabajo social	422	389
Psicología	293	289
Cirujano dentista	211	203
Carreras masculinas		
Ingeniería mecánica eléctrica	7	8
Ingeniería mecánica	9	9
Ingeniería civil	15	17

¹⁹ Datos de 2009.

²⁰ El índice de feminidad (IF) es el número de mujeres por cada 100 hombres y se calcula dividiendo la cantidad de mujeres entre la cantidad de hombres, y multiplicándolo por cien (Buquet *et al.*, 2006, pp. 315-316).

Cuadro 2. (Continuación)

Ingeniería eléctrica y electrónica	16	13
Física	31	35

Cuadro 3. Índice de feminidad en sectores disciplinarios del personal académico en varias dependencias de la UNAM, 2005, 2009²¹

<i>Dependencia</i>	<i>IF en 2005</i>	<i>IF en 2009</i>
Carreras femeninas		
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	295	286
Instituto de Investigaciones Estéticas	210	188
Escuela Nacional de Trabajo Social	197	178
Carreras masculinas		
Instituto de Ciencias Nucleares	16	20
Instituto de Física	22	24
Instituto de Investigaciones en Materiales	25	20

4. La transversalización de la perspectiva de género en la UNAM

Durante la primera década del siglo XXI, las diferentes instancias de discusión y debate donde se han abordado los proyectos de reforma de las instituciones para la superación del sexismo han conceptualizado su instauración como *gender mainstreaming*. Entre las traducciones al español con que se descifra su alcance y modo de operación se ha propuesto la de *transversalidad*. Se define como la integración de la perspectiva de género en el conjunto de las políticas de planificación, programación, puesta en marcha y evaluación de los proyectos y programas de todas las áreas –legislativa, educativa, laboral, política o económica– en que los or-

²¹ Incluimos los datos de 2005 y 2009 para que se aprecie la ligera pero consistente tendencia a disminuir la brecha, o sea, a que las carreras y entidades más “femeninas” (es decir, donde la proporción de mujeres es superior a 60%) sufran un leve proceso de masculinización y las “masculinas” uno de feminización. Este proceso puede apreciarse en todos nuestros ejemplos, excepto en las licenciaturas de Pedagogía, donde el IF pasó de 525 a 557, y de Ingeniería eléctrica y electrónica, donde pasó de 16 a 13; y en el Instituto de Investigaciones en Materiales, donde pasó de 25 a 20.

ganismos internacionales y las instancias nacionales tienen competencia con la finalidad de promover la equidad entre hombres y mujeres.²²

Una de sus dimensiones más importantes es la posibilidad de prever el impacto diferenciado que alguna política pública tendrá sobre las vidas de los hombres y las mujeres para impedir que la desigualdad de género sea reproducida o perpetuada. Su meta es la igualdad entre los sexos; sus formas de ejecución propiciarían la adecuación de los programas de desarrollo en beneficio de mujeres y hombres.

Tal integración se hace necesaria debido a que, no obstante los esfuerzos por promover su avance, las mujeres y las niñas en el mundo siguen padeciendo condiciones estructurales de desigualdad e injusticia.²³ La transversalización de la perspectiva de género se considera el método más eficaz para responder a las necesidades de las mujeres y las niñas, lo cual implica suprimir las barreras jurídicas, sociales, políticas y económicas que impiden su participación cabal e igualitaria en la vida social.

Las universidades, y en particular el feminismo académico, han tenido un papel decisivo para develar las condiciones de desigualdad entre los sexos y los mecanismos culturales y estructurales en las que se sostienen y reproducen. Sin embargo, estas instituciones no siempre han acogido sus propuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas para incorporar nuevas formas de producción y transmisión del conocimiento, y para incluir en sus marcos legislativos y estructuras administrativas y académicas los procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género.

En México son pocas las instituciones de educación superior que han iniciado procesos orientados a promover la equidad de género y, aunque muchas de ellas han institucionalizado los estudios de género, principalmente en la década de 1990, como campo de estudio pertinente en la producción de conocimiento crítico, también han opuesto una gran resistencia contra la alteración de sus estructuras y prácticas y de esta forma han retrasado una transformación cultural del ambiente universitario en donde todos sus integrantes, hombres y mujeres, transitarán por las universidades en igualdad de condiciones y oportunidades.

²² Transversalidad: “Es el proceso que permite garantizar la incorporación de la perspectiva de género con el objetivo de valorar las implicaciones que tiene para las mujeres y los hombres cualquier acción que se programe, tratándose de legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales en las instituciones públicas y privadas”, México, Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, 2 de agosto de 2006.

²³ Hay indicadores globales que permiten constatar esta situación. Por ejemplo: las mujeres representan las dos terceras partes de los analfabetas del mundo. Tienen menos de 15% de los cargos de elección en los gobiernos nacionales. Producen la mitad del volumen de alimentos agrícolas que se consume en el mundo y, sin embargo, en conjunto, poseen menos de 1% de las tierras cultivadas. En el 2000, las niñas aún constituían 60% de la población infantil sin acceso a la enseñanza primaria.

La UNAM es un claro ejemplo de lo largo y complicado que puede ser este tipo de procesos. El antecedente más notable de la transformación está en el Congreso Universitario de 1990. Entre los acuerdos de la mesa 1 –Universidad y sociedad. La Universidad del futuro– destacan los siguientes: adecuación de la legislación para garantizar que no se discrimine a las mujeres, creación de una entidad especializada en género, inclusión de estos temas en los planes y programas de estudios, aplicación de sanciones severas ante conductas de hostigamiento, y creación de una casa de la mujer universitaria.

Se reclamó además: participación paritaria de mujeres en todas las instancias de toma de decisiones; ampliación del límite de edad y los tiempos para becas, programas de estímulos y conclusión de estudios; apertura de estancias infantiles; cursos de educación sexual en todos los planteles y niveles, y medidas para prevenir el hostigamiento sexual (Cevallos y Chehaibar, 2003).

La primera propuesta atendida derivó en la creación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en abril de 1992 (Académicas de la UNAM, 1990). En 2004, el PUEG echó a andar el proyecto Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM (Equidad de Género en la UNAM) como parte de su Plan de Desarrollo Académico 2004-2007.

Trece años después, en 2005, el Consejo Universitario aprobó una reforma al Estatuto General que señala: “en todos los casos las mujeres y los hombres en la universidad gozarán de los mismos derechos, obligaciones y prerrogativas, reconocidos y garantizados por las normas y disposiciones que integran la legislación universitaria”, y en la misma sesión se acordó constituir la Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género.²⁴ Esta comisión funcionó de 2005 a 2010, en que se transformó en la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario,²⁵ cuya función principal es promover políticas institucionales a favor de la equidad.²⁶ Más adelante, el Plan de Desarrollo 2008-2011 incluyó entre sus líneas rectoras el impulso de la perspectiva de género en la normatividad universitaria:

Se impulsará la perspectiva de género en la normatividad del desempeño tanto del cuerpo directivo y de la administración central de la Universidad como en el ámbito

²⁴ Rosa María Chavarría, “La igualdad entre hombres y mujeres, en la ley de la UNAM”, *Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 10 de marzo de 2005, núm. 3716, pp. 4-6.

²⁵ Gustavo Ayala, “Crean Comisión Especial de Equidad de Género”, *Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 5 de abril de 2010, núm. 3716, p. 6.

²⁶ “Reglamento de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario de la UNAM”, *Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 17 de marzo de 2011, núm. 4321.

académico, de manera que esté presente en todas las relaciones entre universitarios. Se buscará además extender el concepto de equidad no sólo como instrumento para lograr la igualdad entre hombres y mujeres de nuestra comunidad, sino también entre los individuos en su especificidad (UNAM, 2007-2008, p. 45).

La incorporación de la perspectiva de género en la legislación universitaria –en todas las normas, reglamentos y estatutos formales– es la base legal a partir de la cual se impulsan cambios que garantizarán la equidad entre mujeres y hombres, de modo que en ningún documento de la legislación universitaria haya artículos o disposiciones con efectos indeseables o imprevistos en relación a la igualdad de oportunidades entre los sexos.

Pero el trabajo legislativo no es suficiente; hace falta, además, propiciar las condiciones para un cambio en la cultura institucional, lo cual implica una modificación sustantiva en la manera de concebir el género y, de forma crucial, una nueva base para las interacciones entre las personas. Semejante tarea requiere un intenso trabajo en diferentes dimensiones. El proyecto Equidad de Género en la UNAM es uno de los vehículos del objetivo global de incidir en las prácticas, leyes y estructuras de la organización universitaria para visibilizar las inequidades, ponerlas en cuestión y superarlas.

La primera dimensión del proyecto es el área de Investigación y Estadística que realiza estudios científicos sobre las formas en que la estructura y la cultura de la universidad producen y reproducen condiciones de inequidad de género. La elaboración de un diagnóstico puntual acerca de las condiciones laborales, las trayectorias académicas y estudiantiles, y el ambiente social dentro de la universidad aporta elementos clave para la discusión de las políticas institucionales.

Los hallazgos de estas investigaciones permiten entender las tendencias de distribución desigual entre los sexos en nombramientos académicos, áreas disciplinarias, puestos de toma de decisiones y cuerpos colegiados. Un esfuerzo de sistematización de estos estudios se refleja en la elaboración de un sistema de indicadores para la equidad de género en las instituciones de educación superior (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010). La investigación sistemática, organizada alrededor del sistema de indicadores, permite detectar diversas formas de discriminación indirecta –algunas de las cuales afectan los procesos de evaluación académica–, conflictos y tensiones entre las responsabilidades familiares y laborales, y situaciones de violencia de género. Cabe mencionar que este tipo de problemas no es, de ninguna manera, privativo de nuestra universidad; se trata, por el contrario, de fenómenos de carácter prácticamente universal, como se ha demostrado en un importante *corpus* de investigación.²⁷ Por su parte, el área de Estadística incorpora

²⁷ Entre muchos otros, se pueden consultar los estudios de: Wennerås y Wold, 1997; Burton, 1997; Comisión Europea, 2001; Bracken, Susan J., Jeanie K. Allen y Diane R. Dean (comps.), 2006; Valls, 2008; Shiebinger, 2010.

la perspectiva de género en los procesos de recolección, análisis de datos y divulgación de la información generada por la universidad.

Otra de las estrategias para promover relaciones igualitarias entre mujeres y hombres es la sensibilización. Las tres principales tareas de esta faceta del proyecto de Equidad de Género en la UNAM son: sensibilizar a la comunidad universitaria, proporcionar una formación sólida en estos temas al personal docente e incorporar la perspectiva de género en planes y programas de estudio. Se pretende transmitir valores de equidad, tolerancia y respeto a las diferencias, además de propiciar una reflexión, individual o colectiva, sobre la actitud natural respecto al género, es decir, sobre las ideas del sentido común que naturalizan la desigualdad y postulan un lugar subordinado y un estatuto inferior para las mujeres. La sensibilización debe dirigirse a todas las personas que constituyen la comunidad universitaria: autoridades, funcionarios, personal académico y administrativo, y población estudiantil. Pero es de particular importancia la sensibilización del profesorado para que a través de su práctica docente transmita valores, actitudes y comportamientos fundados en principios universitarios de vanguardia.

Se cuenta también con un área de Comunicación en Equidad que busca incidir en el imaginario colectivo, interviniendo en los medios de comunicación, para coadyuvar a la transformación de las relaciones entre hombres y mujeres. Su estrategia se centra en labores de difusión para hacer presentes y visibles experiencias que son parte de la vida cotidiana de la comunidad universitaria y se viven de manera “natural”, sin notar que ciertas condiciones propias de la cultura institucional dificultan el desarrollo de las carreras y el avance en las trayectorias profesionales y académicas de las mujeres.

El proyecto ha desarrollado además una serie de recomendaciones para incorporar la perspectiva de género en la normatividad interna de la UNAM mediante la revisión de los estatutos, normas y reglamentos universitarios.²⁸ Esta propuesta se encuentra en proceso de revisión en dependencias universitarias que se especializan en temas jurídicos, como el Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Junto con esta serie de actividades internas, el proyecto de Equidad de Género en la UNAM ha establecido canales de vinculación con instituciones de educación superior de todo el país mediante la 1a Reunión Nacional de Universidades Públicas: Caminos para la Equidad de Género en Instituciones de Educación Superior, convocada por el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, la Comisión de Equidad y Género de la Cámara de Diputados y el Instituto Nacional de

²⁸ El documento Propuesta de Transversalización de la Perspectiva de Género en la Legislación Universitaria fue diseñado por Congenia (Construcción y Análisis de Género. Centro de Investigación y Docencia, <<http://www.congenia.edu.mx/>>), bajo la coordinación académica de Estela Serret a través de un contrato de prestación de servicios profesionales.

las Mujeres, con la participación de 33 universidades e instituciones públicas de educación superior de 27 estados de la República más el Distrito Federal.²⁹ En este foro se discutió y aprobó la Declaratoria Nacional para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior cuyo objetivo principal es poner en marcha procesos de institucionalización y transversalización de la equidad de género en el ámbito de la educación superior.³⁰

Dicha declaratoria contiene los ejes centrales para que las instituciones de educación superior del país pongan en marcha los procesos necesarios para impulsar la equidad de género en sus comunidades; sin embargo, este esfuerzo colectivo está apenas en una fase preliminar y no ha logrado efectos concretos en la vida institucional. A pesar de los acuerdos internacionales y la legislación nacional, las autoridades y los cuerpos colegiados de las universidades no han asumido la igualdad entre mujeres y hombres como una condición *sine qua non* para la transformación democrática de sus instituciones.

En la UNAM hace falta que los importantes avances plasmados en la legislación, en la estructura del Consejo Universitario y en su documento rector de desarrollo se pongan en operación y se articulen en todas las entidades universitarias. El proyecto impulsado por el PUEG, ha sido, sin duda, un importante impulso de cambio al interior de nuestra comunidad. Sin embargo, el proceso de institucionalizar y transversalizar la perspectiva de género debe ser asumido por la institución en su conjunto, es decir, necesita atravesarla de punta a punta.

²⁹ Este evento tuvo lugar en la Unidad de Seminarios “Dr. Ignacio Chávez” de la UNAM los días 3 y 4 de agosto de 2009.

³⁰ La Declaratoria se puede consultar en el portal del Programa Universitario de Estudios de Género: <<http://www.pueg.unam.mx/>>.

BIBLIOGRAFÍA

- Académicas de la UNAM (1990), "Propuesta para la constitución de un Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG)", México, Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México, documento interno.
- Anderson, Bonnie S. y Judith P. Zinsser (1991), *Historia de las mujeres: una historia propia*, Barcelona, Crítica.
- Aponte-Hernández, Eduardo (2008), "Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021", en *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, IESALC, UNESCO.
- Armstrong, Nancy (1987), *Deseo y ficción doméstica / Una historia política de la novela*, Madrid, Cátedra.
- Bellas, Marcia L. (1994), "Comparable Worth in Academia: The Effects on Faculty Salaries of the Sex Composition and Labor-Market Conditions of Academic Disciplines", *American Sociological Review*, vol. 59, núm. 6, diciembre, pp. 807-821.
- Bourdieu, Pierre (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- _____ (1999), *Razones prácticas / Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- _____ (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- _____ y Jean Claude Passeron (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bracken, Susan J., Jeanie K. Allen y Diane R. Dean (comps.) (2006), *The Balancing Act. Gendered Perspectives in Faculty Roles and Work Lives*, Sterling, VA, Stylus Publishing.

- Brito Domínguez, Myriam (2008), *Más allá de la dicotomía: la distinción entre lo público, lo privado y lo doméstico*, tesis de maestría, México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Buquet, Ana, Jennifer A. Cooper, Hilda Rodríguez y Luis Botello (2006), *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, México, Programa Universitario de Estudios de Género/Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género, UNAM.
- Buquet, Ana; Jennifer A. Cooper e Hilda Rodríguez Loredo (2010), *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*, México, PUEG-UNAM / Inmujeres.
- Burton, Clare (1997), "Gender Equity in Australian University Staffing", Canberra, Evaluations and Investigations Program, Higher Education Division, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Australian Government Publishing Service.
- Carreño Muñoz, Manuel Antonio, *Manual de Carreño* [disponible en línea:] <http://www.protocolo.org/mas/manual_carreno/#bSeccionListadoContenidoPaginado> [consulta: 8 de septiembre de 2011].
- CEPAL (2000), "El proceso de institucionalización del enfoque de género en el trabajo sustantivo de la CEPAL", Octava Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Lima, Perú, 8 al 10 de febrero.
- Cevallos de Kramis, Julieta y Lourdes Chehaibar Náder (2003), *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.
- Comisión Europea (2001), "Política Científica de la Unión Europea. Promover la Excelencia Mediante la Integración de la Igualdad entre los Géneros", Informe del Grupo de trabajo de ETAN sobre las mujeres y la ciencia, Luxemburgo, Comisión Europea, Dirección General de Investigación.
- Commo McLaughlin, Eleanor (1974), "Equality of Souls, Inequality of Sexes: Woman in Medieval Theology", en Rosemary Radford Ruether (comp.), *Religion and sexism. Images of Woman in the Jewish and Christian Traditions*, Nueva York, Simon and Schuster.
- Della Flora, J., C. Gustavson, L. Hartmann y A. Konrad (2000), *Attitudes of Academics to Equal Employment Opportunity*. Informe de Trabajo.
- Fernández Sainz, Ana (2007), "La igualdad en la evaluación universitaria ¿para cuándo?", ponencia presentada al Foro Virtual del I Congreso de Sesgos de Género y Desigualdades en la Evaluación Académica.
- Garfinkel, Harold (2006) [1968]. *Estudios en etnometodología*, Barcelona, Antropos / CEIICH-UNAM / Universidad Nacional de Colombia.
- González González, Enrique (2005), "La universidad: estudiantes y doctores", en Antonio Rubial García (coord.), *La ciudad barroca*, vol. II de la *Historia de la vida*

- cotidiana en México*, dirigida por Pilar Gonzalbo Aizpuru, México, El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica, pp. 261-305.
- INMUJERES-FNUAP-OPS/OMS-UNICEF-UNIFEM-INEGI (2001), *El enfoque de género en la producción de las estadísticas sobre trabajo en México. Una guía para el uso y una referencia para la producción de información*, México, INMUJERES/UNIFEM, (Serie Estadísticas de Género)
- INSTRAW (2007), *Agenda desde lo local: Descentralización estratégica para el desarrollo de lo local con enfoque de género*, Santo Domingo, Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer.
- Kessler, Suzanne J. y Wendy McKenna (2006), "Transgendering: Blurring the Boundaries of Gender", *Handbook of Gender and Women's Studies*. SAGE Publications [disponible en línea :] <http://sage-ereference.com/hdbk_genderstudy/Article_n20.html>.
- Leñero, Martha y Marián Gulías (2011a), "Principales conferencias internacionales sobre mujeres, género y educación", PUEG, UNAM, agosto, mimeo.
- _____ (2011b), "Legislación nacional", PUEG, UNAM, agosto de 2011, mimeo.
- Massachusetts Institute of Technology (1999), "A study on the Status of Women Faculty in Science at MIT", *The MIT Faculty Newsletter*, xi.
- Mendoza Morteo, Marlen (2011), *Prevención de la violencia de género en las universidades: características de las buenas prácticas dialógicas*, tesis de doctorado, Barcelona, Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales, Universitat de Barcelona.
- Mingo, Araceli (2006), *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*, México, UNAM, CESU, PUEG, FCE.
- Morley, Louise (1999), "El techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (comps.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Paidós, CESU-PUEG/UNAM, Colegio de la Paz Vizcaínas.
- Naciones Unidas (1997), "Incorporación de la perspectiva de género en todas las políticas y programas del sistema de las Naciones Unidas", informe del Secretario General (E/1997/66. periodo de sesiones sustantivo de 1997, Ginebra, Consejo Económico y Social, 30 de junio-25 de julio.
- Palomar Vereá, Cristina (2011), *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, ANUIES.
- Papadópolos, J. y R. Radakovich (2006), "Educación superior y género en América Latina y el Caribe", en *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas, UNESCO, IESALC.

- Parvey, Constance F. (1974), "The Theology and Leadership of Women in the New Testament", en Rosemary Radford Ruether (comp.), *Religion and Sexism. Images of Woman in the Jewish and Christian Traditions*, Nueva York, Simon and Schuster.
- PUEG (2007), *Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia. Proyecto piloto en la Facultad de Economía*, México, PUEG-UNAM, informe técnico.
- _____ (2010), *Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia*, México, Instituto de Matemáticas de la UNAM/Conacyt, Informe Técnico.
- PUEG-UNAM (2011), *Actualización de presencia de hombres y mujeres en la unam: una radiografía*. Elaborada por Isalia Nava Bolaños.
- Radford Ruether, Rosemary (1974), "Misogynism and Virginal Feminism in the Fathers of the Church", en Rosemary Radford Ruether (comp.), *Religion and Sexism. Images of Woman in the Jewish and Christian Traditions*, Nueva York, Simon and Schuster.
- Rendón Gan, Teresa (2003), *Trabajo de hombres y trabajo de mujeres en el México del siglo xx*, México, Programa Universitario de Estudios de Género / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Riger, S., J. Stokes, S. Raja y M. Sullivan (1997), "Measuring the Perceptions of the Work Environment for Female Faculty", *The Review of Higher Education*, vol. 21, no. 1: 63-78.
- Rubin, Gayle (1996), "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Miguel Ángel Porrúa/PUEG, pp. 35-96.
- Schiebinger, Londa y Shannon K. Gilmartin (2010), "Housework is an Academic Issue. How to keep talented women scientists in the lab, where they belong", *Academe*, enero-febrero, vol. 96, núm. 1.
- Serret, Estela (2001), *El género y lo simbólico / La constitución imaginaria de la identidad femenina*, México, Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades, Serie Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- _____ (2008), "Identidades de género y división de espacios sociales en la modernidad", en Ángel Sermeño y Estela Serret (coords.), *Tensiones políticas de la modernidad/Retos y perspectivas de la democracia contemporánea*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Miguel Ángel Porrúa, pp. 91-120.
- Spelman, Elizabeth V. (1982), "Woman as body: ancient and contemporary views", *Feminist Studies*, vol. 8, núm. 2, primavera, pp. 109-131.
- UNAM (2007-2008), *Plan de Desarrollo 2008-2011* [disponible en línea:] <<http://www.planeacion.unam.mx/consulta/>> [consulta: septiembre de 2011].

- Valadés, Diego (2001), "La educación universitaria", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, pp. 532-585.
- Valls Carol, Rosa *et al.* (2008), *Violencia de género en las universidades españolas. Memoria final 2006-2008* (exp. 50/05. Barcelona, Ministerio de Igualdad / Secretaría General de Políticas de Igualdad/Instituto de la Mujer / Universidad de Barcelona.
- Wennerås, Christine y Agnes Wold (1997), "Nepotism and sexism in peer-review", *Nature*, vol. 387 (mayo 22), pp. 341-343.
- Woolf, Virginia (1937), "Professions for Women" [disponible en línea:] <<http://s.pachman.tripod.com/Woolf/professions.htm>>.
- Wright Dziech, Billie y Linda Weiner (1988), *Las cátedras de la lujuria. El acoso sexual en las universidades norteamericanas*, México, FCE.



CALIDAD EDUCATIVA: UN DERECHO PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Gabriela Delgado Ballesteros

Introducción

La educación se ha reconocido como un derecho en toda su amplitud. Uno de los aspectos que nos diferencia de otras especies es la capacidad de razonar, pensar, recordar, imaginar, proyectar hacia el futuro, vivir y participar en comunidad; nuestra dignidad estriba tanto en la construcción de la propia identidad, como en el reconocimiento de nuestro sí mismo y de la alteridad. De ahí que la educación como un derecho nos remita tanto a los derechos humanos como a los derechos económicos, sociales, culturales, ambientales, civiles y políticos, pues ella permite y posibilita la participación y la toma de decisiones para el desarrollo personal y colectivo.

Los derechos humanos son inalienables, imprescriptibles, indivisibles y universales; esto es, todos y cada uno están entrelazados para dar a los seres humanos la dignidad y la igualdad entre todas/os como integrantes de una especie y una comunidad, a partir del respeto y servicio recíproco e independientemente de las condiciones sociales y económicas. Beuchot, haciendo referencia a las tesis de Dworkin, plantea que “Los derechos humanos [...] se irían vertebrando a partir de ese derecho natural fundacional, el de la igualdad o de equidad, que es lo mismo casi que decir que es el derecho a la justicia, pues la justicia consiste en la equidad en relación con *la polis*” (Beuchot, 2008, p. 15). Esto a la letra, como principio y convicción, es un hecho fehaciente; no obstante, de qué manera se pueden ejercer y garantizar los derechos si las personas los desconocen; la única forma de conocer, crear, transformar y progresar es por medio de la educación.

En este sentido, y partiendo de que los derechos tienen que estar protegidos por un régimen de Estado, es necesario que sean conocidos e inteligibles para cada integrante de la sociedad de tal manera que se les garantice su ejercicio con la mira del desarrollo personal, el progreso social y el bienestar con libertades; por ello, el derecho a la educación cobra una importancia fundamental para el conocimiento, ejercicio y garantía de todos los derechos. La importancia de considerar a la educación como un derecho radica en sus fines y no en sus medios; por qué, para qué, cómo y a quién educar, son preguntas que le dan sentido al concepto de educación más allá de un servicio. Garantizar el derecho a la educación es más que sólo acceder a los sistemas educativos, se requiere, para cumplir el fin último de la misma, que ésta sea de calidad de tal manera que las personas puedan enfrentar los riesgos y retos, presentes y futuros, a lo largo de su vida. Garantizar este derecho implica que no debe haber ningún impedimento a su ejercicio y aplicación. Ningún tipo de restricción y cortapisa a su aceptación, no sólo en lo referido al acceso y permanencia en los sistemas de educación, sino en la calidad y pertinencia de ella.

La educación no sólo es la reproducción o la transmisión de conocimientos, es su construcción y la transformación de las personas y de sus condiciones sociales y culturales; ésta permite el cuestionamiento, la crítica, la toma de conciencia de todo aquello que provoca las injusticias sociales, y los cambios en el entorno; de ahí su relevancia como uno de los derechos humanos fundamentales que permiten el desarrollo personal y social para la generación de cambios y soluciones a las distintas problemáticas que enfrentamos.

De manera inconcebible, la educación es percibida centralmente como un capital y no como un derecho humano. Una tendencia mundial es pensar la educación como un servicio comercializable y no como un derecho. Según Julia Vicuña, “La Organización Mundial del Comercio ha elaborado disposiciones sobre educación en los tratados de libre comercio, con ello se busca la ampliación del capital, más no la mejora de la educación” (Vicuña, 2010).

Que se conciba a la educación como capital humano pone en una situación privilegiada al hombre, pues a él se le ha asignado el rol de proveedor económico de la familia; a diferencia, la mujer, en el mundo de lo privado, es la sustentadora y reproductora, tanto de la especie humana como de todos aquellos actos que sean para el bienestar de su familia. Partir de esta posición implica una falta de perspectiva de género, es no tomar en cuenta que tanto a las mujeres como a los hombres, hay que garantizarles sus derechos humanos y la igualdad de oportunidades.

Esta concepción mercantilista de la educación conduce a que se le considere un “medio para” y no un “fin en sí misma”. Pensándola como un medio, la educación no se garantiza como un derecho humano en sí, ni como el vehículo de cumplimiento de otros derechos; con esta concepción se debilita la política educativa y

se menosprecia a las y los estudiantes en tanto son vistos desde una mirada de valor de cambio y no como sujetos con derechos, ejemplo de ello es el término peyorativo que se utiliza para definir a las y los jóvenes a quienes se les ha privado de este derecho: “los ninis”, jóvenes que ni estudian ni trabajan, como si fuera decisión personal la exclusión y marginación.

Tomando como centro la educación con calidad y pertinencia educativa es necesario que exista una armonía entre lo que establecen los instrumentos internacionales y las leyes nacionales para el real disfrute de todos los derechos y de las obligaciones que se derivan de ellos.

1. La consolidación del derecho a la educación en el marco jurídico mexicano: instrumentos nacionales e internacionales

Instrumentos nacionales

El marco jurídico que rige en nuestro país respecto a la educación está establecido en la Constitución Política y la Ley General de Educación, ambos salvaguardan jurídicamente el derecho a la educación de todas y todos los mexicanos, sin ningún tipo de discriminación.

En su legislación, el Estado mexicano establece la obligatoriedad de la educación básica, así como la gratuidad y laicidad de la que él imparta. El artículo tercero constitucional forma parte de los derechos humanos, en él se expresa el tipo de educación a que tiene derecho toda persona; en éste quedan claras las obligaciones del Estado frente a la población de nuestro país. La educación es entonces el motor por medio del cual se logran el desarrollo personal y el social; por ello la educación adquiere relevancia como uno de los derechos humanos fundamentales.

Respecto a la Ley General de Educación, que reglamenta el artículo tercero constitucional, ésta explicita los fines de la educación en su artículo séptimo y en los artículos 12 al 17 define la distribución de la función social educativa entre la federación, los estados y municipios. En el artículo 32, se refiere a las medidas para el ejercicio pleno del derecho a la educación: “Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”. Otro precepto de la Ley General de Educación establece que el presupuesto para educación no podría ser inferior al 8% del Producto Interno Bruto, no obstante, el presupuesto para la educación ha estado sistemáticamente por debajo del 8% establecido por la ley, lo cual es una de las inconsistencias entre el derecho *de jure* y *de facto*.

Es de resaltar que el marco jurídico, tanto nacional como internacional, se ha creado sin tomar en cuenta las condiciones de operación para su efectivo cumplimiento. Luego, existe una falta de armonización entre lo establecido en las leyes y la realidad educativa que vuelve a la primera letra muerta, lo que deriva en la incapacidad de las y los educandos de gozar plenamente de su derecho a la educación.

Instrumentos internacionales

La base del marco jurídico internacional de los derechos humanos son los tratados internacionales suscritos por México como integrante de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de los Estados Americanos (OEA), así como los relacionados con los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. A continuación hacemos un recuento de algunos de los principales instrumentos legales de orden internacional.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*,¹ que en su artículo 26, hace referencia a la educación, que tiene como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

La *Convención contra toda Forma de Discriminación en la Educación*,² que enfatiza que la discriminación en educación de individuos o grupos suele reproducir los prejuicios y estereotipos presentes en la sociedad y en la cultura. Esto es, que las prácticas discriminatorias dentro de los sistemas educativos conducen a la exclusión y la desigualdad, y fortalecen las pautas de reproducción social.

El *Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* con dos artículos de referencia, 13 y 14. En este caso el párrafo 2 del artículo 13 es muy ilustrativo en el sentido de que presenta puntos para todo sistema educativo y de los responsables del mismo

...con [el] objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho [educación]:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a to-

¹ *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948).

² *Convención contra toda Forma de Discriminación en Educación* (UNESCO, 1960).

dos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.

e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.”³

Como puede verse, en este caso se agrega el desarrollo del sentido de dignidad y la obligación de los actores y actrices pertinentes de capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre; asimismo se relaciona este derecho con tres sujetos: quien recibe la educación, quien la brinda y quien es legalmente responsable del educando; puntos controvertibles en nuestro país, pues no existe castigo para quien no brinda la educación ni para quien legalmente es responsable de que las niñas y niños la tengan.

El *Protocolo de San Salvador* en su artículo 13 establece un punto fundamental, que por ser desconocido no es aplicado en nuestro país, el cual hace referencia a la violación al derecho a la educación “por una acción imputable directamente a un Estado Parte del presente Protocolo, tal situación podría dar lugar, mediante la participación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, y cuando proceda de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, a la aplicación del sistema de peticiones individuales”.⁴ Es de hacer notar que por cuestiones políticas y laborales en México, específicamente en el estado de Oaxaca, las y los estudiantes han perdido más del 75% de clases durante los paros que realiza el magisterio y no ha habido ninguna denuncia individual ante estos hechos.

La *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer*, la cual hace hincapié en las condiciones de discriminación hacia las mujeres por el simple hecho de ser mujeres, en su artículo 10 plantea: “Los Estados Partes 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 es-

³ *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (ONU/ECOSOC, 1966).

⁴ *Protocolo de San Salvador* (OEA, 1988).

fera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres...⁵

En la *Convención sobre los Derechos del Niño* se añade la finalidad de inculcar a la infancia el respeto del medio ambiente natural, de su identidad cultural, su idioma y sus valores, y el respeto de los valores nacionales y de otras civilizaciones. El artículo versa:

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.⁶

Es de hacer notar que esta Convención, en todo su texto, mantiene un lenguaje sexista dado que sólo hace referencia al niño, excluyendo a la niña.

Y las medidas, recomendaciones y proyectos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el *Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar*⁷ establece que toda la infancia ha de tener la oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad en la escuela o mediante programas alternativos, que aunque es un instrumento importante para la educación, no es vinculatorio y técnicamente no forma parte de las obligaciones de los países miembros de la ONU.

Como podemos ver, todos los ordenamientos anteriores, tanto nacionales como internacionales, contienen disposiciones específicas en materia de educación y comprometen al Estado a ajustar su legislación para adoptar todas las medidas necesarias para proteger, respetar y facilitar el ejercicio del derecho a la educación de todas las personas en su territorio, sin discriminación alguna.

⁵ *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra las Mujeres* (CEDAW, 1981).

⁶ *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989).

⁷ *Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar* (UNESCO, 2000).

2. Sobre el significado de la calidad de la educación

La calidad de la educación es una meta constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad. Se trata de un concepto con diferentes significados, que en ocasiones no coinciden. Es necesario recordar que la educación tiene implícitos factores ideológicos y políticos que dependen del momento histórico y cultural de una sociedad concreta, estas situaciones son dinámicas y cambiantes, por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes periodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros. A continuación se analizan algunas formas de entender la calidad de la educación.

Un primer enfoque parte de concebir la educación como un producto de mercado, perdiendo su naturaleza de derecho humano. Así, la calidad se define solamente a partir de la eficiencia y eficacia; por ello la calidad educativa se concibe a partir de los resultados de los “buenos desempeños” de las y los estudiantes o de las comparaciones con el desempeño en otros países. Definir la calidad de la educación solamente por los resultados del aprendizaje en determinadas áreas conlleva el riesgo de sesgar el derecho a la educación. Uno de estos sesgos es el *reduccionismo instrumental*, que supone limitar la calidad a aquellos aspectos mensurables mediante pruebas estandarizadas, como la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que se aplican en México y demuestran los bajos resultados de la población estudiantil. Ambas pruebas olvidan aprendizajes de vital importancia, los referidos a los valores, actitudes y emociones, que difícilmente pueden evaluarse usando estos instrumentos, pues naturalmente conlleva a pérdidas netas para las áreas curriculares más alejadas a las mediciones cuantitativas en las que se consideran aprendizajes esenciales para el desarrollo integral de las personas.

Un segundo significado parte de lo que Muñoz Izquierdo refiere como el “modelo multifactorial de la calidad de la educación”,⁸ el cual define a partir de cinco aspectos: la relevancia científica y axiológica de la educación, reflejada en los objetivos curriculares; la pertinencia cultural, que se manifiesta en los métodos de enseñanza; la eficacia pedagógica y los efectos que genera la educación a largo plazo; la equidad con la que se distribuyen las oportunidades de ingresar al sistema educativo, permanecer en el mismo hasta concluir los estudios emprendidos; los aprendizajes efectivos, y finalmente, la eficiencia con la cual el sistema aprovecha los recursos que se le asignan; en otras palabras, que exista relación entre los

⁸ Palabras de Carlos Muñoz Izquierdo al recibir el doctorado Honoris Causa del Sistema de Universidades Jesuitas (2010).

resultados del propio sistema y la cantidad de recursos que fueron necesarios para obtenerlos.

Una tercera posibilidad de concebir la calidad de la educación parte de los enfoques humanistas, donde lo central es el desarrollo de las capacidades de las y los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden, siendo las y los docentes mediadores en dicho proceso. Con base en ello, los planes de estudios deben considerar las características y necesidades de la población estudiantil para sus aprendizajes; en este caso también se encuentra implícita la concepción que se tiene del desarrollo humano. Las corrientes conductistas enfatizan la importancia de la enseñanza estructurada, graduando paso a paso lo que el estudiantado aprende y verificando sus resultados; en esta corriente, el docente dirige el aprendizaje controlando los estímulos y respuestas (Bandura, 1977; 1978, pp. 139-161). Más radicalmente, en los enfoques críticos, que abarcan una amplia gama de teorías, se estimula el análisis crítico de la realidad y la principal preocupación es que la educación contribuya al cambio social y a la reducción de las desigualdades, promoviendo la autonomía y la emancipación de los marginados (Freire, 1964; Barreiro, 1974).

Personalmente, nos identificamos con este último enfoque, que parte del principio de que la educación es un derecho fundamental que tiene como finalidad cultivar la humanidad. Este carácter humanizador implica que la educación tiene un valor en sí misma y que no es únicamente una herramienta para el crecimiento económico o social, aunque también lo sea, como suele percibirse desde visiones más utilitaristas.

3. El derecho a la educación de calidad

El desarrollo integral de la persona es una de las finalidades que se le asigna a la educación en todos los instrumentos de carácter internacional y en la legislación de nuestro país. De ahí proviene la convicción de que la educación de calidad para todas/os es un asunto de derechos humanos. No se puede pasar la hoja sin reconocer que en este vínculo de la calidad están contenidas las bases morales de la civilización. No se trata sólo de cuestiones materiales, que son necesarias, sino del sentido que éstas tienen cuando se ponen al servicio de la realización humana.

Tal y como lo plantea Barba (2007, p. 3):

El derecho a la educación, que por significar la realización humana debe ser atendido con calidad, sin mayor averiguación, es una entidad que lo único que está haciendo a lo largo del análisis –como lo ha estado haciendo en las [sic] historia de nuestras sociedades desiguales, injustas al grado de la iniquidad– es mostrar variada-

mente su rostro por medio de las dimensiones con que describimos la calidad de la educación misma como servicio, como experiencia, como oportunidad de ser.

Una aproximación a las relaciones conceptuales que construyen el sentido de la calidad consiste en sus interrelaciones con los derechos humanos, por medio de ella damos respuesta al porqué de la educación, un porqué no sólo asentado ontológica y jurídicamente sino también social, económica y políticamente.

Educación de calidad para todas y todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia de toda la población al conocimiento. La verdadera igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad, el aumentar éstas les permitirá a las personas tomar decisiones y elegir lo que a sus necesidades e intereses compete.

La educación con calidad tiene una característica fundamental, nos hace centrarnos en las personas y no en los contenidos cambiantes de la educación, pues educar es dar sentido a aquello que carece de sentido; no hay que confundir el sentido de algo con su utilidad. Es por ello menester profundizar en lo que queremos significar con el derecho a la educación de calidad utilizando como marco de referencia los derechos humanos. Al respecto, retomamos la perspectiva de la UNESCO, de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (ORELAC) y del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), sobre las dimensiones del derecho a la educación de calidad: respeto a los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia (UNESCO, ORELAC, PRELAC, 2007). Estas dimensiones representan criterios para que las reglamentaciones y las políticas educativas se cumplan. A continuación se analiza cada una de ellas.

Primera, el respeto a los derechos tomando en consideración que la educación es un derecho humano fundamental que hace posible el ejercicio de otros derechos. Segunda, la relevancia nos remite a definir las finalidades de la educación, así como los aprendizajes que se valoran como significativos, tanto para responder a los requerimientos sociales, como al desarrollo de las personas. Tercera, la pertinencia es la manera por medio de la cual se determina que los procesos educativos consideren las diferencias que tienen las y los estudiantes para aprender, debidas tanto a sus propias condiciones de género como al contexto en donde se desenvuelven; esto es, el currículo no sólo está referido a contenidos, sino a las necesidades particulares de la población estudiantil.⁹ Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características

⁹ Tal como lo plantea la UNESCO: "la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los

de las y los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Una educación pertinente es aquella que tiene al alumnado como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que el o la estudiante “es”, “sabe” y “siente”. Cuarta, la equidad es condición inherente de una educación de calidad. Se trata no sólo que todos lleguen a la escuela, sino además que aprendan; es decir, desarrollen los conocimientos y las competencias que les permitirán ejercer la ciudadanía, insertarse en la sociedad actual con éxito, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. Equidad no es lo mismo que igualdad, aunque estén estrechamente relacionadas; hacer sinónimos ambos conceptos, ha traído como consecuencia tratamientos homogéneos para todas las personas como si hubiesen vivido las mismas condiciones sociales y económicas, lo que ha profundizado las desigualdades en la educación. La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, porque una educación ajustada a las necesidades de cada estudiante asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad. La educación debe tratar de forma diferenciada lo que es desigual en el origen para llegar a resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad. Quinta, la eficiencia remite al uso adecuado de los recursos, tanto económicos y materiales, como el uso del tiempo para propiciar los resultados esperados a partir de los objetivos educativos. Sexta, la eficacia, según la UNESCO, es la “medida en la que se consiguen o no los principios antes descritos” (UNESCO, ORELAC, PRELAC, 2077). ¿En qué medida los niños y las niñas acceden a la escuela, permanecen en ella, aprenden y consiguen concluir sus estudios básicos en el tiempo establecido para ello? ¿En qué medida las condiciones de la oferta educativa favorecen aprendizajes que sean relevantes y pertinentes? ¿En qué medida se consigue la inclusión y por ende se disminuye la exclusión? Esta idea de eficacia puede ser entendida como interna o externa; la primera está referida a la coherencia entre objetivos y resultados y la segunda cuando estos resultados tienen correspondencia con las necesidades sociales.

Es evidente que las dimensiones expuestas son indisociables del derecho a la educación. Especialmente, por medio de la dimensión de calidad, pertenencia y equidad, se ofrecen los recursos y ayudas que cada persona necesita para estar en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación con un significado real para toda la vida. La calidad educativa obliga a eliminar las diferentes prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación, sino también la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizajes. Una concepción de calidad y pertinencia educativa requiere de suscitar

contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad...”, véase UNESCO, ORELAC, PRELAC (2007).

habilidades para descubrir, despertar e incrementar las posibilidades creativas de las y los estudiantes, lo que supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, para abrir la posibilidad de desarrollar las potencialidades intelectuales, afectivas y motivacionales de las y los estudiantes con perspectiva de género. Siguiendo a Rosa Blanco, subrayamos la dimensión de la equidad:

Asegurar el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos exige, por tanto, garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, es decir, proporcionar más a quien más lo necesita y dar a cada uno las ayudas y recursos que requiere para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No basta con brindar oportunidades, es preciso generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas por cualquier persona, de modo que puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente (Blanco, 2006).

La selección y expulsión de estudiantes son prácticas extendidas en los sistemas educativos; no es necesario la inasistencia o expulsión física para ver cómo se atenta contra los derechos, aun en la permanencia escolar se manifiesta la discriminación, dado que ésta se vincula estrechamente con la posibilidad de participación; el instrumento internacional más potente para la educación en cuanto a la no exclusión es la *Convención contra toda Forma de Discriminación en Educación*.¹⁰ En ella se considera la discriminación como cualquier distinción, exclusión, limitación o preferencia basada en la raza, sexo, lengua, religión, motivos políticos u otros tipos de opinión, origen social y económico, país de origen y que tiene como propósito o efecto:

1. Que determinadas personas o grupos tengan limitado su acceso a cualquier tipo y nivel educativo.
2. El establecimiento o mantenimiento de sistemas educativos separados o instituciones para personas o grupos.
3. Infligir a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana.

Asegurar el derecho a la no discriminación exige eliminar las diferentes prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación, sino también la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. La inclusión es asegurar para toda la población el derecho a una educación; está relacionada con el acceso, la participación y logros de todas/os las y los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

¹⁰ *Convención contra toda Forma de Discriminación en Educación* (UNESCO, 1960).

4. ¿Existe el derecho a una educación con calidad, pertinencia e igualdad de oportunidades?

Resultados de dos investigaciones con estudiantes de educación básica

Enfocar el concepto de calidad educativa como un derecho humano, de igualdad de oportunidades y de equidad en el cual las personas sean el centro, el fin mismo de la educación, me llevó a hacer un análisis de los resultados de dos de mis investigaciones (Delgado, 2006, pp. 40-50) que nos permita diagnosticar si el ingresar y permanecer en el sistema es suficiente para que la educación estimule el aprendizaje de y para una vida digna. Para garantizar y ejercer los derechos humanos en los procesos educativos, es imperativo tomar en cuenta los procesos de desarrollo en la construcción de conocimientos, reconocer las diferencias entre estudiantes para lograr la igualdad de oportunidades, vincular la estimulación socio-cultural y medio ambiental y el cómo se presenten los contenidos educativos.

Marco teórico

El marco teórico que sustentó dichas investigaciones fueron las teorías del desarrollo integral de la personalidad; de éstas se tomaron los acuerdos de teóricos de la psicología como: Freud (1923), Spitz (1968a; 1968b), Piaget (1970; 1976), Gesell y Amatruda (1972) y Erikson (1970). El desarrollo se da por periodos sucesivos, integrativos o evolutivos; la imposibilidad de lograr un nivel de desarrollo sin haber pasado por las etapas que le anteceden, puesto que cada una se va integrando, asimilando o incorporando paulatinamente a las estructuras previas, por medio de anclajes, acomodaciones o aproximaciones sucesivas; un cambio en el desarrollo se da en ciertos momentos críticos de las etapas de desarrollo, que de no tomarse en cuenta pueden tener efectos negativos para el paso de un nivel a otro y, en el caso de ser reconocidos, abren la posibilidad de estimular la asimilación e interiorización adecuada de nuevos conocimientos. Las posiciones de estos estudiosos coinciden en que la evolución es potencialmente igual para todos los seres humanos, niñas y niños siguen los mismos procesos en su desarrollo.

En el caso de las dos investigaciones, nos adherimos a la teoría operatoria de la inteligencia de Jean Piaget. Esta teoría parte de la concepción de que los seres humanos se adaptan al medio ambiente a partir de construir esquemas o estructuras mentales en todos los periodos del desarrollo: "El organismo se adapta construyendo materialmente formas nuevas para insertarlas en las del universo, mientras que la inteligencia prolonga esta creación construyendo mentalmente estructuras susceptibles de adaptarse a las del medio" (1972, p. 5). Para lograr la adaptación se requiere de tres procesos: asimilación, acomodación y equilibrio:

La adaptación sólo se completa cuando da lugar a un sistema estable, o sea, cuando existe un equilibrio entre acomodación y asimilación. Esto conduce a la función de organización [...] cada operación intelectual está relacionada con todas las demás y sus propios elementos están regidos por la misma ley. De este modo, cada esquema está coordinado con todos, constituye en sí mismo una totalidad de partes diferenciadas [...] cada una de las principales categorías de que hace uso la inteligencia para adaptarse al mundo exterior –el espacio y el tiempo, la causalidad y la sustancia, la clasificación y el número etc.– corresponde a un aspecto de la realidad (Piaget, 1972, p. 7).

Se puede concebir la asimilación, en sentido general, como la incorporación de una realidad exterior a las estructuras ya establecidas y estables. En otras palabras, todo cuanto responde a una necesidad de la persona es materia para la asimilación, puesto que la necesidad misma es la expresión de la actividad asimiladora como tal; en cuanto a las presiones ejercidas por el medio sin que respondan a ninguna necesidad, no hay lugar a una asimilación mientras la persona, en este caso las y los infantes, no se hayan adaptado a ella. El mecanismo de asimilación es indispensable para la vida. En efecto, la asimilación de las cosas a la actividad de los esquemas, aunque el sujeto no lo sienta todavía como una conciencia de objetos, y no dando lugar, por tanto, a juicios objetivos, constituye no obstante las primeras operaciones que, más adelante terminarán en los juicios propiamente dichos: operaciones de reproducción, de reconocimiento y de generalización.

La incorporación de los objetos o de las acciones que sobre de ellos se realicen es a partir de mecanismos de acomodación de las estructuras mentales previamente construidas y con las que ya se cuenta. Traducido a términos racionales, puede decirse que el equilibrio es la coherencia formal, que la acomodación es “la experiencia”, y la asimilación el acto del juicio que une los contenidos experimentales a la forma lógica de la inteligencia. Hay reconocimiento si el nuevo objetivo se parece al antiguo, y generalización del esquema y acomodación, si se diferencia de él. La repetición misma de la operación da lugar a la constitución de una totalidad organizada, resultando sin más la organización de la aplicación continua de un esquema asimilador a las presiones del medio.

En todos los terrenos, la actividad asimiladora se presenta como resultante y, a la vez, fuente de la organización: es decir que, desde el punto de vista psicológico, necesariamente funcional y dinámico, constituye un hecho verdaderamente primordial.

Las estructuras no están preformadas dentro de las personas, se van construyendo a medida de las necesidades y de las situaciones. Dependen, en parte, de la experiencia. Inversamente la experiencia no es la única responsable de la diferenciación de los esquemas, pues éstos, por sus mismas coordinaciones, son susceptibles de multiplicaciones. La asimilación no se reduce a una simple identifica-

ción, sino que representa una construcción de estructuras, a la par que una incorporación de las cosas a éstas. Asimismo, la experiencia no es una recepción simplemente pasiva, sino acomodación activa, correlativa a la asimilación.

En la construcción de la inteligencia, cada objeto o cada movimiento es asimilado a un esquema anterior que se acomoda a él; la asimilación y la acomodación siguen paso a paso el desarrollo de los acontecimientos anticipándose o siguiendo su curso, en búsqueda de aquello que motive a la persona; en palabras de Piaget es: "construcción progresiva de las estructuras operacionales en el transcurso del desarrollo, desde el nacimiento hasta la edad adulta" (Piaget e Inhelder, 1973, p. 144). La inteligencia es una actividad organizadora, cuyo funcionamiento prolonga el de la organización biológica, la construcción de nuevas estructuras o esquemas obedece a las acciones que se ejercen sobre los objetos, éstas y éstos proporcionan nuevas experiencias que se van incorporando a las estructuras anteriores formando los esquemas mentales. Las estructuras sucesivas debidas a la actividad intelectual se diferencian entre sí cualitativamente; no obstante, obedecen siempre a las mismas leyes funcionales.

Se ha demostrado que la construcción del conocimiento pasa por cuatro etapas o periodos de desarrollo: el sensoriomotriz, el preoperacional, el operatorio concreto y el de operaciones formales; cada uno de estas etapas o periodos tiene a su vez tres estadios internos. Aun cuando no existe una edad cronológica específica para cada uno de estos periodos, se puede relacionar al periodo preoperacional con el nivel educativo de preescolar y el operatorio concreto con el nivel de primaria y secundaria.

Sin ahondar en todos los conceptos y categorías que permiten la construcción del conocimiento se hará referencia a algunas características de cada una de las tres etapas relacionadas con el concepto de volumen de un cuerpo geométrico, a investigar.

En la etapa sensoriomotriz la conservación es el esquema que niñas y niños construyen; constituye una condición necesaria de toda actividad racional dado que todo conocimiento, sea científico o que sólo esté relacionado con el sentido común, requiere de un sistema, explícito o implícito, de principios de conservación. Todo objeto tiene en esencia elementos que se mantienen independientemente de su posición en el espacio o de las transformaciones que puedan existir en su apariencia física.

El objeto permanente (o conservado) permite la primera de las estructuras mentales; este mecanismo de conservación se construye 6 o 7 años antes que cualquier otro concepto o categoría de conocimientos; ello antecede a las estructuras que se construyen cuando las y los infantes se encuentran cursando la educación básica.

En esta etapa, para las y los infantes, el objeto no sufre modificaciones de forma (salvo perceptualmente), sino tan sólo de posición. Por otra parte, y justamente a

causa de estas modificaciones de posición, la construcción del esquema del objeto permanente va a la par con una organización de los desplazamientos y posiciones, de acuerdo con una estructura de grupo: de reversibilidad (regreso al punto de partida) y "asociatividad" (rodeos), con la diferencia, en relación con las estructuras operacionales, de que no se trata, aún, en absoluto, de representaciones de conjunto de los trayectos, sino de una serie de acciones sucesivas que se coordina de más en más gracias a los índices perceptuales.

Las características de la segunda etapa, periodo preoperacional, relacionadas con el concepto educativo a estudiar, están referidas a que los y las niñas no razonan ni por: relaciones lógicas, consecuencias, generalizaciones ni por deducciones; ello debido a que hay una indiferenciación o confusión entre el yo y el mundo exterior. Para construir estructuras mentales que les permitan operar (razonar) más allá de lo que perciben, se requiere de una serie de mecanismos como son la representación, por medio de la imagen mental; la imitación y el juego simbólico. Esto no quiere decir que la construcción de nuevas estructuras sea algo sencillo, esto es, la imagen mental no es una simple prolongación de la percepción, implica un factor de imitación activa interiorizada. La imagen es un símbolo, cuya elaboración no se debe únicamente a la percepción, sino a un juego de imitaciones interiorizadas. En el nivel preoperatorio la imagen visual permanece estática y resulta incapaz de representar las transformaciones más elementales. No obstante, a través de conductas mágico fenoménicas, situaciones de egocentrismo (cuando creen que el mundo gira en derredor suyo), o por el animismo (otorgar a los objetos inmanentes vida, intención y conciencia) los y las niñas continúan su desarrollo en la construcción de nuevas estructuras.

En el acto de inteligencia, la asimilación y la acomodación son sin cesar sincronizadas y equilibradas la una con respecto a la otra; por el contrario, en el símbolo lúdico, el objeto actual es asimilado a un esquema anterior sin relación objetiva con él, y para evocar este esquema anterior y los objetos ausentes que se le relacionan, interviene la imitación. En resumen, en el símbolo lúdico, la imitación no se relaciona con el objeto presente sino con el objeto ausente que se trata de evocar, así la acomodación imitativa sigue subordinada a la asimilación. Por el contrario, en la imitación diferida, la acomodación imitativa sigue siendo un fin en sí y se subordina a la asimilación reproductiva. Finalmente, en el acto de inteligencia, la imitación se relaciona con el objeto mismo que se trata de asimilar y la acomodación, aun cuando se convierta en imitación representativa, sigue en equilibrio con la asimilación. Piaget indica: "La imitación prolonga la acomodación, el juego prolonga la asimilación y la inteligencia las reúne a todas" (Piaget, 1973, p. 145).

El periodo preoperacional es una etapa crítica o de transición, en éste las niñas y niños no pueden razonar simultáneamente sobre las tres dimensiones de los objetos (largo, ancho y altura), sus razonamientos se centran en una de las dimensiones y por lo mismo sus argumentos son a partir de la percepción de aquello que les

es más impactante. Por otro lado, no pueden realizar operaciones aritméticas, por lo general, las respuestas tienen argumentos anímicos o simbólicos, le atribuyen significados a los objetos y las acciones que no corresponden con los significantes de la realidad, lo cual vuelve sus argumentaciones fantasiosas.

El periodo de las operaciones concretas, la inteligencia verbal o reflexiva se apoya sobre la inteligencia práctica que reposa a su vez sobre las estructuras y esquemas previamente construidos en las etapas preoperacional y sensoriomotriz re-combinándolos. La actividad deductiva y organizadora de la razón es ilimitada y conduce precisamente, en el dominio del espacio, a generalizaciones que sobrepasan toda intuición. En el terreno racional, la primacía de la asimilación se traduce por la primacía del juicio; Piaget dice que “juzgar no es [...] identificar, como se ha dicho a veces, sino asimilar, es decir, incorporar un nuevo dato en un esquema anterior, en un sistema ya elaborado de implicaciones” (Piaget, 1972, p. 308). Las operaciones comportan una construcción continua, la abstracción es a partir de la relación entre las acciones que no es similar a la que efectúan directamente sobre los objetos, es decir, es aquello que se hace en movimiento y que ha sido introyectado al actuar sobre el mundo; estas transformaciones, en efecto, sólo se efectúan ante problemas, lagunas, conflictos, en resumen desequilibrios, y la solución operacional consiste en reaccionar restableciendo el equilibrio. Ello determina la doble consecuencia de que la equilibración conduce funcionalmente a la reversibilidad, que es la propiedad fundamental de las estructuras operacionales, y en segundo lugar, las operaciones concebidas de esta manera constituyen las formas superiores de las regulaciones.

De esta manera, la etapa de las operaciones concretas, en las que se supone se encuentran las y los estudiantes de educación básica se caracterizan por los fenómenos de reversibilidad, conservación, clasificación y seriación, conceptos necesarios a construir para llegar al concepto de número y de la geometría proyectiva.

Respecto de la reversibilidad es necesario aclarar que una acción no se transforma, de entrada, en operación reversible; entre ambas existe un cierto número de intermediarias, tales como imaginar el retorno, pero siempre a pedido, o como una nueva acción, diferente de la primera y no supuesta por ella (lo que designaremos como “reversibilidad” o “retorno empírico”). No es fácil reconocer en el sujeto los comienzos de la reversibilidad en sí misma, es decir, independientemente de sus resultados, se entiende como una operación a lo que transforma un estado A en un estado B, conservando al menos, una propiedad invariante en el transcurso de la transformación, con un retorno posible de B a A que anula la transformación. El primado de la operación sobre la intuición perceptiva resulta de la reversibilidad progresiva del pensamiento: la percepción es por esencia irreversible, pero a medida que se va resolviendo en juicios de relación, las operaciones reversibles así constituidas son capaces de dominarla y remplazar. En el nivel operatorio, se concibe la

acción transformante como reversible, niñas y niños admiten la existencia de invariantes, que incluso les parecen evidentes. De ahí que la noción de la conservación de la cantidad requiere de la cuantificación de las cualidades percibidas y la coordinación de las relaciones que están en juego en las percepciones. Esto es, la seguridad de que los objetos o sus relaciones mantienen algunos aspectos inmanentes e independientemente de su apariencia, que pueden llegar a su estado original a partir de revertir las situaciones o que ellos no se han transformado porque mantienen la misma unidad aunque en diferente forma física o, simple y llanamente porque son los mismos ya que no se les ha quitado o aumentado nada.

En cuanto a las clasificaciones, su estructura se basa en una regulación del “todos” y del “algunos”: para que, basándose en el lenguaje, el sujeto pueda constituir la inclusión de las subclases de los perros en la de los animales y, apoyándose tan sólo en esta cuantificación intensiva (es decir, sin comparar el número de perros con el de los animales no perros), puede llegar a la conclusión necesaria de que existen más animales que perros, se requiere que el sujeto, reconozca que “todos” los perros son animales, pero que no todos los animales son perros (sólo “algunos” animales lo son)

Las clasificaciones y seriaciones son los dos “agrupamientos” más importantes que se constituyen a los 7-8 años, comienzo del nivel de las operaciones, a las que se designa como concretas por relacionarse directamente con los objetos y no con las proposiciones o hipótesis verbalmente enunciadas; ambas se basan en operaciones aditivas de clases o de relaciones. A la clasificación que agrupa los objetos según sus equivalencias, corresponde la seriación, que los agrupa según sus diferencias ordenadas.

Para hablar de las seriaciones es necesario decir que la adición de las relaciones asimétricas consiste en su seriación, efectiva o pensada, con las consiguientes consecuencias en lo que se refiere a la gradación de los términos seriados. La multiplicación de las mismas relaciones consiste en seriación desde el punto de vista de dos o varias relaciones a la vez; niñas y niños que construyen seriaciones simples, han tenido que comparar constantemente dos cantidades desde varios puntos de vista al mismo tiempo, lo cual constituye, ciertamente, multiplicaciones de relaciones.

Los tres estadios cualitativos para llegar a una seriación operatorio son: no seriación, luego seriación empírica (ensayo y error) y, por último, la sistemática u operacional, en la que un elemento E se le considera simultáneamente más grande que los ya ubicados ($E > D, C$, etc.) y más pequeño que los siguientes ($E < F, G$, etc.). La importancia de hacer estas referencias es que el concepto de volumen requiere a su vez del concepto de número el cual se va organizando etapa tras etapa, en estrecha solidaridad con la elaboración gradual de los sistemas de inclusiones (jerarquía de las clases lógicas) y de relaciones asimétricas (seriaciones cualitativas) de

tal manera que la serie de los números se constituye como síntesis de la clasificación y la seriación. El número supone entonces una nueva síntesis, pese a que todos sus elementos se origina en los “agrupamientos”: de las clases, conserva su estructura de inclusión (1 incluido en 2, 2 en 3; etc.); sin embargo, y como hace abstracción de las cualidades, transformando los objetos en unidades, hace intervenir también un orden serial, único medio para distinguir una unidad de la siguiente.

Respecto al periodo de las operaciones formales, únicamente se dirá que en ellas las personas pueden resolver problemas basados en hipótesis o proposiciones que pueden o no tener relación con la realidad; como ellas son características del último nivel del desarrollo en el cual no se encuentran las estudiantes de educación básica no se expondrán para la exposición de las investigaciones que se presentan.

Se considera necesario hacer referencia específica a los conceptos y construcciones mentales necesarias para demostrar que se cuenta con la conservación del volumen de un cuerpo, temática seleccionada para las investigaciones, en la cual es necesario considerar el problema de las percepciones y las relaciones entre operaciones geométricas y las lógico-aritméticas.

Para la conservación del volumen se requiere de dos abstracciones: 1) la física puede ser llamada “simple” en el sentido de que, descansando sobre contenidos sacados del objeto, queda ligada a ellos a través de las diversas manipulaciones operatorias posibles, y 2) la abstracción lógico-matemática que está en relación con las propiedades de las acciones; esta última es “reflexiva”, en el doble sentido del término, y constructiva; esto es, a) reflexiva, porque hay “reflexión” en el sentido de una proyección de las acciones sobre el plano de las representaciones, y b) constructiva (por reflexión mental), en el sentido en que una deducción sustituye a la comprobación experimental. El espacio físico es abstraído de los objetos, el espacio lógico-matemático, por el contrario, lo es de las acciones ejecutadas sobre los objetos.

Asimismo, se requieren las operaciones que intervienen en la medida: en primera instancia la partición del continuo, con su inversa, la adición partitiva, isomorfa a la adición de clases. La segunda operación constitutiva de la medida será el desplazamiento de una parte en una serie de posiciones ordenadas. En suma, la medida aparece como una síntesis de la partición y del desplazamiento, así como el número mismo es una síntesis de la inclusión y la seriación, y sólo cuando la medida queda así constituida de manera autónoma, pero isomorfa a la construcción del número, éste puede ser “aplicado” al espacio.

Se observan tres niveles sucesivos en la construcción del volumen geométrico de un cuerpo: cuando se modifica el objeto no hay conservación, etapa preoperacional; luego se producen respuestas intermedias (conservación supuesta sin certeza, y sólo en el caso de algunas transformaciones); etapa de transición y, por úl-

timo, conservación afirmada como evidente en todas las modificaciones, etapa operativa. Los argumentos proporcionados en esta última etapa son tres y caracterizan un funcionamiento operacional. El primero recurre a la reversibilidad simple: en B hay tanto (materia) como en A porque se puede hacer nuevamente A con B. El segundo recurre a una reversibilidad más sutil basada en la compensación: el objeto B es más largo pero más delgado, etc. (composición de dos seriaciones en orden inverso: más largo menos ancho=igual cantidad). El tercer argumento es aparentemente más pobre y se basa sólo en la identidad: la cantidad no cambia “porque es la misma”, “porque lo único que se hizo fue ponerla más arriba”, o también (forma aditiva), “porque no se sacó nada ni se agregó nada”. Asimismo, si la constitución de equivalencias invariantes se debe a una elaboración operacional, ella debe comportar, para el propio sujeto, consecuencias deductivas tales como la transitividad: si la cantidad A equivale a la cantidad B, y si B equivale a C, debemos tener A=C. En este sentido, la medición espontánea consiste en: 1) dividir el todo en un cierto número de partes, teniendo en cuenta la posibilidad del encaje de estas partes una en otras o en el todo: de esta manera, esta operación de “partición” corresponde a la inclusión, con la única diferencia de que se basa en las vecindades y no en los parecidos; 2) en ordenar en una serie espacial las posiciones de estas partes, lo que corresponde a una seriación; 3) por último, y sobre todo, en constituir una unidad eligiendo una parte y desplazándola sucesivamente (mentalmente) sobre las otras, lo que constituye una síntesis de la partición y el desplazamiento, de la misma manera en que el número es una síntesis de la inclusión y del orden serial.

Preguntas de investigación

Es necesario resaltar que cuando se realizó el estudio transversal¹¹ no se tomaba en cuenta la perspectiva de género, ni siquiera se presentaban los resultados de las investigaciones desagregados por sexo; la curiosidad científica llevó a desagregar los resultados por sexo y de ahí que surgiera la motivación de realizar la investigación longitudinal dado que se generaron las inquietudes que a continuación se presentan:

Sí se toma en cuenta la condición de género y la igualdad de oportunidades posiblemente se podría dar respuesta a las siguientes interrogantes: i) ¿Hay momentos en los cuales uno de los dos sexos en la misma edad cronológica, o bajo el mismo sistema educativo formal tenga mayores niveles de desarrollo que el otro?, ii) ¿Es posible pensar que aun cuando se mantengan las mismas etapas en los dife-

¹¹ Estudio transversal se refiere a estudiar a varias personas al mismo tiempo y por una sola vez. Estudio longitudinal: es investigar al mismo grupo de personas durante varios años.

rentes periodos de desarrollo, las estrategias para asimilar nuevos conocimientos sean diferentes para mujeres y hombres?

Metodología

Se eligió el contenido de un tema de educación básica, el volumen geométrico de un cuerpo, que implica el conocimiento de que un objeto ocupa un lugar en el espacio, que está en relación tanto con otros objetos como con el vacío (contenido invisible), lo que determina llevar a cabo procesos de medición y de relación de un objeto con otros y con lo inmaterial, lo desplazado (el aire que no se ve) que es indispensable considerar para la medición del espacio real que ocupa ese cuerpo. Se decidió utilizar una técnica de la teoría operatoria de la inteligencia, el volumen geométrico de un cuerpo, que permite conocer el nivel de desarrollo de las y los estudiantes de primaria para que por medio de sus acciones físicas y mentales expresaran sus razonamientos y estrategias en la solución de los problemas planteados. Esta técnica consiste en presentar a los y las niñas un prisma de madera continua y pulida de 4 cm de altura, 3 cm de ancho y 3 cm de largo, al cual se le denomina “el modelo”; 300 cubos de madera de 1 cm cúbico (que representan ladrillos) y una plataforma azul en la cual hay pintadas tres superficies de: 1x3 cm, otra de 2x2 cm y una de 4x3 cm (que representan tres islas en el mar), sobre las que se pide construyan tres edificios. La instrucción que se da en esta técnica es: “Este edificio (se muestra el prisma continuo, ‘el modelo’) se va a tirar. Tú eres una arquitecta/o que tiene que construir un nuevo edificio en este terreno (se muestra la superficie de 1x3 cm), para que las personas que viven en él puedan cambiarse. Es necesario que la gente se lleve todas sus cosas, todo lo que tienen les debe caber en el edificio que construyas”. Se solicita, sucesivamente, lo mismo para las dos superficies restantes.

A partir de lo que hacen, dicen y expresan las niñas y niños se pueden identificar dos periodos de desarrollo de la teoría constructiva, el último estadio del periodo preoperacional (tercera etapa) y los tres estadios del periodo de las operaciones concretas.

Selección de la muestra del estudio transversal

Se seleccionaron cuatro estados de la República: Yucatán, Distrito Federal, Guanajuato y Sonora; en cada uno de ellos se levantaron datos en tres tipos de escuelas públicas: urbanas, urbano marginales y rurales. De ellas se seleccionaron 10 estudiantes de quinto y sexto año de primaria (5 de cada grado) dando un total de 120 estudiantes. Los criterios de selección de la población estudiantil fueron los siguientes: contar con documentación que demostrara un buen rendimiento en su

trayectoria escolar, tener las calificaciones más altas en el grado escolar que cursaban, haber estudiado el volumen geométrico, y resolver, correctamente, ante las investigadoras, tres problemas por escrito sobre el volumen de un prisma. En el primero se pedía el volumen a partir de sus dimensiones; en el segundo se daba el volumen del cuerpo y se solicitaba determinar el ancho, y en el último, se tenía que encontrar la altura.

Resultados del estudio transversal

Es necesario resaltar que cuando se realizó el estudio transversal no se desagregaban por sexo los resultados.

Tabla 1. *Clasificación de los estudiantes a partir de los resultados de la aplicación de la técnica del volumen geométrico*

<i>Nivel</i>	<i>Número de estudiantes</i>	<i>%</i>
Preoperacional	12	10%
Transitorio	60	50%
Operatorio Concreto	48	40%
Total	120	100%

Doce estudiantes (10%) se mantuvieron en el último estadio del periodo preoperacional, incluso a pesar de las evidencias de la construcción del modelo invertido. Sesenta estudiantes (50%) llegaron al nivel de razonamiento operatorio concreto cuando construyeron el edificio en la superficie 4x3, esto debido a la toma de conciencia de que la construcción corresponde a una posición invertida del modelo, evidenciando la centración perceptiva previa en las otras dos superficies. Esta toma de conciencia suscita la transición crítica que permite el paso al nivel operatorio. El 40% de los estudiantes (48) demostraron que tenían el concepto de volumen geométrico porque desde el primer momento su nivel de razonamiento fue operatorio concreto, puesto que utilizaron los tres tipos de razonamientos requeridos en este nivel: compensatorio, conservatorio y de reversibilidad.

De estos resultados se derivaron una serie de conclusiones. Primera, los resultados positivos de la solución a los problemas presentados por escrito como criterio de selección de las y los estudiantes más aplicados, demuestran que se puede aprender a partir de repeticiones, por la memorización, el alumnado sabe despejar fórmulas, pero no resolver problemas reales de la vida cotidiana, es decir, las y los

estudiantes no aprenden ni construyen el concepto de volumen, se ven impedidas/os por la descontextualización de los contenidos educativos; es decir, no hay calidad ni pertinencia educativa, se limitan al nivel más bajo de conocimiento según Marzano (2001). Segunda, las y los estudiantes que tienen construido el concepto de volumen son los menos (40%),

Los avances del feminismo en la conceptualización de la perspectiva de género y la importancia de las conclusiones del estudio transversal, me llevaron, años después, a desagregar por sexo los resultados.

Tabla 2. *Clasificación de los estudiantes a partir de la desagregación por sexo*

<i>Niveles</i>	<i>Niñas</i>	<i>%</i>	<i>Niños</i>	<i>%</i>
Preoperacional	35	59	1	2
Transitorio	20	34	12	20
Operatorio concreto	4	7	48	78
Totales	59	100	61	100

Como puede verse en la tabla, la evidencia es sorprendente, no se refleja la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, pues la mayoría de las mujeres (59%) se encontraban en el periodo preoperacional, a diferencia de la mayoría de los niños (78%) que estaban en el periodo operatorio concreto. Lo relevante era que no existían diferencias significativas en cuanto a clase social, tipo de escuela; ni en los resultados escritos de los problemas en el despeje de fórmulas. No hay que olvidar que niñas y niños en la evaluación escolar tanto en trayectoria como en el grado, eran las y los más “aplicados”.

Estos resultados me llevaron a reflexionar sobre ¿qué sucede con las niñas involucradas en esa primera investigación? ¿Por qué las diferencias de resultados entre niñas y niños? La única manera de encontrar las razones era seguir los procesos de construcción del conocimiento del alumnado en la escuela y en la cotidianidad de su vida.

Una segunda investigación longitudinal: en búsqueda de la respuesta a las diferencias por género

Investigar con perspectiva de género requiere no sólo seguir los procesos de razonamiento sobre la construcción de los conceptos, sino indagar sobre el valor

que se da a los afectos, emociones, motivaciones en la solución de problemas; también es imperativo conocer los contextos culturales y generacionales y abrir la posibilidad de revalorar todo lo relacionado con las asignaciones de lo femenino y lo masculino. Todo ello para seguir el proceso de las operaciones mentales en los diferentes periodos del desarrollo y en cada grado escolar, por ello se realizó una investigación cualitativa longitudinal con entrevistas y observaciones en el aula y en los hogares; así como aplicando técnicas constructivistas de conservación, clasificación y seriación, que permiten investigar la construcción de los conceptos para llegar al volumen geométrico y a las operaciones básicas de la aritmética: sumar, restar, multiplicar y dividir.

El estudio cualitativo longitudinal consistió en el seguimiento a 260 estudiantes desde primer año de primaria hasta el tercero de secundaria de escuelas públicas catalogadas como las mejores en el Distrito Federal. La composición progresiva de la muestra se describe en la tabla 3. Aunque se inicia con un grupo de 260 estudiantes (130 mujeres y 130 hombres), se finaliza con un grupo de 125 (75 mujeres y 50 hombres), debido a cambios de domicilios o la imposibilidad de realizar las entrevistas y observaciones en los hogares.

Tabla 3. *Composición progresiva de la muestra para el estudio cuantitativo longitudinal*

<i>Grado escolar</i>	<i>Número de estudiantes</i>
Primero de primaria	130 mujeres 130 hombres Total de 260
Tercero de primaria	127 mujeres 110 hombres Total de 237
Quinto de primaria	108 mujeres 75 hombres Total de 183
Primero de secundaria	80 mujeres 50 hombres Total de 130
Tercero de secundaria	75 mujeres 50 hombres Total de 125

Aun cuando se cuenta con los resultados de cada grado escolar, en la tabla 4 se presentan sólo los resultados de las niñas y los niños cuando cursaban el primer grado de primaria y el tercero de secundaria.

Tabla 4. *Clasificación de los estudiantes a partir del estudio longitudinal*

Primer grado de primaria

<i>Periodo preoperatorio</i>	<i>Mujeres</i>	<i>%</i>	<i>Hombres</i>	<i>%</i>
Nivel 1: mínimo nivel de razonamiento	13	10	101	77
Nivel 2	47	36	19	15
Nivel 3: máximo nivel de razonamiento	70	54	10	8
Totales	130	100	130	100

Tercero de secundaria

<i>Periodo operatorio concreto</i>	<i>Mujeres</i>	<i>%</i>	<i>Hombres</i>	<i>%</i>
Nivel 2	19	38	6	8
Nivel 3: máximo nivel de razonamiento	31	62	69	92
Totales	50	100	75	100

Es de notar que en el primer grado hay más niñas (70) en el nivel más alto de razonamiento, y 101 niños en el más bajo, a diferencia de lo que sucede en tercero de secundaria en donde hay menos niñas en el nivel más alto (31), que niños (69).

Discusión sobre los resultados de la investigación cualitativa longitudinal: en búsqueda de la respuesta a las diferencias por género

Sólo es posible explicar los resultados de la tabla 4 acudiendo al análisis minucioso de los elementos cualitativos del estudio. Explicarlos nos remite al mundo de lo “privado”, el que resulta ser un estímulo para la construcción de conocimientos

de las niñas excluyendo de éste a los niños; el hecho de colaborar en las labores domésticas, estereotipadas por ser consideradas exclusivas de las mujeres, son un reto, a esas edades, para resolver los problemas a los que se enfrentan. Se encontró que las niñas, en el primer grado de primaria, al poner una mesa realizaban actividades relacionadas con la construcción del concepto de número y de operaciones aritméticas como son la seriación y la clasificación de objetos justificando sus acciones con los siguientes argumentos, “a cada tenedor corresponde una cuchara, un cuchillo, un plato”. Hacer agua de limón implica “calcular la cantidad de agua según el número de vasos que cada persona toma y la cantidad de limones y azúcar para que el agua quede dulce”. Trapear o doblar calcetines resultó ser una tarea en la cual se aplican acciones que llevan a considerar, a un mismo tiempo, el adentro y el afuera como una misma cara del objeto, algo virtual pero real en el razonamiento. Las explicaciones que se dieron para tender una cama demostraron la posibilidad de hacer acciones que una vez verbalizadas indican estar relacionadas con operaciones aritméticas como: dividir en mitades, tercios y cuartos: “Para que la sábana quede bien por todos lados, que no cuelgue más de un lado”. Además de que los movimientos que se hacían con ellas, los explicaban metafóricamente como: “se hacen curvas en el aire, fíjate”; en otras palabras el movimiento permite imaginar hipérbolas.

Todas estas actividades fueron realizadas por las niñas, lo cual puede ser una explicación de los altos niveles de razonamiento que se tienen en los primeros años escolares, dado que muestran la relación que existe entre la acción, el pensamiento y su expresión en lenguaje. Indiscutiblemente que las verbalizaciones que se solicitaron para explicar las acciones confirmaban y afianzaban con el lenguaje los procesos lógicos del pensamiento y el derecho a la expresión.

La pregunta que se suscita es: ¿por qué a los niños se les priva de este tipo de actividades, que resultan benéficas para la estructuración del mundo y que dan la base para la construcción de conocimientos?

En estos primeros años, los niños no realizan una actividad que implique una responsabilidad reconocida, sus acciones se ven limitadas, pues no tienen tareas asignadas que sean retos a su razonamiento y que les hagan significativo su actuar, más bien se encuentran amenazados por los estereotipos de género, según sus madres “los hombres no deben estar en la cocina”, también dijeron: “cada vez que entra ensucia la casa”, “hay que formarlos como varoncitos no vaya siendo que se les caiga la mano”, este tipo de argumentaciones reflejan los prejuicios, estereotipos y roles diferenciados asignados a mujeres y hombres.

Con el transcurrir del tiempo, el paso de las niñas de la primaria a la secundaria implica una confrontación en su vida cotidiana, porque todo aquello que era un reto de aprendizaje o de construcción de conocimientos en el hogar, se convierte en un hábito tedioso, los quehaceres en el hogar sólo se hacen evidentes cuando no se

hacen y por ello obtienen reforzadores negativos. El trabajo doméstico se convierte en rutinario y es visto como una obligación del sexo femenino, al automatizarse no requiere ni de retos, verbalizaciones o de búsqueda de nuevas acciones.

En el caso de los niños, a partir del quinto año de primaria su mundo cambia al formar parte de grupos de referencia de su misma edad; esta pertenencia se logra a partir de cumplir con las normas establecidas por consenso y de demostrar iniciativa y creatividad para la realización de actividades que les permiten destacar como líderes y participantes. Los juegos colectivos como el fútbol o béisbol requieren de reglas necesarias de respetar para la consecución de los objetivos comunes; asimismo, las acciones realizadas con la pelota conllevan la necesidad de relacionar coordenadas de espacio, tiempo, movimiento y fuerza específica. Al describir estas acciones los niños utilizan argumentos semejantes a los expresados por las niñas cuando tendían camas: “el efecto de la pelota es diferente según dónde le pegue (arriba, abajo, con el interior o exterior del pie) aunque usted no lo vea se pintan curvas o rectas en el aire”.

Este tipo de situaciones pueden explicar el retraso en los niveles de razonamiento de los niños en los primeros años escolares y su aumento en la secundaria cuando llegan a estos grados se les otorga el privilegio de ciertas tareas en los hogares que implican intercambios económicos, lo que les da seguridad en sí mismos y son muestra de confianza de parte de sus madres quienes les solicitan el arreglo de enseres electrónicos o de plomería, lo que les implica echar a andar estructuras mentales que sirven de andamiaje para aumentar los niveles de conocimiento.

No hay justificación respecto a las diferencias en los niveles de razonamiento de niñas y niños, los resultados demuestran que no existe un reconocimiento de las características diferenciales entre los géneros que determinan que los estadios de desarrollo no sean ni siquiera semejantes, a pesar de estar en los mismos grados escolares. Podríamos hablar que el sistema educativo no garantiza la igualdad de oportunidades, que discrimina tanto a los hombres como a las mujeres en diferentes momentos de su ciclo escolar, excluyéndoles de los beneficios de una educación de calidad, puesto que ésta no es pertinente ni con la vida cotidiana ni con las necesidades y problemáticas que enfrenta la infancia.

Los resultados hacen evidente que existe una neutralidad con la que se juzgan los actos de la vida cotidiana que discrimina a las niñas y a los niños dependiendo de su edad y en el establecimiento de normas para evaluar los aprendizajes. A partir de ello se mide a cada persona con parámetros establecidos, lo que en la mayoría de las ocasiones beneficia a los hombres; si mantenemos una perspectiva cuya norma se construye bajo los parámetros de la experiencia masculina, necesariamente la situación de las mujeres se ve en desventaja. En línea con las investigaciones de Gilligan y Attanucci (1988, pp. 223-237), la individuación, relacionada con la intimidad (posibilidad de reflexión), y la autonomía se dan en

condiciones diferenciales para niñas y niños, lo que obedece a la condición genérica construida con base en las costumbres y la cultura de lo que se considera la masculinidad y la femineidad.

Por otro lado, las aspiraciones de colaboración y la posibilidad de llegar a *aprender a ser*, según Erikson (1970), hablan de que el ser humano goce de una autonomía en la toma de decisiones y en su proyecto de vida. Lo contradictorio o paradójico es que estas características se presentaron en la muestra de la investigación en las primeras etapas del desarrollo de las niñas y en su momento no son valoradas ni motivadas para su mantenimiento; por el contrario conforme se avanza en el desarrollo son vistas como debilidades o *deber ser* de las mujeres para el bienestar de los otros, lo que en ocasiones induce a la subordinación y a otra forma de discriminación. Las mujeres hemos visto que triunfar en la vida o tener éxito corresponde al mundo de lo público, y por lo mismo que el significado social y cultural que simboliza la supuesta libertad y el éxito, son un privilegio de los hombres.

Desde mi punto de vista, los resultados nos hablan de la existencia de cómo la interpretación de una forma de ver, vivir y sentir el mundo, no toma en cuenta las diferencias, condiciones y características inter e intra género; factores necesarios a considerar en los procesos de enseñanza-aprendizaje si queremos garantizar la educación de calidad y pertinencia como un derecho humano.

5. Hacia el ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad y pertinente

El currículum de un sistema educativo, como lo menciona Alicia de Alba (2007, pp. 39-61), es una propuesta político-educativa, contenida en una síntesis compleja, contradictoria y paradójica de contenidos culturales, a la cual se llega a través de luchas, negociaciones, consensos e imposiciones, de y entre los distintos grupos y sectores sociales. Los resultados de la sección anterior muestran que son necesarias adecuaciones al currículum, entre otras medidas para que el sistema educativo tenga una verdadera condición de equidad e igualdad de oportunidades, donde la escuela tenga una mayor incidencia en la corrección de los sesgos de género profundamente arraigados en los espacios privados durante el desarrollo de la vida de los alumnos/as.

Vivimos momentos de constantes tensiones y crisis debidas, entre otras razones, a adelantos legislativos a favor de las mujeres que impactan a las estructuras tradicionales que les negaban muchos de sus derechos humanos, ejemplo de ello es la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia. Estos nuevos ordenamien-

tos jurídicos quedan a nivel *de jure* sin traducirse en acciones *de facto* en la vida cotidiana.

Respecto a las disposiciones de los tratados internacionales, vale destacar que las reglamentaciones y políticas de educación han tenido efectos diferenciales en cuanto a las cuestiones de género; ejemplo de ello son las acciones afirmativas impulsadas vía las becas que han otorgado mayores montos a favor de las mujeres; no obstante, no se ha tomado en cuenta el impacto que éstas han tenido en su condición de género. Resulta que las niñas y jóvenes que las han obtenido se convierten en responsables de un ingreso para el sustento familiar; lo que implica una nueva exigencia a sus deberes, dejando nuevamente la razón de la educación como una obligación y un “medio para” y no como un “fin y derecho por sí misma”. Además de que la división sexual del trabajo del hogar en ciertos estratos socioeconómicos no ha cambiado, lo que deriva en que se fomente y mantenga una doble jornada de trabajo a las estudiantes, quedando bajo su responsabilidad tradicional los quehaceres domésticos y además una obligación, parcial, en cuanto al sustento de sus integrantes.

El derecho a la educación, en la práctica, no es un derecho exigible, pues no hay posibilidad de entablar denuncias o demandas cuando los servicios educativos no se proveen con la calidad debida. Es necesaria la creación de mecanismos que, desde la esfera institucional y con un alto grado de eficacia, sancionen a los padres y madres de familia que no mandan a sus hijas/os a la escuela, a las y los docentes incompetentes, así como a los gobiernos estatales que no proporcionan las condiciones de infraestructura debida a las escuelas.

Los tres poderes de la Unión deben evaluar la viabilidad de mantener leyes que reflejan aspiraciones tan ambiciosas, como el derecho a la educación de calidad, con niveles de cumplimiento tan limitados. Una alternativa de acción es dotar a la ciudadanía de acciones concretas que permitan reclamar un derecho al acceso a una vida más digna y justa, especialmente para los grupos que enfrentan condiciones de inequidad dadas las situaciones socioculturales de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, Alicia de (2007a), "Currículum complejo. Reconstruyendo la crisis de la complejidad de pensar y actuar en su contexto", en Rita Angulo y Bertha Orozco (coords.), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México, IISUE & Plaza y Valdés, pp. 39-61.
- _____ (2007b), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México IISUE-UNAM.
- Alcántara, Armando (2008), "25 años de política educativa en México", en A. Teodoro (org.) *Tempos e andamentos nas políticas de educacao*, Brasilia, Liber Livro.
- Bandura, Albert (1977), *Social Learning Theory*, Englewood Clif, N. J., Prentice Hall Imitation.
- _____ (1978), "Self-Efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change", en *Advances in Behavioral Research and Therapy*, núm. 1, pp. 139-161.
- Barba, Bonifacio (2007), "Entre las revoluciones y la burocracia: gobernar para la calidad de la educación", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 3 (5).
- Barreiro, Julio (1974), *Educación popular y proceso de concientización*, México, Siglo XXI.
- Beuchot, Mauricio (2008), *Derechos humanos. Historia y filosofía*, México, Fontamara.
- Blanco, Rosa (2006), "La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación* 3 (4).

- Bloom, Benjamín (1975), *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas*, Alcoy, Marfil.
- Brunner, José Joaquín (2000), *Documento de trabajo presentado al Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO*, Santiago de Chile.
- Buquet, A., J. Cooper, H. Rodríguez y L. Botello (2006), *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, México, PUEG-UNAM.
- Cobo, Rosa (1995), *Género, en 10 palabras claves sobre Mujer*, Navarra, Verbo Divino.
- Delgado, Gabriela (2006), "Calidad y pertinencia educativa", en *Revista Este País*, núm. 191. pp. 40-50.
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, UNESCO.
- Derrida, Jacques (1997), *Como no hablar y otros textos*, Barcelona, Proyecto A. Cuadernos de Biblioteca Universitaria.
- Erikson, Erik (1970), *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Horme-Paidós.
- Freire, Paulo (1964), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- Freud, Sigmund (1923), *El yo y el ello, Obras completas*, tomo III, México, Biblioteca Nueva.
- Gesell, A. y C. Amatruda (1972), *Embriología de la conducta. Los comienzos de la mente humana*, Buenos Aires, Paidós.
- Gilligan, Carol (1982), *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Londres, England, Harvard University Press.
- _____ (2002), *El nacimiento del placer*, México, Paidós.
- Gilligan, C. y J. Attanucci (1988), "Two Moral Orientations: Gender Differences and Similarities", *Merril-Palmer Quaterly* 34.
- Hernández, Erika (2011), "Falta a la SEP aclarar gastos de Enciclopedia", en *Reforma*.
- INCIDE Social AC (2010), *El derecho a la educación en México*, México, Observatorio de Política Social y Derechos Humanos.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2008), *Informe 2008 ¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*, México, INEE.
- _____ (2010), *El derecho a la educación en México, Informe 2009*, México, INEE.
- Latapí, Pablo (1998), "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Conaculta/FCE.
- _____ (2009), "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 40 (14) pp. 255-287.

- Loyo, Aurora (2006), "El sello de la alternancia en la política educativa. México 2000-2005", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11 (30), México, pp. 1065-1092.
- Marzano, R. J. (2001), *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*, California, Corwin Press.
- Messina, Graciela (2001), "Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina y el Caribe", en UNESCO, *Estado del Arte de la Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina (1990-2000)*, UNESCO, Santiago.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (2010), Palabras al recibir el doctorado Honoris Causa del Sistema de Universidades Jesuitas.
- ONU (2009), *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Sr. Vernor Muñoz. Asamblea General 2 de junio A/HRC/14/25/Add.4 OREALC UNESCO (2007) Modelo de Calidad para la Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Buenos Aires.
- Piaget, Jean y Alina Szeminska (1967), *Génesis del número en el niño*, Argentina, Guadalupe.
- _____ (1970), *The Child's Conception of Physical Causality*, Gran Bretaña, Redwood Press.
- _____ (1971), *La epistemología del espacio*, Buenos Aires, Ateneo.
- _____ (1972), *El nacimiento de la inteligencia*, España, Aguilar.
- _____ y Barbel Inhelder (1973), "Las operaciones intelectuales y su desarrollo", en Paul Fraisse y Jean Piaget, *La inteligencia. Tratado de psicología experimental*, (1973), Buenos Aires, Paidós, pp. 143-196.
- _____ (1973), *La formación del símbolo en el niño*, México, FCE.
- _____ (1973), *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.
- _____ (1976), *The Grasp of Consciousness*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Spitz, René (1968), *El primer año de vida del niño*, España, Aguilar.
- _____ (1968), *De la naissance á la parole*, Francia, Presses Universitaires de France.
- UNESCO, OREALC y PRELAC (2007), *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión para políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Buenos Aires.
- Vicuña, Julia (2010), *Educación: un derecho, no un servicio comerciable*, Lima.
- Villoro, Luis (1992), *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, México, El Colegio Nacional, FCE.



CAPACITAR PARA LA IGUALDAD ENTRE MUJERES Y HOMBRES: REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA

Yamileth Ugalde Benavente

Introducción

Este artículo busca compartir las reflexiones y aprendizajes acumulados a lo largo de 10 años de trabajo en el campo de la capacitación de género. Se hace con el ánimo de plantear desafíos y esbozar recomendaciones que retroalimenten las iniciativas que en esta materia implementan las dependencias públicas y los tres poderes del Estado.

El artículo está organizado en tres apartados. En el primero se hacen algunas precisiones y distinciones conceptuales sobre el campo de la capacitación en género. En el segundo se contextualiza el desarrollo de la capacitación para la transversalidad en México, mostrando sus características, así como las interrelaciones entre los actores fundamentales en el proceso de establecer sus modalidades y ritmos, a saber, la academia y las dependencias públicas. Finalmente, en el tercer apartado se hace referencia a los desafíos que, a mi juicio, deben ser abordados para consolidar una política de capacitación y profesionalización de las y los servidores públicos que dé sostenibilidad a la inversión pública en la materia y, sobre todo, permita la efectiva consolidación de capacidades y organizaciones para hacer de la igualdad de género un principio sustantivo en las políticas públicas, a partir de su internacionalización en los marcos conceptuales, las prácticas y procedimientos de trabajo en las dependencias públicas.

1. El campo de la capacitación en género

Se utiliza aquí la noción de “campo” en el sentido en que Bourdieu (1999a, 1999b) la define para denominar “universos sociales relativamente autónomos” que concentran las dinámicas de actores específicos que interactúan sobre un interés particular, definiendo reglas, resolviendo conflictos y estableciendo parámetros de interrelación en los que se enfrentan diversas visiones que luchan por imponerse. Esta perspectiva fue desarrollada para abordar el análisis de escenarios microsociológicos y de las articulaciones que, en estos escenarios, presentan las estructuras objetivas y la acción de los sujetos.

Se ha traído a colación esta noción para señalar que la “capacitación en género”, como todo campo, es un sistema estructurado de posiciones en el que participan diversos actores cuyas visiones e intereses determinan conflictos particulares por el control y dominio del tipo de capital que le es consustancial. Se trata del capital cultural y simbólico que refiere a los conocimientos y visiones que se buscan transmitir, modificar o legitimar respecto de las construcciones sociales de género. Es decir, de aquellas que significan y resignifican la diferencia sexual, sus discursos, formas de organización, legitimación y conflicto.

En este sentido, desde la perspectiva feminista, la “capacitación en género” ha sido vista como una serie de prácticas discursivas y pedagógicas que buscan deconstruir¹ la dominación masculina y crear sentidos y significados alternativos a los modelos de relación estructural, institucional e intersubjetiva entre los hombres y las mujeres, así como cuestionar los supuestos de feminidad y masculinidad predominantes en los que ellos se basan. Desde este enfoque, la capacitación en género se distancia de las visiones que la comprenden como actividades específicas de formación (cursos y talleres) entendidas como un fin en sí mismas, aisladas de su función política e ideológica y de los intereses de los actores que participan en ella.

Como campo de acción, la capacitación en género se consideró una acción estratégica y consustancial a la institucionalización y transversalidad del género en las políticas públicas. Esta estrategia fue una directriz emanada de la IV Conferencia de la Mujer celebrada en Beijing, China, en 1994, que se denominó en inglés *gender mainstreaming* y cuyo principal objetivo era transformar las instituciones de gobierno

¹ La deconstrucción es un método de interpretación hermenéutica del discurso literario que se aplica al análisis histórico, partiendo de las tesis posestructuralistas que consideran las narraciones históricas como discursos con estilos historiográficos específicos (Ramírez, 2001). Este deslizamiento hacia los discursos y estructuras narrativas como objetos de investigación ha sido asimilado por los estudios de género, permitiendo revisar los supuestos y sesgos que subyacen en las explicaciones históricas respecto a la desigualdad de género. Las contribuciones, en este sentido, han sido especialmente relevantes para analizar los discursos que han legitimado la diferencia sexual y para emprender una crítica de la cultura, cuestionando la vigencia de dichos discursos en nuestros días.

a través de la inclusión del género en la “corriente principal de las políticas públicas” (Incháustegui y Ugalde, 2005),² con la intención de garantizar que éstas consideraran, desde sus fases de diseño, el análisis de las desigualdades de género, para que así las políticas las atendieran como un resultado esperado de sus acciones. Se trata de una directiva que promueve un cambio profundo y radical de las institucionales de gobierno, mediante la transformación de los enfoques y marcos interpretativos de los problemas públicos, la reorganización de los dominios tradicionales de las políticas sectoriales y de las rutinas organizacionales y los procedimientos decisorios.

La traducción de *gender mainstreaming* al español ha sido problemática y ambigua, dada la carencia de un término en nuestra lengua que refleje con exactitud el sentido y significado del concepto en inglés. “Transversalidad” ha sido uno de los términos utilizados en nuestro idioma para referirse a dicha directriz. No obstante, a nuestro juicio, esta traducción no refleja con claridad el sentido crítico que tuvo la expresión *gender mainstreaming*, pues en este sentido estricto, la transversalidad es un método de planeación horizontal que se usa tanto para cuestiones de género como para otros temas, tales como la sostenibilidad ambiental o la prevención sanitaria, por citar algunos ejemplos, cuya atención requiere de la aplicación de enfoques integrales que rompan la rigidez de las políticas sectoriales. Desde esta perspectiva, la transversalidad refiere más un enfoque de gestión de cambios estratégicos en la línea horizontal de las rutinas organizacionales que al proceso de cambio radical y profundo que se planteó originalmente.

La otra noción a la que también se ha recurrido para hacer alusión al *mainstreaming* fue el concepto de “institucionalización”, el cual refiere al proceso de asentamiento y consolidación de valores sociales surgidos del acuerdo político o del consenso cultural y expresado en las reglas y normas, formales e informales, rutinas, procedimientos que conforman un campo específico (Incháustegui, 1999). Esta noción sin duda alguna se acerca más al sentido literal del término anglosajón, por el carácter de las transformaciones que conlleva la institucionalización del género en las políticas públicas.

Para los efectos de este artículo, se entenderá la institucionalización y la transversalidad como dos conceptos estrechamente relacionados pero distintos entre sí. La *institucionalización* la comprenderemos como el proceso de incorporar el principio de igualdad en las reglas formales e informales de las organizaciones públicas y privadas. Su expresión tendría que ser visible en el comportamiento rutinario de las organizaciones. Por su parte, la *transversalidad* la comprenderemos como una

² La motivación que impulsó el desarrollo de esta estrategia se basó en la necesidad de superar el tratamiento que, hasta entonces, los gobiernos habían dado a las demandas de las mujeres, el cual era la creación de “oficinas o programas para la mujer” que funcionaban de manera aislada y marginal a la implementación de las políticas para el desarrollo. De ahí que el movimiento internacional de mujeres se planteara el *mainstreaming* como una acción estratégica que ingresara al “corazón” de los procedimientos de elaboración y ejecución de las políticas, modificándolos de raíz.

estrategia de inclusión de la perspectiva de género en diversos procesos de la elaboración, implementación y evaluación de las políticas. En su conjunto, sendos conceptos dan cuenta de la estrategia marco en la que se define la capacitación como una estrategia fundamental para su implementación.

Como directriz de política, la institucionalización del principio de igualdad en las instituciones de gobierno se consideró una acción idónea para garantizar que las políticas de desarrollo incluyeran el principio de igualdad y tuvieran resultados sobre el acceso de las mujeres a los recursos y la erradicación de las condiciones que las discriminan del libre y pleno ejercicio de sus derechos. La promoción de la participación de las mujeres en el desarrollo fue un objetivo que surgió producto del reconocimiento de la relación positiva entre el empoderamiento femenino y el aumento del bienestar familiar, lo que dio lugar a la definición de políticas públicas para la atención de la pobreza basadas en el fortalecimiento de las capacidades de las mujeres, especialmente las jefas de hogar. Aun cuando este tipo de intervenciones públicas fueron cuestionadas por sus efectos en el reforzamiento de la doble jornada laboral de las mujeres, las mismas abrieron la puerta para establecer un estrecho vínculo entre el género y el desarrollo, que ha marcado la pauta de las políticas para la igualdad y equidad de género.³

Correspondiente con este posicionamiento teórico y político, se asumió indispensable trabajar con el género como una herramienta de análisis idónea para diseñar estrategias de intervención conducentes a la modificación de la condición y posición de las mujeres y, por derivación, al logro de la igualdad sustantiva como un resultado de las políticas de desarrollo. En este marco, se generaliza la idea de trabajar con la “perspectiva de género” como un enfoque que permitiría diseñar e implementar este tipo de proyectos, programas y políticas. Para ello, se consideró la capacitación como una herramienta estratégica para garantizar que quienes estuvieran involucrados en la hechura de estas iniciativas de intervención pública “tuvieran puestos los lentes del género”. Metáfora que hacía alusión al necesario desarrollo de competencias conceptuales, metodológicas y actitudinales para trabajar con esta perspectiva, las cuáles deberían estar orientadas a crear la capacidad de comprender los condicionamientos sociales y culturales que dan significado a la diferencia sexual, así como deconstruir los mecanismos ideológicos por medio de los cuáles éstos han legitimado las desigualdades sociales de género.⁴ Con este pro-

³ Una revisión detallada sobre la relación entre género y desarrollo puede encontrarse en: Kabeer (1999); Chant (2003).

⁴ Valga el momento para señalar que el género, en tanto categoría de análisis, se articula con otras variables de la diferenciación social como la clase, la edad, la procedencia rural y urbana, la condición étnica, la preferencia sexual, entre otras, por lo que el análisis que se desprende de esta perspectiva evita hacer generalizaciones que obvian la especificidad del contexto e invisibilicen las desigualdades existentes entre los propios grupos de mujeres y de hombres.

pósito, se empezaron a generar una serie de categorías para hacer comprensibles, observables, cuantificables y evaluables un conjunto de dimensiones y variables que dieran cuenta de la posición de acceso y control de mujeres y hombres en la estructura de oportunidades sociales y permitieran planificar las formas de trastocarlas para alcanzar nuevos equilibrios de poder entre hombres y mujeres.

La capacitación en género empezó a trabajar con estas referencias conceptuales y en su desarrollo fue creando estrategias de enseñanza-aprendizaje propicias para facilitar el aprendizaje de esta herramienta teórica. Como parte de éstas, se descubrió como indispensable favorecer la conexión de los constructos teóricos con la experiencia subjetiva a fin de promover la resignificación de pautas de identidad basadas en las construcciones sociales de género y potenciar la construcción de una conciencia crítica hacia los mecanismos ideológicos de la dominación masculina,⁵ principalmente de aquellos que naturalizan la diferencia sexual haciéndola aparecer como un resultado de las diferencias biológicas que oculta la influencia del contexto y de su función en el orden social de género. Estas características didácticas continúan siendo valoradas como propias y necesarias de aplicar en la pedagogía del género, pues se considera que sin este proceso deconstructivo, al que se denomina generalizadamente como “sensibilización”, la formación tendría un alcance limitado. El supuesto básico de esta premisa pedagógica es la consideración de que las creencias ideológicas sobre el género están profundamente arraigadas en las percepciones de las estructuras mentales limitando los procesos cognitivos de comprensión y aplicación de esta herramienta de análisis.

No es omiso señalar que estas prácticas pedagógicas se vieron alimentadas por los postulados de la educación popular que cobijaron las primeras prácticas formativas y de liberación que se realizaron en distintas partes de América Latina. En el caso de las mujeres, estos procesos se constituyeron en una fuente importante de “saberes y conocimientos femeninos”, como los llamó Julieta Kirkwood (1987), que se gestaron en el marco de las estrategias de formación política, legitimación y cambio social que la construcción del actor feminista y el sujeto “mujer” fueron desplegando conforme la experiencia femenina se hizo comprensible, tanto como experiencia de opresión como de empoderamiento y cambio social.

⁵ Palomar (2011, p. 27) señala que Bourdieu (1998) define este tipo de dominación como un orden social inscrito en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales, resultado de la naturalización de dicho orden y de su legitimación por la vía de las prácticas sociales hegemónicas. Según estos autores, el arraigo de la dominación masculina es tal que se impone como autoevidente en tanto tiene el poder de crear un acuerdo casi perfecto e inmediato entre, por una parte, ciertas estructuras sociales y del tiempo, y la división sexual del trabajo, y por la otra, las estructuras cognoscitivas inscritas en los cuerpos y las mentes de los individuos.

Lo anterior ocurrió en el contexto del feminismo de la segunda ola,⁶ a mediados del siglo XX, cuando las mujeres empezaron a tematizar sus condiciones sociales de subordinación elaborando una profunda crítica a la cultura y a los modelos de feminidad, la sexualidad y a la violencia como modo de dominio y control. Como bien lo señala Virginia Vargas (2002, p. 3), al politizar lo privado, “las feministas generaron nuevas categorías de análisis, nuevas visibilidades e incluso nuevos lenguajes para nombrar lo hasta entonces sin nombre: violencia doméstica, asedio sexual, violación en el matrimonio, feminización de la pobreza, etc., fueron algunas de los nuevos significantes que el feminismo colocó en el centro de los debates democráticos”.

La segunda fuente de conocimientos que han alimentado la capacitación en género proviene de los estudios de la mujer, en primera instancia y de los estudios de género, en un segundo momento.⁷ Sin duda alguna la aparición de la categoría “género” vino a enriquecer la pedagogía feminista y a establecer en el ámbito académico una nueva veta de investigaciones que, poco a poco, fueron aportando evidencias y herramientas conceptuales para dar cuenta de la construcción social de las diferencias y las desigualdades de género existentes entre hombres y mujeres. En este marco, lo que otrora comenzó como un “campo de saberes femeninos” se vio ensanchado con una nueva vertiente académica de estudio e investigación que ha potenciado la producción de conocimientos y el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje cada vez más complejas y especializadas.

⁶ Flores Espinolai (2004) enmarca este segundo impulso del movimiento feminista a finales de los años sesenta, en el contexto de profundos movimientos sociales portadores de importantes críticas políticas y existenciales a las implicaciones del capitalismo en la vida social. En este marco, las mujeres hicieron importantes aportes a dichas críticas, poniendo el énfasis en el reconocimiento del carácter social de la desigualdad entre mujeres y hombres y cuestionando los destinos que la naturalización de la diferencia imponía para ellas.

⁷ Ariza y De Oliveira (1999) señalan que el desarrollo académico del género en México inició, al igual que en otros países, con los llamados estudios de la mujer cuyo propósito principal era hacer visible la condición social de las mujeres en los mercados de trabajo, en la vida pública, en los movimientos sociales, en los procesos y dinámicas familiares y en la vida política de los movimientos sociales gestados durante la década de los ochenta, en los partidos políticos y en el propio movimiento feminista. Posteriormente con el desarrollo de la categoría de “género” y su articulación con otros ejes de la diferenciación social (la clase, la edad, la procedencia rural/urbana, por citar algunos) y con otras dimensiones del propio orden social (la cultura, el derecho, la economía y la política, entre otros), surgieron los estudios de género ampliando el espectro de las problemáticas que ahora podrían ser analizadas desde la perspectiva de las relaciones entre mujeres y hombres. Una característica de esta corriente según las autoras citadas ha sido el desarrollo inter y transdisciplinario de las aproximaciones construidas para comprender las formas de articulación y las consecuencias del género en las familias, en la división sexual del trabajo y el tipo de inserción laboral de unos y otras, su articulación con los flujos migratorios, el medio ambiente y, por supuesto, su relación con el arte y la cultura.

Mediante estas pinceladas se ha intentado dibujar los contornos de un campo cuya comprensión amerita aproximaciones y estudios más rigurosos que den cuenta de los contenidos, temarios, didáctica, actores y, por supuesto, de sus impactos en los procesos sociales de la cognición del género y de la institucionalización de sus principios y valores asociados en las reglas, discursos y rutinas organizacionales de las instituciones de gobierno. Con esta panorámica se presentará a continuación una lectura de las características que su desarrollo ha adoptado en las estrategias de transversalidad e institucionalización que se implementan en nuestro país.

2. Un vistazo a la institucionalización del género en México

En México, al igual que en otros países, la institucionalización del género en el Estado ha implicado como primer paso la creación de mecanismos para el adelanto de las mujeres,⁸ abocados a la tarea de impulsar acciones a favor de la igualdad y equidad entre los géneros.

Los antecedentes⁹ de este mecanismo en nuestro país se localizan a mediados de la década de los setenta cuando se crearon las primeras oficinas de la mujer.

⁸ Se ha denominado en la jerga de las comunidades vinculadas al desarrollo de las políticas públicas de equidad, "mecanismos para el adelanto de las mujeres" a las estructuras que los gobiernos crean para impulsar el desarrollo de políticas para la igualdad.

⁹ Según Martínez (1995), al acercarse la Conferencia Mundial de la Mujer (1975) que se celebraría en México, el gobierno estableció el primer Programa Nacional del Año Internacional de la Mujer, AIM, que realizó, entre otras, acciones en salud, educación, capacitación y empleo. Llevó también a cabo un estudio de la situación de las mexicanas dando origen al primer Informe de México sobre la condición de la mujer. Al término de la Conferencia, la Oficina para el AIM quedó a cargo del seguimiento de sus resoluciones y decisiones a nivel nacional. En 1974, la reforma de la Ley General de Población había entregado al Consejo Nacional de Población, Conapo, la tarea de promover la integración de la mujer al proceso económico, educativo, social y cultural. No obstante, dada la presión internacional para que existiera un organismo específico con estos fines, en 1983 se crea la Comisión Nacional de la Mujer, creada con el objeto de dar cumplimiento a los objetivos establecidos ese año en el Plan de Acción gubernamental 1983-1988, y al Programa de Acción orientado a la mujer. Este organismo se estructuró a partir de comisiones sectoriales que debieron presentar un programa de acción para el quinquenio. A nivel de los estados se conformaron 32 Comisiones de la Mujer, que también prepararon programas de acción. Se creó, asimismo, en la Secretaría de Reforma Agraria el Programa de Acción para la Participación de la Mujer Campesina en la Consecución del Desarrollo Rural, PROMUJER. Resultado de estas acciones a partir de 1989 el Plan Nacional de Desarrollo incorpora, por primera vez entre los objetivos prioritarios de política social, la promoción de la condición de la mujer, reconociendo que la igualdad jurídica de las mujeres no estaba consolidada en las prácticas sociales. En 1991 se reorganizaron los programas originales: PROMUDE se convirtió en el programa de apoyo a proyectos productivos de campesinas y PINMUDE pasó a ser el Programa de Mujeres en Solidaridad, MUSOL, del Programa Nacional de Solidaridad, PRONASOL, coordinado por la Secretaría de Desarrollo Social.

Sin embargo, no fue sino hasta el 12 de enero de 2001 que, como resultado de un esfuerzo previo de cabildeo y concertación entre distintos grupos de mujeres, el Poder Legislativo creó al Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES o el Instituto), como un organismo descentralizado de la administración pública federal, con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía técnica y de gestión para el cumplimiento de sus atribuciones, objetivos y fines.

La creación del Instituto significó un paso muy importante debido al cambio en el estatus administrativo que las instancias creadas hasta entonces habían tenido, el incremento en el presupuesto y las atribuciones asignadas, las cuales colocaban al mecanismo en la línea normativa de constituirse en el organismo rector de la acción pública en materia de igualdad.

En este tenor, el INMUJERES tiene la atribución, según el artículo 4 de su ley, de:

... promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre géneros; el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del país, bajo los criterios de:

Transversalidad, en las políticas públicas con perspectiva de género en las distintas dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, a partir de la ejecución de programas y acciones coordinadas o conjuntas.

Federalismo, en lo que hace al desarrollo de programas y actividades para el fortalecimiento institucional de las dependencias responsables de la equidad de género en los estados y municipios...

Es menester señalar que la institucionalidad de género en el Estado mexicano fue creciendo durante la década de los noventa mediante la creación de los mecanismos de la mujer en las entidades federativas, los cuales tenían funciones correspondientes a las del organismo federal en los gobiernos estatales. En el Anexo 1 se presenta la fecha de creación de los Institutos Estatales de la Mujer. Con esta misma intención, durante el primer sexenio de su funcionamiento, se replicó la creación de instancias de la mujer en el nivel municipal. Hoy, 4 de cada 10 municipios del país cuentan con una instancia de esta naturaleza y mediante el Programa de Fortalecimiento de Políticas Municipales para la Igualdad entre Mujeres y Hombres,¹⁰ se ha financiado su equipamiento y el desarrollo de diagnósticos que permitan identificar las prioridades de acción para mejorar las condiciones de vida de las mujeres, así como el desarrollo de los municipios. De esta forma, los mecanismos para el adelanto de las mujeres se instalan en la estructura del gobierno fe-

¹⁰ Informe de avances 2011 presentado por INMUJERES a la Cámara de Diputados, presentación sin publicar.

deral generando un modelo de coordinación en los distintos ámbitos de gobierno a efectos de incidir en todos los niveles de ejecución de las políticas.

Estos mecanismos se vieron fortalecidos con la aprobación de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIMH), en agosto de 2006, que constituyó un hecho relevante por dos razones. Primera, porque la ley amplía y detalla el contenido del principio constitucional de la igualdad jurídica de mujeres y hombres, estableciendo el compromiso del Estado para implementar herramientas institucionales que permitan transitar de una situación *de jure* a una *de facto*, y garantizar en sentido pleno los derechos económicos, civiles, sociales y políticos de las mujeres. Estas definiciones colocan la legislación nacional a la par de las legislaciones internacionales más avanzadas en la materia.

Segunda, porque subraya que la importancia de esta ley está dada por las disposiciones que establece para desarrollar la Política Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD), producto de la acción coordinada entre los tres órdenes de gobierno. Para cumplir con su cometido, este ordenamiento estableció las atribuciones de cada nivel de gobierno para la puesta en marcha de acciones afirmativas, estrategias de transversalidad y de evaluación y monitoreo del desempeño de la política. El mecanismo establecido para tal fin es el Sistema Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, cuyo objetivo es la deliberación y el establecimiento de acciones para la igualdad de común. Otro instrumento de política considerado por la ley es la observancia en el seguimiento, evaluación y monitoreo de la política nacional en materia de igualdad, tarea asignada a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Con estas directrices normativas, las acciones por la igualdad de género en el país tomaron un mayor impulso, dada la obligatoriedad de todas las dependencias para actuar en consecuencia. Esto, además, se ha visto favorecido por la reforma que, en diciembre de 2008, crea un anexo¹¹ para la igualdad de hombres y mujeres en la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, lo cual ha implicado el equilibramiento anual de recursos públicos que apoyen los programas ya existentes para mujeres, así como la incorporación transversal del principio de igualdad en aquellos que no los tienen. En el siguiente cuadro se muestra la distribución de los recursos presupuestados por cada objetivo del PROIGUALDAD.

¹¹ Este anexo es un compendio de los programas que diversas instituciones implementan para mejorar la situación de las mujeres o para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres. Es un instrumento que permite dar seguimiento a las políticas para la igualdad de género.

Cuadro 1. *Distribución del presupuesto etiquetado según objetivos del PROIGUALDAD (en millones de pesos)*

Objetivos	Institucionalización	Derechos Humanos	Violencia	Capacidades	Economía	Decisiones
2008	574.1	74	801.9	1 807.2	3 494.3	41.3
2009	695.1	54.7	903.5	1 862.5	5 248.6	30.5
2010	821.2	22.2	959.7	2 507.3	6 463.6	15.7
2011	795.5	48.9	1 292.6	3 416.7	9 087.4	18.9

Fuente: Dirección General de Estadísticas, INMUJERES. Con base en los anexos 9a y 10 del PEF 2008, 2009 y 2011.

Como bien ha sido analizado por quienes siguen la ejecución del presupuesto (Gómez y Reyes, 2010), estos recursos, si bien son importantes y reflejan los compromisos gubernamentales en esta materia, constituyen un porcentaje muy bajo del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) (la participación del anexo 10 respecto del total del PEF osciló entre 0.29% en 2009 y 0.34% en 2010), lo que significa que, fuera de los recursos asignados al anexo 10, el resto del gasto del gobierno no considera los impactos diferenciados que las políticas públicas tienen en mujeres y hombres a causa de los esquemas desiguales de poder y que, en casi en todos los casos, ese impacto diferenciado origina un resultado discriminatorio contra las mujeres.

El objetivo estratégico número 1 del PROIGUALDAD¹² que a la letra reza “Institucionalizar una política transversal con perspectiva de género en la Administración Pública Federal, y construir los mecanismos para contribuir a su adopción en los poderes de la unión, en los órdenes de gobierno y en el sector privado”, busca construir una administración pública que brinde condiciones de igualdad a mujeres y hombres en todos los ámbitos de la actividad de gobierno, mediante la adopción de una política de transversalidad que involucre el trabajo de la federación, así como a los poderes Legislativo y Judicial, y al sector privado.

Para tal efecto, INMUJERES implementa distintas estrategias que coadyuvan a este propósito. Entre ellas, se inscribe lo relativo al Programa de Cultura Institucional que busca promover cambios en las rutinas organizacionales de las dependencias del gobierno federal a fin de mejorar el clima laboral, así como propiciar la

¹² El cual contribuye al cumplimiento del Eje 1, objetivos: 7 y 9; del Eje 3, objetivo: 16, y del Eje 5, objetivo: 4 del Programa Nacional de Desarrollo 2006-2012.

adopción de estrategias transversales para incluir el género en sus programas y servicios. En este mismo sentido y con el propósito de incluir la transversalidad en los gobiernos estatales, el Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género (PFTPEG) apoya el equipamiento de los mecanismos para el adelanto de las mujeres en los estados, la realización de diagnósticos y estudios y la ejecución de acciones específicas en temas claves de la política nacional, como, por ejemplo, educación, violencia, armonización legislativa, economía, trabajo, así como la implementación de programas de cultura institucional a nivel estatal.

En el marco de estos programas, la capacitación es una actividad altamente recurrente. De hecho, la mayoría de los productos elaborados en el marco del PFTPEG corresponden a actividades directas o indirectas de capacitación; es decir, a la producción de manuales o materiales didácticos. Lo que significa que una importante inversión del presupuesto etiquetado corresponde al tema que nos convoca en este artículo: la capacitación, al cual haré referencia a continuación.

3. La capacitación como herramienta para la transversalidad

La capacitación en género ha sido una de las actividades más frecuentes dentro de las estrategias de transversalidad. Su fama tiene razones poderosas. En primer lugar destaca el incuestionable papel que se otorga a la educación y al conocimiento en los procesos de cambio cultural e institucional. En segundo lugar, se considera que la capacitación en género, tal y como ha sido expuesta, es una herramienta fundamental en las estrategias de transversalidad, al mejorar las capacidades y competencias de las burocracias que median la elaboración de las políticas de igualdad. Finalmente, se considera que la capacitación ayuda a formar y, sobre todo, a fortalecer la creación de “equipos técnicos” o “minorías activas” con la capacidad de concebir y llevar a la práctica cambios en los procedimientos y sistemas de trabajo a modo de contar con información sensible al género, indicadores de impacto, herramientas e instrumentos concretos para la planeación, el monitoreo y la evaluación de las políticas públicas.

Tomando como referencia las actividades que en esta materia ha desarrollado el INMUJERES esbozaré a continuación una suerte de caracterización del trabajo realizado para dar pie al planteamiento de los desafíos finales.

La construcción de una oferta temática

Uno de los principales retos que ha enfrentado la estrategia de capacitación a la que se hace referencia, es la construcción de una oferta temática sobre la que

verse el trabajo de capacitación. En este esfuerzo se ha venido acumulando experiencia y desarrollos conceptuales y metodológicos que han madurado conforme la propia estrategia de institucionalización ha ido definiéndose más claramente.

En esta construcción, un objetivo fundamental ha sido la definición de un “temario básico” que permita lograr objetivos institucionales que contribuyan a generar condiciones para el anclaje del género en los procedimientos de trabajo, las rutinas organizacionales y la generación de programas y servicios públicos, tal y como lo establece la LGIMH. Entre éstas, se contabiliza la necesidad de establecer un lenguaje común que facilite la comprensión del género y potencie la visualización de sus aplicaciones en el ámbito laboral de la administración pública. No obstante, con el tiempo se observa que este “lenguaje básico” es insuficiente si el aprendizaje no se orienta a construir capacidades y competencias para la aplicación de la perspectiva de género en las funciones específicas que concretan las estrategias de transversalidad y los procesos de institucionalización.

Al revisar los contenidos y materiales educativos generados durante los diez años de existencia de INMUJERES, es posible constatar cómo esta oferta ha ido creciendo y complejizándose. Producto de la revisión realizada con fines expositivos para este artículo, se identificaron tres líneas temáticas y discursivas sobre las que la capacitación se ha venido ejecutando, las cuales se exponen a continuación. Conviene señalar que estos tres ejes temáticos han formado parte de los programas de capacitación que INMUJERES ha implementado.¹³

La primera línea temática es la perspectiva de género y la normatividad de su aplicación en la administración pública. El primer esfuerzo formativo que la capacitación ha buscado abordar es hacer comprensible el género como herramienta de análisis y lo que implica su incorporación en la administración pública como contex-

¹³ La primera versión de este temario se organizó en estrategias de enseñanza-aprendizaje de 16 horas de duración que abordaron tres núcleos temáticos. El primero estaba centrado en lo que se llamaba “conceptos básicos” que abordan la diferencia entre sexo y género como una vía para comprender el carácter social de las identidades y desnaturalizarlas como consecuencia de las diferencias biológicas. Esto se hacía de técnicas emblemáticas que partían de reconocer las diferencias biológicas de las culturales en la definición de los modelos de feminidad y masculinidad. El segundo núcleo temático contenía temas relacionados con la planeación y promovía el aprendizaje de conceptos que facilitaban identificar el papel y la posición de las mujeres en los proyectos de desarrollo. Nos referimos a conceptos tales como: “condición y posición”; “intereses estratégicos” e “intereses prácticos de género”, los cuáles provenían de las elaboraciones que se hacían en el marco de las agencias de cooperación para el desarrollo y las primeras reflexiones que el feminismo elaboraba sobre la emancipación de las mujeres y el papel del desarrollo en ese proceso. El tercer núcleo trabajaba con el marco jurídico administrativo de las instituciones para reconocer tanto los fundamentos jurídicos nacionales e internacionales (Tratados, Convenciones) que México había suscrito y que las dependencias debían acatar. Otra vertiente temática contenida en este núcleo refería a la idea de promover cambios en la cultura institucional de las dependencias a fin de viabilizar la eliminación de prácticas sexistas en los procedimientos laborales y en las pautas de interacción cotidiana en los ambientes laborales (Iglesias Gayol, s/f)

to laboral. Las primeras formulaciones conceptuales y metodológicas de esta perspectiva se centraron en la distinción de los conceptos “sexo” y “género” para situar la importancia de la cultura y cuestionar la fuerza ideológica de la naturalización de la diferencia sexual como un hecho exclusivamente biológico. Mediante los dispositivos didácticos que se implementaron para alcanzar estos resultados de aprendizaje, se ha buscado la “sensibilización” vía el contacto personal con los temas, esperando que ello traiga consigo una actitud de apertura que necesariamente se traduzca en las posibilidades de pensar su aplicación al contexto laboral específico de quien se capacite.

La segunda línea se refiere a la implementación de estrategias de enseñanza sobre los marcos normativos a fin de comprender las responsabilidades y obligaciones a las que las dependencias públicas están comprometidas para que el Estado pueda brindar resultados sustantivos en el cumplimiento de las directrices internacionales que ha suscrito en materia de género. Al respecto, resultan especialmente relevantes los informes que debe entregar el gobierno mexicano a las entidades que dan seguimiento a la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés).

La tercera línea es la cultura institucional como eje de intervención estratégica. La razón que justifica el desarrollo de este tema deriva del propio planteamiento teórico que se ha realizado en torno a la institucionalización como proceso de cambio. Desde sus orígenes, se ha considerado que un eje básico del cambio institucional es el trastocamiento de los procesos internos de trabajo, incluyendo no sólo los aspectos técnicos de la operación de las políticas, sino también las dimensiones relacionales de quienes ejecutan dichos procedimientos, las cuales se expresan en la cultura organizacional creando ambientes propicios para la aplicación de los cambios que promuevan los valores relacionados con la igualdad de género.

La cultura organizacional se considera un elemento fundamental para la legitimación del cambio interno que supone la incorporación de la perspectiva de género en las rutinas organizacionales de las dependencias de gobierno. Un trabajo de evaluación de la pertinencia e impactos de la capacitación en género, realizado en la Secretaría de Desarrollo Social (Incháustegui y Ugalde, 2005), revela que la mayoría de quienes participaron en una serie de grupos focales en los que consultaban las posibilidades de aplicación de lo aprendido mediante los cursos de capacitación en género, manifestaron que un elemento que desincentiva sus empeños era la poca coherencia interna que tenían las dependencias respecto de su discurso retórico a favor de la igualdad. Esta brecha entre la letra y la práctica generaba una especie de “vacío” institucional que hacía parecer las iniciativas de transversalidad como esfuerzos aislados, producto de las “necesidades personales” y no como resultado del compromiso de la institución en su conjunto.

Asimismo, estos tres ejes han normado la oferta de capacitación que la institucionalidad en género creada en el gobierno federal y en las entidades federativas ha ofrecido al personal. No obstante, con el tiempo y dentro de estas tres vertientes se han incorporado nuevos contenidos que reflejan los aprendizajes que la experiencia ha permitido formular. A continuación se muestra la “evolución” de los contenidos en cada uno de los ejes descritos.

Cuadro 2. Evolución de los contenidos en los ejes temáticos de la capacitación en materia de género impulsada por el gobierno mexicano

<i>Eje temático</i>	<i>Incorporación de temas</i>
<p>Perspectiva de género</p>	<p>El abordaje de esta perspectiva se ha complejizado incorporando los siguientes contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> □ La distinción del género como un atributo social y su consideración como una perspectiva de análisis, que se articula con otros determinantes de la desigualdad. Esto ha contribuido a presentar el género como un resultado histórico y cambiante. □ Ligado con la anterior, se incluyen contenidos sobre los antecedentes académicos y políticos del género. □ Gracias al desarrollo de datos que permiten cuantificar las brechas de desigualdad en distintos campos, se han incorporado temas que abordan con mayor profundidad la desigualdad de género integrando elementos que la hacen visible en los propios dominios de las políticas sectoriales. □ Un tema que ha sido incluido de forma poco sistemática en este eje es el referido al tema de las masculinidades, el cual se introdujo como un trabajo específico hacia los hombres que participan directa o indirectamente en los procesos de institucionalización. El objetivo de aprendizaje en esta línea se ha focalizado en la reflexión del modelo de masculinidad dominante como una forma de “sensibilización” a las resistencias que los hombres manifiestan frente a las demandas femeninas. El principal desarrollo de este eje ha sido por la vía del trabajo con hombres que ejercen la violencia contra las mujeres, implementado principalmente por organizaciones de la sociedad civil.
<p>Normatividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ En esta dimensión se ha incluido la referencia a los nuevos ordenamientos normativos que se han generado, estableciendo nuevas pautas para acción gubernamental. Principalmente se hace referencia a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Ley para Prevenir y Sancionar la Trata de Personas, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. □ También se han incluido, como parte de este temario, lo referido a los conceptos de transversalidad e institucionalización que son incluidos en la LGIMH marcando lineamientos específicos sobre cómo debe incorporarse esta perspectiva en los procedimientos de política. □ Es importante señalar que en este eje se ha incorporado el discurso de los derechos humanos como un enfoque que ha permitido conceptualizar y visibilizar las responsabilidades del Estado no sólo para institucionalizar y transversalizar el género en sus procedimientos, sino también como una garantía a los derechos humanos. En esta línea se ha incluido un eje discursivo sobre la especificidad de los derechos humanos de las mujeres.

Cuadro 2. (Continuación)

<p>Cultura Institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ El desarrollo temático de este eje ha sufrido un cambio sustantivo gracias al cambio a la modificación en la estrategia de atención a este tema. En el 2009, el INMUJERES en conjunto con la Secretaría de la Función Pública realizaron una alianza estratégica para implementar el Programa de Cultura Institucional, el cual consta de un conjunto de medidas que deben implementarse para promover relaciones más equitativas y respetuosas de los principios de igualdad y sus valores asociados en 9 ejes de acción, los cuales son: clima laboral, comunicación incluyente, selección de personal, salarios y prestaciones, promoción vertical y horizontal, corresponsabilidad entre la vida laboral, familiar, personal e institucional y hostigamiento sexual. □ La intervención en este eje a través del Programa de Cultura Institucional ha transformado el papel de la capacitación, constituyéndola en un compromiso que las dependencias deben asumir como parte de su Programa Anual de Capacitación, generando una demanda de capacitación que las dependencias asumen de dos formas. La primera aumentando sus solicitudes al INMUJERES, y la segunda, generando una oferta propia correspondiente al quehacer institucional. Esta segunda opción es la menos recurrida por las dependencias, ya que implica un trabajo pionero de elaboración de contenidos que reflejen las articulaciones de la perspectiva de género como los dominios temáticos de las políticas sectoriales. □ Es menester señalar que en el marco de este replanteamiento del abordaje a la cultura institucional, se ha generado un curso en línea para la prevención del acoso y hostigamiento sexual que apoya la implementación del eje correspondiente a este tema en el programa en cuestión, el cual fue desarrollado en INMUJERES.
------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como se observa en el cuadro 2, el proceso de capacitación ha sido un proceso vivo que da respuesta a las necesidades de capacitación que tanto el desarrollo de la normatividad como de los programas y acciones públicas han ido considerando en sus modificaciones.

Un desafío en la implementación de esta estrategia, cuyo propósito institucional es la creación de un entendimiento básico respecto a las tareas del género en las dependencias de gobierno, es la cobertura de la población de servidores públicos a los que se dirige, la cual es muy amplia para la capacidad instalada de los mecanismos de atención a la mujer.

Una de las estrategias que los mecanismos de la mujer han implementado para sortear las dificultades de cobertura ha sido la generación de capacidades en las dependencias para multiplicar los cursos básicos. No obstante, las formas de implementación de esta lógica de multiplicación han sido poco efectivas, sobre todo porque replicar estos conocimientos requiere de una vasta formación que garantice no sólo el dominio de los contenidos, sino también el aprendizaje de herramientas didácticas para la definición de estrategias de enseñanza acordes a los desafíos que el aprendizaje del género ha planteado.

Desde 2009, se implementa una estrategia de certificación de personas que capacitan en género utilizando los estándares de impartición y diseño de cursos presenciales que el Consejo Nacional para la Normalización y Certificación

(CONOCER)¹⁴ ofrece a las dependencias públicas y privadas que realizan esta función. Conviene señalar que INMUJERES utilizó dichos estándares, adecuando su implementación a las características de la capacitación en género. La respuesta a este proceso fue muy positiva por la posibilidad de certificar con un diploma de validez nacional, la experiencia y capacidad de las personas para desarrollar un “curso básico de género”. Como parte de esta estrategia, se ha capacitado principalmente a personas que imparten cursos de capacitación en los Institutos Estatales de la Mujer. Producto de una evaluación realizada en 2011,¹⁵ se observa que la mayoría de las personas certificadas mejoraron su función como capacitadoras en los siguientes tres aspectos: la organización de la capacitación y la adaptación a las diferentes poblaciones que atienden; el manejo de grupos y la inclusión de técnicas para hacer más dinámicas las capacitaciones, y la estandarización de procesos de capacitación; todo ello a través del establecimiento de criterios de calidad.

Para finalizar la exposición de esta línea temática, conviene señalar que la educación en línea ha sido también otra estrategia que INMUJERES ha implementado con el afán de ampliar la cobertura de este proceso de capacitación básica en género. Desde 2010, la Dirección de Capacitación y Profesionalización ha impartido un curso básico de género con los contenidos ya expuestos, pero cuyo formato de aplicación ha posibilitado la cobertura de 330 dependencias públicas en todo el país y la capacitación de más de 4 000 servidores públicos.

Valga la oportunidad para señalar que los cursos en línea desarrollados por la dirección de capacitación y profesionalización¹⁶ de INMUJERES han considerado las características previamente descritas, constituyéndose en ofertas amigables, des-

¹⁴ En 2009, INMUJERES promovió la creación del Sector para la Igualdad de género en el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, CONOCER, órgano especializado de la SEP, el cual está integrado por personas líderes provenientes de los sectores académico, social, gubernamental y organismos internacionales. Con este hecho, INMUJERES adquirió la posibilidad de generar normas de competencia laboral en género y de constituirse como Centro de Evaluación, lo que le brinda la potestad de supervisar la evaluación de las y los servidores públicos que se certifiquen en las normas de género aplicables. Actualmente se están elaborando normas para la certificación de asesores del Modelo de Equidad de Género y para la certificación de las personas que prestan servicios de asistencia vía telefónica a víctimas de la violencia basada en el género, para el personal que presta servicios en los refugios para mujeres víctimas de violencia y para certificar a quienes capacitan en género.

¹⁵ La dirección de capacitación y profesionalización aplicó un cuestionario de evaluación a una muestra seleccionada de las personas certificadas a inicios de 2011. Dicho instrumento fue contestado por 91 personas de un total de 150 consultadas, provenientes de las siguientes entidades federativas: Baja California, Chihuahua, Colima, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Veracruz, Yucatán. De las personas que contestaron el cuestionario 76 son mujeres y 15 hombres, con un promedio de edad de 39 años. De los cuales, 98% desempeña la función de capacitación, mientras que el restante 2% coordina acciones vinculadas con ella.

¹⁶ La oferta de capacitación en línea está conformada por dos cursos. Uno básico de género y otro, dirigido a prevenir y atender el acoso y hostigamiento sexual. Ambos cursos se dirigen principal-

de el punto de vista de la navegación de los cursos, y didácticamente pertinentes al tipo de aprendizaje que supone esta perspectiva. Por un lado, los cursos han combinado la comprensión de conceptos con la aplicación a la crítica cultural y contextual que, desde el género, debe realizarse no para promover la sensibilización, sino también la comprensión de las alternativas del cambio social. Por otro lado, han propiciado la aplicación de los conocimientos al contexto laboral con el objetivo de fortalecer competencias profesionales en el tema. De más está señalar que ambas cualidades se potencian gracias al trabajo tutorial y al seguimiento que el equipo de capacitación realizan cotidianamente.

A nuestro juicio, estas características explican el éxito de los cursos, el cual se expresa en niveles crecientes de eficiencia terminal¹⁷ y en el aumento de la demanda de las dependencias públicas y universitarias para incorporarlo en sus plataformas y ofertas respectivas.

El género y las políticas públicas

Es importante señalar que al temario básico de capacitación descrito anteriormente, se ha sumado otra línea de trabajo que se impulsa, principalmente, mediante las instituciones académicas dada su capacidad de desplegar las conexiones disciplinarias que esta línea supone. Se trata de la articulación del género con el campo de las políticas públicas, el cual fue decantado como una necesidad formativa estratégica para la aplicación de la perspectiva de género en el marco específico de las políticas públicas.

En esta tesitura, ha sido especialmente virtuosa la relación con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México, con la que se ha venido generando un programa formativo sobre género y políticas públicas. La primera versión de este programa¹⁸ se ejecutó del 2001 al 2006, capacitando a más de mil servidores públicos de los Institutos Estatales de la Mujer. Este programa ha devenido en una opción profesional que actualmente implementa FLACSO y que tiene dos salidas de certificación: la especialidad en políticas públicas y género y la

mente a personas del servicio público. Disponibles en: <<http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/portal/index.php>>.

¹⁷ En promedio ambos cursos alcanzan 70% de eficiencia terminal.

¹⁸ La formulación de la malla curricular de este programa fue un proceso que llevó importantes deliberaciones y decisiones teóricas y políticas. El primer comité que lo diseñó estuvo conformado por: Alicia Martínez (FLACSO), María Tárrez (COLMEX), Teresa Incháustegui (investigadora y en ese momento directora general de Planeación y Enlace del INMUJERES), Florinda Riquer (en ese momento docente de la Universidad Iberoamericana) y Araceli Mingo (UNAM).

maestría en políticas públicas y género, las cuales se pueden cursar de forma excluyente como parte de un proceso continuo de formación.

Uno de los aspectos que interesa subrayar en esta línea temática es que se plantea desarrollar habilidades y competencias metodológicas específicas para la implementación de estrategias de transversalidad; por ello se ha desarrollado un temario que considera aspectos tales como: a) análisis con enfoque de género, b) cambio organizacional, c) planificación, d) evaluación, e) indicadores, f) evaluación y g) gestión de proyectos. Cabe señalar que este temario guarda una profunda coincidencia con la oferta de capacitación que se ha encontrado en América Latina (PNUD, 2011).

También forma parte de esta línea de trabajo el desarrollo de temas específicos como la violencia contra las mujeres, la pobreza y la sustentabilidad ambiental; entre otros. En el campo del derecho, el Programa Mujer, Justicia y Género del Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente (ILANUD) implementa un programa de formación cuyo objetivo es el mejoramiento de la administración de justicia y los derechos humanos en la región, combatiendo la invisibilización de poblaciones tradicionalmente discriminadas por la Administración de Justicia. Dicho programa concentra sus esfuerzos en cinco áreas de trabajo que son las siguientes: incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza jurídica, promoción de la erradicación de la violencia contra las mujeres, incorporación de la perspectiva de género en el sistema penitenciario y judicial, y finalmente, poblaciones doblemente discriminadas (niñas y personas discapacitadas).

Como se observa, la oferta temática para la capacitación en género se ha ido especializando en respuesta a las necesidades que la institucionalización del principio de igualdad ha ido demandando. La misma se implementa en alianza con la academia, dado que requiere de competencias más especializadas y un dominio más profundo de las intersecciones disciplinarias con la perspectiva de género, así como de la comprensión del funcionamiento de los procesos de diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas. El desafío que esta alianza plantea es elaborar cursos especializados con dispositivos que incrementen las competencias de aplicación y, sobre todo, de innovación de procesos y métodos de trabajo, lo que incluye el desarrollo no sólo de temas conceptuales sino de habilidades para la gestión, la toma de decisiones y el monitoreo y evaluación de las acciones que se implementen.

4. Desafíos para la institucionalización de la capacitación en género

A partir de los aspectos señalados anteriormente y producto de la experiencia, se proponen las siguientes recomendaciones.

La capacitación en género debe estar articulada a los cambios organizacionales

Durante mi experiencia en el campo de la capacitación para la transversalidad del género en México, he logrado percibir que las dependencias conciben esta práctica educativa como un fin en sí mismo y no como un medio que fortalezca y apoye los cambios organizacionales que las instituciones deben emprender para cumplir con los mandatos normativos que implica el desarrollo de la Política Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Esto se refleja con toda claridad en el tipo de indicadores que reportan las dependencias sobre sus acciones de capacitación, los cuales se centran en el “número de capacitados”, sin señalar siquiera los temas, los puestos y, por supuesto, sus posibilidades de aplicación y transferencia a las funciones que realizan quienes fueron capacitados. Recientemente, en un foro virtual convocado por América Latina Genera, del Programa para el Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD), hubo coincidencia entre las distintas especialistas participantes en la generalización de esta práctica en distintas partes de América Latina, lo cual nos hace perder la pista de indicadores que den cuenta de los impactos alcanzados con una actividad que, como ya lo hemos visto, ha sido estratégica para promocionar el cambio consustancial a la institucionalización del género en las políticas públicas.

Si la capacitación no se articula a estrategias que busquen el cambio de las rutinas organizacionales, así como sus métodos de trabajo para alcanzar los objetivos de la normatividad y de las directrices de política, la misma seguirá siendo un recurso poco eficaz para generar las capacidades, conocimientos e información que las dependencias públicas requieren para transformar la prestación de sus bienes y servicios según los estándares de igualdad y equidad de género. No está de más señalar el impacto que esta mala práctica conlleva en términos presupuestarios, pues refleja un gasto que no acumula en experiencia e innovación, aunque permite “simular” que estamos haciendo “algo” para garantizar la igualdad de género, tanto en su dimensión normativa como sustantiva.

Una estrategia para mejorar la articulación de la capacitación con las prioridades institucionales es mejorar los instrumentos que se utilizan para detectar las necesidades de capacitación del personal. De acuerdo con nuestra observación, la mayoría de estos instrumentos están basados en las percepciones de lo que las personas necesitan en relación con el género y no en relación con la función combinada de relacionar las prioridades institucionales, la formación previa de las y los servidores públicos que participarán del proceso y los resultados que se esperan alcanzar. De tal suerte que la detección de necesidades responda al logro de objetivos y metas del proceso de transversalidad. Un cambio de esta naturaleza supondría una adecuada planificación de los procesos de capacitación y, evidentemente, un compromiso serio y estratégico del cambio.

Es necesario mejorar los incentivos institucionales de la capacitación en género

Otra falla sistémica de la capacitación en género es que no está articulada con ningún tipo de incentivo y evaluación al mérito de quienes se capacitan. Esto deja a la buena voluntad e interés personal de las y los servidores públicos el capacitarse. En la mayoría de los casos, estas personas son comprometidas con sus procesos de formación; no obstante, las dependencias no establecen ningún tipo de sanción o seguimiento a los resultados que las personas capacitadas obtienen. El gran desafío de este aspecto es articular el género como un componente del servicio profesional de carrera, de tal suerte que se generen perfiles de puestos para realizar la selección conforme a competencias conceptuales y metodológicas en la aplicación del género.

Es necesario crear innovaciones pedagógicas en materia de capacitación de género

La capacitación en género en las estrategias de transversalidad debería atender dos dimensiones íntimamente relacionadas, pero cuyas lógicas de formación y articulación es necesario distinguir por los efectos pedagógicos y didácticos. Nos referimos, por un lado, a los procesos de legitimación del género en la institución, por el otro, a los procesos de tipo técnico-administrativos que corresponden a la lógica de los sistemas y procedimientos de trabajo institucionalizados en cada dependencia.

Para atender la dimensión de la legitimación, la capacitación en género debe atender estos niveles básicos de información y “sensibilización en el tema”, así como aquellos temas que contribuyan a mejorar los valores y las prácticas cotidianas de la cultura organizacional a fin de que éstos sean parte de las reglas de convivencia en el trabajo.

En relación con la dimensión técnico-administrativa, la definición de los planes de estudio debe basarse en la clara determinación del perfil profesional de los funcionarios cuyas tareas serán claves para transversalizar el género en la política en cuestión. Para definir los temas de esta dimensión, urge el desarrollo de un diagnóstico de necesidades formativas que identifique competencias básicas para trabajar, en el marco de la administración pública, con el género.

Para implementar una oferta temática con estas características, se requiere hacer innovaciones en la perspectiva pedagógica que cobija actualmente el diseño de los cursos y actividades de capacitación en género. Se plantea aquí la necesidad de integrar a la didáctica participativa y de tono constructivista que ha predominado en este tipo de actividades con las corrientes del diseño por competencias que, como su nombre lo indica, nos impulsa a la definición de objetivos de aprendizaje

orientados a la creación de habilidades para la aplicación de los conceptos y el cultivo de actitudes compatibles con los valores de la igualdad y la no discriminación. En este marco, la propuesta que se ha desarrollado en el INMUJERES de trabajar con estándares de competencia que permitan especificar claramente funciones y certificarlas a través del CONOCER es una vía altamente eficiente y con potencial para mejorar tanto el diseño de la capacitación como su impacto. No obstante, es necesario subrayar que desarrollar estándares de competencia en este tema no es una tarea simple. Su ejecución requiere del compromiso de las instituciones para estandarizar la calidad y los procedimientos de incorporación del género en ciertas funciones para lo cual se debe constituir equipos técnicos que realizan dichas funciones y establecer, conforme a la metodología del diseño por competencias, los desempeños y productos a evaluar.

La capacitación en línea también es otra innovación pedagógica que se puede implementar para ampliar la cobertura de los cursos, así como el mejoramiento de los diseños de los cursos que se desarrollen.

La mejoría al sistema de evaluación, seguimiento y actualización

La evaluación es una herramienta fundamental para valorar el logro de una estrategia o línea de trabajo. Hay distintos niveles de evaluación. En relación con la capacitación y procesos formativos, deben aplicarse dos tipos de evaluación. Las que corresponden a la evaluación del aprendizaje y las que corresponden al impacto de los conocimientos adquiridos. Ambos tipos de evaluación están ausentes de la mayoría de los procesos de capacitación que se aplican desde los mecanismos para el adelanto de las mujeres, constituyéndose en una falla sistemática que impide el mejoramiento de los contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se implemente.

La evaluación del impacto supone el control específico de padrones de “capacitados/as” a los que pueda darse un seguimiento e idealmente una adecuada planeación de los objetivos de la capacitación a efectos de establecer posteriormente las relaciones entre lo aprendido y las posibilidades de aplicación y transferencia de los conocimientos al puesto y funciones de trabajo.



BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (1999a), “¿Es posible un acto desinteresado?”, en *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- _____ (1999b), “La alquimia simbólica”, en *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- _____ (2003), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- Chant, Sylvia (2003), *Nuevas contribuciones al análisis de la pobreza: desafíos metodológicos y conceptuales para entender la pobreza desde una perspectiva de género*, Serie Mujer y Desarrollo, CEPAL.
- De Barbieri, T. (s/f), *Certezas y malos entendidos en la categoría de género* [disponible en línea:] <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/SeminarioCETis/Documentos/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/2_genero/2.pdf> [consulta: enero de 2011].
- De Oliveira, Orlandina y Marina Ariza (1999), “Un recorrido por los estudios de género en México: consideraciones sobre áreas prioritarias”, Ponencia presentada en el taller “Género y Desarrollo” tuvo lugar los días 6 y 7 de septiembre de 1999, en Montevideo-Uruguay, en la Oficina del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) de Canadá [disponible en línea:] <http://web.idrc.ca/es/ev-23060-201-1-DO_TOPIC.html> [consulta: octubre de 2011].
- Flores Espínolai, Artemisa (2004), “La segunda ola del Movimiento Feminista: el surgimiento de la Teoría de Género Feminista”, en *Mneme Revista Virtual de Humanidades*, núm. 11, vol. 5 [disponible en línea:] <<http://www.seol.com.br/mneme>> [consulta: 24 de octubre de 2011].

- Gómez López, Jasmina y Emilia Reyes (2010), *Análisis del Anexo 10: Erogaciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Presupuesto de Egresos de la Federación 2010*, Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A.C. [disponible en línea:] <http://www.equidad.org.mx/nuevo/documentos/analisis_presupuesto_2010_anexo_10.pdf> [consulta: octubre de 2011].
- Martínez Fernández, Alicia (comp.) (1995), *Mujeres latinoamericanas en cifras*, México, Flacso.
- Kabeer, Naila (1999), *Realidades trastocadas (jerarquías de género en el pensamiento para el desarrollo)*, Paidós.
- Kirkwood, Julieta (1987), *Tejiendo rebeldías*, Centro de Estudios de la Mujer, Casa de la Mujer La Morada, Santiago de Chile.
- Incháustegui, Teresa y Yamileth Ugalde (2005), *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de Género*, México, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal y Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias, A. C.
- Incháustegui, R. T. (1999), “La institucionalización del enfoque de género en las políticas públicas. Apuntes en torno a sus alcances y restricciones”, en *Revista La Ventana*, núm. 10, México, Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara.
- Palomar, Cristina (2011), *La cultura institucional de género en la universidad de Guadalajara*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, Dirección de Medios Editoriales.
- Ramírez Placencia, Jorge (2001), “Innovación metodológica en una época de ruptura. Apuntes para su comprensión”, en María Luisa Torres (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Flacso (México), El Colegio de México, Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Vargas, Virginia (2002), “Los feminismos latinoamericanos en su tránsito al nuevo milenio (una lectura político personal)”, en Daniel Mato (comp.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Venezuela, Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [disponible en línea:] <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/vargas.doc>> [consulta: septiembre de 2011].

ANEXO 1

DENOMINACIÓN, FECHA DE CREACIÓN Y NATURALEZA JURÍDICA DE LOS INSTITUTOS ESTATALES DE LA MUJER

<i>Entidad</i>	<i>Denominación</i>	<i>Fecha</i>	<i>Naturaleza Jurídica</i>
Aguascalientes	INSTITUTO AGUASCALENTENSE DE LAS MUJERES	19-10-01	Organismo público descentralizado
Baja California	INSTITUTO DE LA MUJER PARA EL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA	07-06-01	Organismo público descentralizado
Baja California Sur	INSTITUTO SUDCALIFORNIANO DE LA MUJER	26-07-99	Organismo público descentralizado
Campeche	INSTITUTO ESTATAL DE LA MUJER DE CAMPECHE	11-12-00	Organismo público descentralizado
Chihuahua	INSTITUTO CHIHUAHUENSE DE LA MUJER	24-06-02	Organismo público descentralizado
Chiapas	INSTITUTO ESTATAL DE LAS MUJERES DE CHIAPAS	08-12-00	Órgano desconcentrado de la Secretaría de Desarrollo Social
Coahuila	INSTITUTO COAHUILENSE DE LAS MUJERES	22-12-00	Organismo público descentralizado sectorizado a la Secretaría de Gobierno

<i>Entidad</i>	<i>Denominación</i>	<i>Fecha</i>	<i>Naturaleza Jurídica</i>
Colima	INSTITUTO COLIMENSE DE LAS MUJERES	30-07-98	Organismo público descentralizado
Distrito Federal	INSTITUTO DE LAS MUJERES DEL DISTRITO FEDERAL	20-12-01	Organismo público descentralizado
Durango	INSTITUTO DE LA MUJER DURANGUENSE	14-06-00	Organismo público descentralizado
Estado de México	INSTITUTO MEXIQUENSE DE LA MUJER	06-06-00	Organismo público descentralizado, sectorizado a la Secretaría que determine el Gobierno del Estado
Guanajuato	INSTITUTO DE LA MUJER GUANAJUATENSE	25-06-01	Organismo público descentralizado sectorizado a la Secretaría de Desarrollo Social y Humano
Guerrero	SECRETARÍA DE LA MUJER DE GUERRERO	21-04-87	Parte auxiliar de la administración pública del Estado
Hidalgo	INSTITUTO HIDALGUENSE DE LAS MUJERES	23-01-02	Organismo público descentralizado
Jalisco	INSTITUTO JALISCIENSE DE LAS MUJERES	19-12-01	Organismo público descentralizado
Michoacán	INSTITUTO MICHOACANO DE LA MUJER	05-10-99	Organismo público descentralizado
Morelos	INSTITUTO DE LA MUJER PARA EL ESTADO DE MORELOS	12-08-02	Organismo público descentralizado, sectorizado a la Secretaría de Gobierno
Nayarit	INSTITUTO DE LA MUJER NAYARITA	31-12-03	Organismo público descentralizado
Nuevo León	INSTITUTO ESTATAL DE LAS MUJERES DE NUEVO LEÓN	09-06-98	Organismo público desconcentrado adscrito a la Subsecretaría de Atención al Ciudadano de la Secretaría General de Gobierno
Oaxaca	INSTITUTO DE LA MUJER OAXAQUEÑA	12-10-00	Organismo público descentralizado

<i>Entidad</i>	<i>Denominación</i>	<i>Fecha</i>	<i>Naturaleza Jurídica</i>
Puebla	INSTITUTO POBLANO DE LA MUJER	11-03-99	Organismo público descentralizado sectorizado a la Secretaría de Finanzas
Querétaro	INSTITUTO QUERÉTANO DE LA MUJER	06-03-97	Organismo desconcentrado adscrito a la Secretaría de Gobierno
Quintana Roo	INSTITUTO QUINTANARROENSE DE LA MUJER	04-05-98	Organismo público descentralizado
San Luis Potosí	INSTITUTO DE LAS MUJERES DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ	08-03-02	Organismo público descentralizado sectorizado a la oficina del Gobernador del Estado
Sinaloa	INSTITUTO SINALOENSE DE LAS MUJERES	03-03-00	Organismo público descentralizado
Sonora	INSTITUTO SONORENSE DE LA MUJER	12-10-98	Organismo público descentralizado
Tabasco	INSTITUTO ESTATAL DE LAS MUJERES DE TABASCO	13-12-01	Organismo público descentralizado
Tamaulipas	INSTITUTO DE LA MUJER TAMAULIPECA	14-06-00	Organismo desconcentrado adscrito a la Secretaría de Desarrollo Social
Tlaxcala	INSTITUTO ESTATAL DE LA MUJER DE TLAXCALA	16-06-99	Organismo desconcentrado del Ejecutivo
Veracruz	INSTITUTO VERACRUZANO DE LA MUJER	09-03-99	Órgano desconcentrado adscrito a la Secretaría General de Gobierno
Yucatán	INSTITUTO PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO EN YUCATÁN	27-05-02	Organismo público descentralizado
Zacatecas	INSTITUTO PARA LA MUJER ZACATECANA	09-04-99	Órgano desconcentrado de la Secretaría General de Gobierno
Federal	INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES	12-01-01	Órgano público descentralizado

Fuente: "Integración de las Mujeres en la Administración Pública de los Estados". Instituto Nacional de las Mujeres, Coordinación Estatal de la Mujer de Nuevo León, México, 2003.



VIOLENCIA SEXUAL EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL DISTRITO FEDERAL: UN ANÁLISIS EMPÍRICO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Jorge Luis Silva Méndez
Dinorah Vargas López

Introducción

El presente artículo aborda la problemática concerniente a las ofensas sexuales cometidas por miembros del personal escolar en contra de alumnos y alumnas. Con base en un análisis estadístico descriptivo de la información contenida en los informes de intervención documentados por los especialistas de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI), se estudian los factores relacionados con la confirmación de las quejas, los que apuntan a un eje explicativo relacionado con un sesgo de género donde las más afectadas son las alumnas.

Este estudio representa una aportación al conjunto de las investigaciones que analizan informes de intervención (o documentos de naturaleza similar) en México y en otros países (Hussey *et al.*, 2005; Drake, 1996; English *et al.*, 2002 y Leiter *et al.*, 1994, y Silva Méndez, 2011). Aunque existe evidencia periodística y anecdótica sobre los comportamientos de abuso y acoso sexual por parte del personal de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Martínez, 2009; *El Universal*, 2009; Gutiérrez, 2010), este trabajo proporciona un enfoque de género que hasta el momento no se ha abordado de manera explícita. Al final del trabajo se establecen ciertas recomendaciones a partir de los resultados obtenidos. El tema debe ser estudiado de manera más amplia para que estas recomendaciones apoyen la construcción de políticas públicas que sirvan para mejorar la situación actual, marcada por la dificultad de sancionar efectivamente a los ofensores sexuales.

1. Marco Institucional

La Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil

La Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI o la Unidad) forma parte de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), entidad encargada de proveer servicios educativos en la demarcación y que depende directamente de la SEP. La labor central de la UAMASI se centra en la atención a las quejas emitidas por concepto de violencia escolar y comportamientos atentatorios hacia la integridad física y psicológica de los estudiantes del sistema público educativo; abarcando desde la educación inicial hasta secundaria, así como la educación especial (para alumnos con discapacidad). El cuadro 1 resume las definiciones de las conductas investigadas por la UAMASI.

Cuadro 1. *Definiciones usadas por la UAMASI para clasificar los diferentes tipos de ofensas.*

<i>Conducta</i>	<i>Descripción</i>
Maltrato Físico	Cualquier acción u omisión que pone en peligro o atenta contra la integridad física del menor.
Maltrato Psicológico	Cualquier acción u omisión que daña la integridad psicológica del menor.
Negligencia	Situación en la que los adultos responsables de los alumnos fracasan en el cumplimiento de sus obligaciones, dañando la integridad del menor.
Acoso Sexual	Toda acción llevada a cabo por un individuo en contra de un menor como acto preliminar a la obtención de una gratificación sexual.
Abuso Sexual	Toda acción llevada a cabo por una persona con el objeto de obtener placer sexual a partir de un menor.
Violación	Penetración del ano o vagina del menor con el pene o algún objeto.

En cuanto a la presentación de la queja, es importante mencionar que la UAMASI sólo investiga aquéllas en las que el presunto agresor forma parte del personal escolar o del alumnado. Por personal escolar se entiende al conjunto de trabajadores que realizan alguna función dentro del plantel. Éstos pueden ser: directores, subdirectores, docentes, personal administrativo, personal de apoyo y de asistencia a los servicios educativos y personal de mantenimiento. Debido a que forman parte

de la estructura burocrática de la SEP, se encuentran regulados por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE), la Ley Federal del Trabajo (LFT) y el Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública (RCGT), y por ello, de ser confirmada la queja, podrían tomarse las vías legales correspondientes para imponer una sanción, que incluso podría llegar al cese.

Ahora bien, una queja presentada ante la UAMASI puede ser interpuesta tanto por padres de familia, estudiantes, maestros, directores, inspectores, entidades u oficiales educativos superiores, así como por otros organismos, como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). La Unidad conduce la investigación relacionada al caso, a través de un especialista en la materia que se encarga de recopilar la evidencia pertinente para determinar la existencia de los elementos necesarios para comprobar una queja. Dicha evidencia puede ser obtenida a través de entrevistas, evaluaciones psicológicas y médicas, así como mediante la realización de diversos talleres para el entendimiento y prevención de las conductas que dieron origen a la queja. Por su parte, las entrevistas y exámenes (llevados a cabo por un doctor de la Unidad) son generalmente realizados ya sea en la escuela o en las instalaciones de la UAMASI, y requieren de la autorización expresa de los padres de familia. Es importante mencionar que ninguna de las partes involucradas en la queja está legalmente obligada a colaborar en dicha investigación.

Una vez concluido el proceso investigativo, el especialista elabora un informe final en el que describe detalladamente cada uno de los elementos indagatorios. Asimismo, presenta inmediatamente un informe de intervención en el que especifica si los elementos necesarios para determinar la confirmación de la queja están presentes, además de sugerir medidas administrativas pertinentes relativas al caso contra la persona agresora.

El papel de la Dirección General de Asuntos Jurídicos (DGAJ) de la SEP en los casos de autorización de cese ante el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje (TFCA): el acta administrativa

Si la confirmación de la queja deriva en la configuración de una causal de cese, la SEP puede iniciar el procedimiento contra el presunto miembro del personal escolar. Tal proceso inicia con el levantamiento de un acta administrativa, seguida de un juicio de autorización de cese ante el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje (TFCA), y finalizando con el laudo emitido por dicho tribunal.

Con base en el artículo 46 Bis de la LFTSE, el acta administrativa es realizada por el director escolar. En ella deberán quedar asentados los hechos en los que se basa la queja, así como la declaración del trabajador y de los testigos de cargo y

descargo que se propongan. La mencionada acta deberá estar firmada por todos los actores involucrados y por dos testigos, debiendo entregarse una copia al trabajador y otra al representante sindical. Una vez levantada el acta, la DGAJ determinará si procede la solicitud de cese ante el TFCA, al mismo tiempo en que podrá imponer cualquiera de las siguientes medidas disciplinarias de acuerdo con lo establecido en el artículo 55 y 71 del RCGT.¹

A manera de resumen, a continuación se presentan los pasos a seguir para la implementación de un acta administrativa. Cabe señalar que estos pasos no sólo se fundamentan en lo dicho por la ley, sino también en investigaciones cualitativas que establecen ciertas diligencias administrativas adicionales que de hecho ocurren (Silva Méndez, 2010).

1. Acta de hechos: documento en el cual se describen las conductas presuntamente cometidas por el trabajador y debe ser remitida por el director a su superior jerárquico para su revisión y dictaminación.
2. Recomendación del superior jerárquico: posterior a la evaluación del acta de hechos, el superior jerárquico puede recomendar al director el levantamiento del acta administrativa.
3. Notificaciones: notificación por parte del director al trabajador y a su representante sindical sobre la hora, lugar y fecha en que se llevará a cabo el acta administrativa (con fundamento en el artículo 46 Bis de la LFTSE, y los artículos 747 y 784 de la LFT).
4. Acta administrativa: el director asigna los turnos a los participantes del acta y hace un pronunciamiento sobre los hechos presuntamente cometidos por el trabajador (con fundamento en el artículo 46 Bis de la LFTSE).
5. Evidencia adicional: es responsabilidad del director anexar al acta administrativa cualquier evidencia que sea útil para probar los hechos imputados al trabajador (con fundamento en el artículo 46 Bis de la LFTSE).
6. Remisión del acta a la DGAJ: la DGAJ determina si procede iniciar el juicio de autorización de cese ante el TFCA (con fundamento en artículo 46 Bis de la LFTSE).

Es importante señalar que existen muchos obstáculos para que un acta administrativa sea realizada debidamente, lo que minimiza la probabilidad de cesar a los docentes luego del juicio correspondiente.² Entre los errores más comunes en

¹ Amonestación por escrito, extrañamiento, nota mala, descuento al salario, y suspensión sin goce de sueldo o el cambio de adscripción del docente.

² En el artículo 46 Bis, párrafo segundo, de la LFTSE se concede a la DGAJ la facultad de iniciar el juicio de autorización de cese cuando así lo crea conveniente. Tal juicio tiene como elemento fundamental

el levantamiento de un acta administrativa destacan los siguientes: errores en la realización de la notificación del acta administrativa, falta de precisión o inconsistencias de las testimoniales vertidas por los testigos de cargo, la existencia de un testigo único, la inclusión de testimoniales de oídas y el auxilio indebido de los testigos de cargo al rendir sus declaraciones. Lo anterior se confirma con las tendencias observadas a partir de las actuaciones de las actas administrativas levantadas al personal de la SEP en el periodo 1998-2008, en las cuales se constata que únicamente 44.10% de las actas de abuso sexual y 48.65% de las actas de acoso sexual derivaron en una demanda, de las cuales 20.96% y 21.70%, respectivamente, fueron declaradas improcedentes por algún error en el levantamiento del acta o porque la evidencia presentada no respaldaba la comisión de la conducta imputada (Silva Méndez, 2010).

Si bien el objetivo principal del levantamiento del acta administrativa es el de constituir y señalar la evidencia necesaria para respaldar la comisión de la falta, corresponde al TFCa dar la autorización del cese del trabajador. Con base en el artículo 127 Bis de la LFTSE, el procedimiento de autorización de cese debe seguir tres etapas básicas: 1) la presentación de la demanda por parte de la dependencia, anexando al acta administrativa cualquier prueba útil para demostrar los hechos; 2) la contestación de la demanda por parte del trabajador; y 3) la realización de audiencias para el desahogo de las pruebas y la presentación de los alegatos. Una vez realizadas estas diligencias, el tribunal emite el laudo que resuelve sobre el cese.

2. Datos

Los informes de intervención

El presente estudio utiliza la información contenida en los informes de intervención realizados en el periodo 2002-2007 correspondientes a quejas levantadas en planteles públicos de educación primaria en el Distrito Federal. Como se muestra en el cuadro 2, del total de las quejas recibidas, más del 70% de los casos corresponden a quejas en contra del personal por conductas de maltrato físico o psicológico, hecho que era de esperarse de acuerdo con los resultados derivados de otros estudios, como el de Ortega Salazar *et al.* (2005). Sin embargo, esta investigación se enfoca en el análisis de otro segmento de las quejas presentadas dada su rele-

de evidencia el acta administrativa, por lo que cualquier deficiencia en la misma puede traer resultados legales fatales, o sea, el no poder cesar al trabajador que comete la ofensa.

vancia e impacto social, específicamente por el fuerte componente de género que implican, es decir, aquellos casos de violación, acoso y abuso sexual.

Cuadro 2. *Incidencia de cada tipo de ofensa (a nivel primaria).*

<i>Ofensa</i>	<i>Observaciones</i>	<i>%</i>
Abuso sexual	101	8.81
Acoso sexual	8	0.70
Maltrato físico	150	13.08
Maltrato psicológico	421	36.70
Maltrato físico y psicológico	416	36.27
Negligencia	17	1.48
Violación	9	0.78
Otro	25	2.18
TOTAL	1 147	100

Si bien las quejas por violación, acoso y abuso sexual constituyen únicamente 10.29% de los casos totales (cifra que podría considerarse relativamente baja), existen diversos trabajos, como el de Zellman (1991) y Finkelhor (1993), que han demostrado que la incidencia real de tales conductas está sub-representada (*underreported*).

Partiendo de un total de 118 casos que involucran conductas de violación, acoso y abuso sexual reportados, el cuadro 3 plantea que 88.14% de las quejas levantadas fue en contra de personal masculino. Mientras que en el cuadro 4 se observa que 66.95% de los casos corresponde a ofensas cometidas contra alumnas, hecho que establece que las conductas de este tipo afectan en mayor medida a las niñas que a los niños. Además, a partir del cruce del género de la persona inculpada en relación a las ofensas cometidas únicamente a las alumnas, el cuadro 5 muestra que 94.94% de los casos corresponde a ofensas perpetradas por personal masculino a niñas. Por ello, la presente investigación se centrará únicamente en estas 75 observaciones, con el objetivo de indagar sobre este fenómeno, el cual requiere una perspectiva de género para su comprensión.

Cuadro 3. *Incidencia por género del inculpado (a nivel primaria).*

<i>Ofensa</i>	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>N.D.</i>	<i>TOTAL</i>
Abuso sexual	77.12% (91)	4.24% (5)	4.24% (5)	85.59% (101)
Acoso sexual	6.78% (8)	-	-	6.78% (8)
Violación	4.24% (5)	1.69% (2)	1.69% (2)	7.63% (9)
TOTAL	88.14% (104)	5.93% (7)	5.93% (7)	100% (118)

Cuadro 4. *Incidencia por género del alumno (a nivel primaria).*

<i>Ofensa</i>	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>N.D.</i>	<i>TOTAL</i>
Abuso sexual	14.41% (17)	v.17% (71)	11.02% (13)	85.59% (101)
Acoso sexual	1.6% (2)	4.24% (5)	0.85% (1)	6.78% (8)
Violación	4.24% (5)	2.54% (3)	0.85% (1)	7.63% (9)
TOTAL	20.34% (24)	66.95% (79)	12.71% (15)	100% (118)

Cuadro 5. *Incidencia de ofensas a alumnas por género del inculpado*

<i>Ofensa</i>	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>N.D.</i>	<i>TOTAL</i>
Abuso sexual	84.81% (67)	2.53% (2)	2.53% (2)	89.87% (71)
Acoso sexual	6.33% (5)	-	-	6.33% (5)
Violación	3.80% (3)	-	-	3.80% (3)
TOTAL	94.94% (75)	2.53% (2)	2.53% (2)	100% (79)

Así pues, en el cuadro 6 se enlistan las variables obtenidas a partir de estos 75 reportes de intervención, mismas que serán analizadas en la siguiente sección.³ Es importante aclarar que la información que se puede recabar de dichos reportes de intervención es relativamente limitada, y en ese sentido, no se cuenta con algunos indi-

³ Para el análisis de las variables bajo estudio, también se utilizaron pruebas de hipótesis para verificar si la confirmación de la queja tenía una relación estadísticamente significativa con las características de la misma. Para esto se usó una prueba exacta de Fisher (Rice, 2007, pp. 514-516).

cadores de interés y control investigativo para el proceso estadístico, como el estatus socioeconómico de las alumnas, su edad o su estado psicológico. Lo anterior constituye una limitante al presente estudio, pues no permite comparar de forma exacta los resultados con aquellos obtenidos en otras investigaciones relacionadas (Hussey *et al.*, 2005, p. 481) y que han demostrado la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre estas variables y la substanciación de la queja.⁴

Cuadro 6. *Variables recabadas en los reportes de intervención.*

<i>Variable</i>	<i>Descripción</i>
Duración	Número de días entre la recepción de la queja por la UAMASI y la emisión del reporte por el especialista.
Delegación	Delegación en la que se localiza la escuela. El Distrito Federal cuenta con 16 delegaciones.
Turno	Turno en el que opera la escuela: matutino, vespertino, completo.
Ofensa	Tipo de ofensa: maltrato físico, maltrato psicológico, maltrato físico y psicológico, negligencia, acoso sexual, abuso sexual, violación y otros.
Agresor	Tipo de persona que llevó a cabo la ofensa: menor (alumno), adulto (miembro del personal de la escuela), varios adultos, varios menores, otros.
Género del agresor	Género del agresor.
Quejoso	Tipo de persona que presentó la queja a la UAMASI: padre, profesor, director/inspector, otra autoridad escolar, otra autoridad no escolar u otro.
Género de la víctima	Género del alumno ofendido.
Discapacidad	Si la víctima padece alguna discapacidad.
Especialista	Número de identificación para cada especialista que atendió más de diez casos (de 1 a 12). El número 13 fue asignado a los especialistas que atendieron menos de 10 casos.
Género del especialista	Género del especialista.

⁴ En el presente trabajo empleamos el término confirmación en vez de sustanciación.

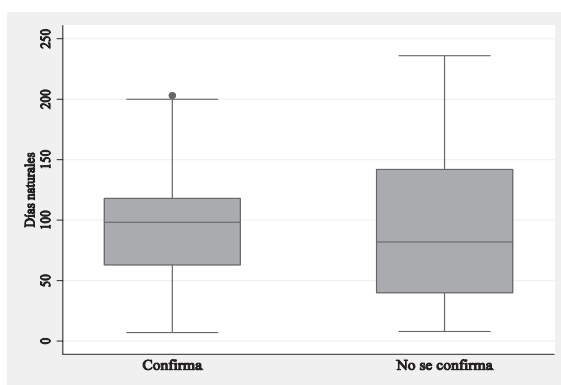
Cuadro 6. (Continuación)

<i>Variable</i>	<i>Descripción</i>
Reincidente	Si el agresor había cometido una ofensa anteriormente.
Entrevista con la víctima	Si el especialista entrevistó a la víctima.
Evaluación psicológica de la víctima	Si el especialista llevó a cabo una evaluación psicológica de la víctima.
Entrevista con el director	Si el especialista entrevistó al director.
Entrevista con el agresor	Si el especialista entrevistó al agresor.
Evaluación psicológica del agresor	Si el especialista llevó a cabo una evaluación psicológica del agresor.
Confesión	Si el especialista obtuvo la confesión por parte del agresor.
Entrevista con testigos	Si el especialista entrevistó a los testigos.
Entrevista con padre	Si el especialista entrevistó a los padres de la víctima.
Taller	Si el especialista llevó a cabo un taller en la escuela.
Evaluación médica	Si la víctima fue examinada por un médico.
Seguimiento	Si el especialista emitió una recomendación de dar seguimiento al caso.
Cambio de escuela	Si el alumno, durante la investigación, fue transferido a otra escuela.
Confirmación	Si el especialista confirmó la queja.
Medidas	Si el especialista recomendó la implementación de alguna medida en contra del agresor.

3. Resultados y Discusión

Del total de las quejas analizadas, 50 fueron confirmadas, mientras que 25 no lo fueron. En la gráfica I se muestra la duración de la queja dependiendo de si ésta fue o no confirmada. En este sentido, el diagrama de caja y brazos plantea que la mediana de ambos grupos es cercana a los 100 días, siendo un poco menor para aquellas quejas que no se confirman; además, se observa que el rango intercuartílico para ambos es similar.⁵ No obstante, las pruebas estadísticas no sugieren una relación estadísticamente significativa entre ambas variables, de modo que no parece haber una asociación que indique que la duración depende de si se confirma o no la queja.⁶

Gráfica I. Duración de la queja según si fue o no confirmada (N=75)



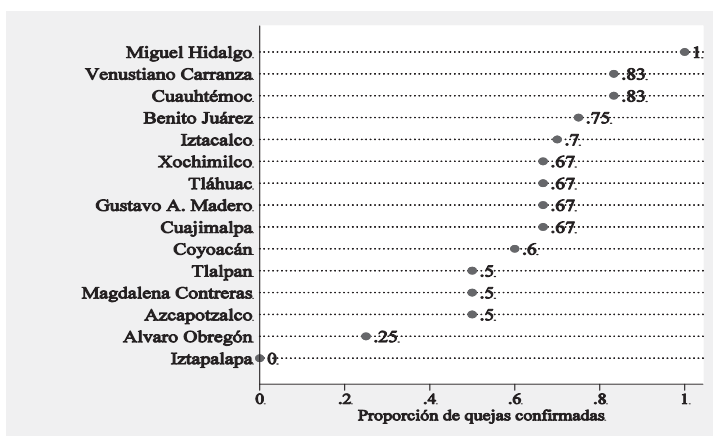
En la gráfica II se observa la proporción de confirmación de las quejas de acuerdo con la delegación en la que se ubica la escuela. Si bien se observa que en delegaciones como Miguel Hidalgo, Venustiano Carranza y Cuauhtémoc existe una mayor proporción de confirmación de las quejas, es importante tener presente el número de casos que se presentaron en cada delegación para poder dimensionar correctamente estas proporciones, esto es, tener en cuenta el limitado número de observaciones. Así, las frecuencias por delegación son las siguientes: Álvaro Obregón, 4 casos; Azcapotzalco, 2 casos; Benito Juárez, 4 casos; Cuauhtémoc, 6 ca-

⁵ La mediana es el valor que ocupa la posición central del conjunto de datos ordenados de acuerdo con su magnitud en forma ascendente; mientras que la longitud de la caja representa el rango intercuartílico el cual mide la concentración de los datos y contiene 50% de las observaciones.

⁶ La prueba t de diferencia de medias arroja un valor p de 0.71, mientras que la prueba no paramétrica de diferencia de medianas da un valor p de 0.93.

sos; Cuajimalpa, 3 casos; Coyoacán, 5 casos; Gustavo A. Madero, 9 casos; Iztacalco, 20 casos; Iztapalapa, 1 caso; Magdalena Contreras, 2 casos; Miguel Hidalgo, 3 casos; Tlalpan, 4 casos; Tláhuac, 3 casos; Venustiano Carranza, 6 casos; y Xochimilco, 3 casos. A partir de estos datos se observa con mayor claridad el fenómeno de *underreporting* antes mencionado, ya que se esperaría una mayor incidencia de observaciones en delegaciones como Iztapalapa y Gustavo A. Madero, simplemente por la densidad poblacional de la demarcación en contraste con el resto de las delegaciones.⁷ Además, a partir de la prueba estadística no se observa un sesgo por delegación en relación con la proporción de confirmaciones.⁸

Gráfica II. Proporción de confirmación de la queja según la delegación (N=75)



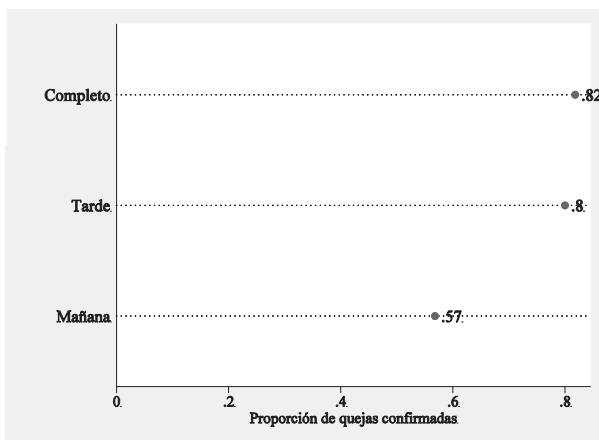
En la gráfica III se muestra la proporción de confirmación de las quejas dependiendo del turno en que opera la escuela donde se originó. Las frecuencias por cada tipo de turno son las siguientes: mañana, 44 casos; tarde, 20 casos; y completo, 11 casos; sin embargo, la mayor proporción de confirmaciones se da en el turno completo con un 82%. Es importante destacar que la mayor incidencia de quejas se da en el turno de la mañana, lo que puede estar hablando de la existencia de algunas características que promuevan la propensión a iniciar una queja en este segmento de la población. Una posibilidad es el hecho de que los padres de familia de

⁷ De acuerdo con Silva Méndez (2011), una de las principales causas del fenómeno de *underreporting* que se presenta en algunas delegaciones, como Iztapalapa, puede deberse a políticas seguidas por los directores u otras autoridades educativas de evitar que los casos lleguen a la Unidad.

⁸ La prueba Fisher arroja un valor p de 0.83.

las alumnas que asisten al turno matutino tienden a estar más al pendiente de sus hijas en contraste con aquellos de otros horarios. Para esta variable tampoco se obtiene información estadística suficiente que respalde la existencia de un sesgo en el resultado de la queja por concepto del turno en que opera la escuela.⁹

Gráfica III. *Proporción de confirmación de la queja según el turno (N=75)*

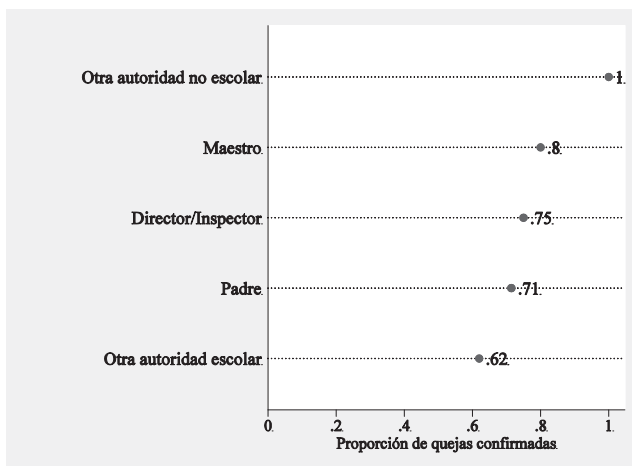


En relación con la proporción de confirmación de las quejas según el tipo de quejoso, la gráfica IV establece que las quejas con mayor índice de confirmación son aquellas interpuestas por alguna autoridad no escolar, como puede ser la CNDH o el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, entre otros. Sin embargo, a partir de las frecuencias relativas de esta variable se puede notar que sólo existe una observación para este tipo de quejoso, mientras que el resto de los casos se distribuyen como sigue: padre, 7 casos; maestro, 5 casos; director/inspector, 12 casos; otra autoridad escolar, 50 casos (en esta última categoría se incluyen diversas instancias de la SEP en donde regularmente acuden los padres a presentar la queja y que eventualmente son canalizadas a la UAMASI). Igual que para el resto de las variables anteriores, la prueba estadística no plantea una relación significativa entre ambas variables.¹⁰

⁹ La prueba Fisher arroja un valor p de 0.11.

¹⁰ La prueba Fisher arroja un valor p de 0.87.

Gráfica IV. Proporción de confirmación de la queja según el quejoso (N=75)

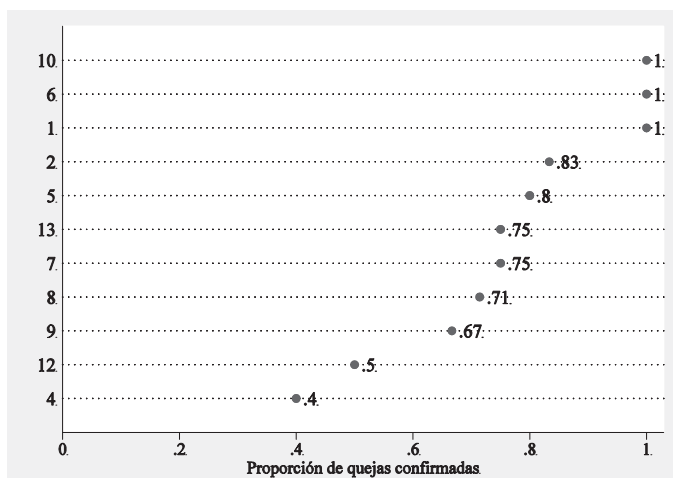


La gráfica V plantea las proporciones de confirmación de la queja según el especialista que atendió el caso. Dada la confidencialidad de los reportes de intervención, los especialistas fueron identificados con números. Las frecuencias para esta variable indican que tres de los especialistas atendieron la mayor parte de los casos, y fueron: el especialista 4, que atendió 15 casos; el especialista 7, el cual atendió 12 casos; y el especialista 12, que atendió 12 casos; mientras que el resto de los especialistas no atendieron más de 7 casos cada uno. Para esta variable, la prueba estadística tampoco indica una asociación significativa con la confirmación de las quejas,¹¹ sin embargo, sí se observa una relación estadísticamente significativa entre el género del especialista y la confirmación de la queja.¹² En este sentido, puede apreciarse la existencia de un sesgo en la confirmación dependiendo de si el especialista es mujer u hombre, y como puede verificarse en la gráfica VI, existe un mayor porcentaje de confirmación en tanto el especialista encargado del caso es mujer. Las frecuencias para esta última variable son las siguientes: 60 casos atendidos por especialistas mujeres y 14 casos atendidos por especialistas hombres.

¹¹ La prueba Fisher arroja un valor p de 0.40.

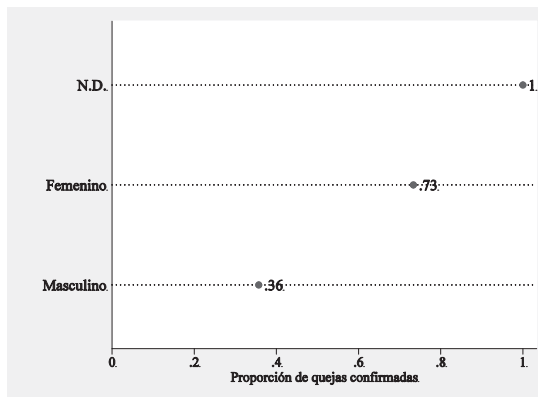
¹² La prueba Fisher arroja un valor p de 0.01.

Gráfica V. Proporción de confirmación de la queja según el especialista (N=75)



A partir del resultado anterior, se observa de nuevo la injerencia del componente de género. No sólo son las alumnas quienes aparecen como mayormente vulnerables ante las faltas cometidas por personal escolar masculino, sino que además, parece existir un componente sistemático en la confirmación de la queja relativo al género del especialista; en este caso, la confirmación parece ser más probable cuando el caso es analizado por una especialista mujer. La problemática no se limita entonces a las faltas cometidas dentro de un plantel educativo con sesgo victimizador hacia el género femenino, sino que además, este tipo de problemática se encuentra inmiscuida en la institución, misma que trata de evitar este tipo de comportamientos. La omisión de un acto de semejante naturaleza por parte de las autoridades masculinas en contra de víctimas femeninas apunta a que el personal de la UAMASI requiere concientizarse de las potenciales dificultades de género que involucra su trabajo, y eventualmente, obtener una mayor capacitación, e incluso certificación, para tratar profesionalmente este reto.

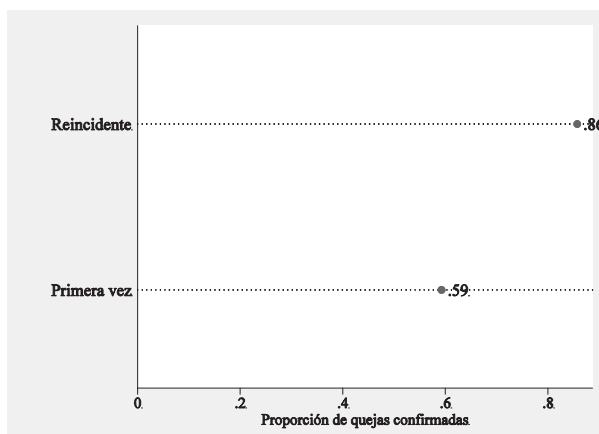
Gráfica VI. Proporción de confirmación de la queja según el género del especialista (N=75)



Otra variable que resulta estadísticamente significativa en relación con la confirmación de las quejas es la reincidencia o no del agresor en la conducta imputada.¹³ Como se observa en la gráfica VII, en la medida en que el agresor es reincidente, existe una mayor proporción de confirmación de las quejas. Las frecuencias para esta variable son: 54 casos de ofensores de primera vez y 21 casos de ofensores reincidentes. Parece claro el hecho de que una persona que ya fue victimaria confirmada, tenga mayores probabilidades de cometer nuevamente una falta dada su personalidad ya conocida. Sin embargo, el tema que habría que esclarecer es sobre las razones por las que una persona con comportamientos perversos ya comprobados, tenga la posibilidad de volverlos a cometer. Gran parte de la explicación radica en la inexistencia de una estructura institucional, tanto formal como informal, para llevar a cabo el cese del presunto ofensor. Debido a que la vía legal para llevar a cabo el cese es complicada y costosa para el director, en muchas ocasiones ellos optan por arreglar el asunto “en privado”, logrando soluciones que implican una sanción ínfima para el ofensor, o a veces ninguna. Este tema será tratado al final del escrito, pues da pauta a una serie de recomendaciones sobre la necesidad de fortalecer los mecanismos institucionales a través de los cuales son sancionados los ofensores sexuales.

¹³ La prueba Fisher arroja un valor p de 0.03.

Gráfica VII. *Proporción de confirmación de la queja según si el ofensor es o no reincidente (N=75)*



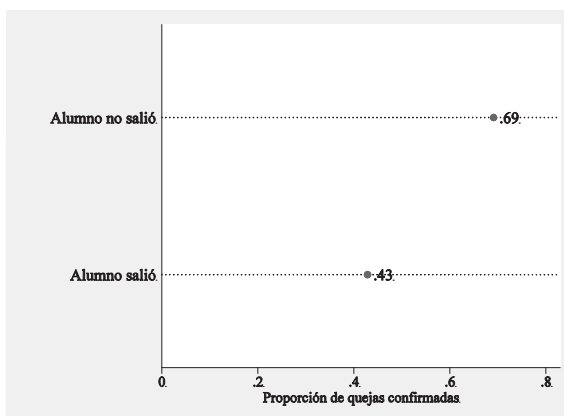
La gráfica VIII presenta la proporción de confirmaciones dependiendo de si la alumna salió o no del plantel en el curso de la investigación. Lo anterior sucede normalmente porque los padres tienden a sacar a sus hijas de la escuela por diversas situaciones que incluso toman la forma de represalias por parte del presunto agresor o sus adeptos al interior de la escuela (lo cual puede incluir no sólo a colegas maestros o alumnos, sino incluso a miembros del personal directivo dentro o fuera de la propia escuela). Las frecuencias de esta variable son: 68 casos en los que la alumna no salió del plantel y 7 casos en los que la alumna sí salió del plantel. Sin embargo, a partir de la prueba estadística no se puede determinar la existencia de una relación estadísticamente significativa entre esta variable y la confirmación de la queja.¹⁴

Finalmente, en el cuadro 7 se muestran las frecuencias y los valores p de la prueba Fisher realizadas para todas las posibles diligencias llevadas a cabo por el especialista durante la investigación de los casos. Como se observa, únicamente tres variables plantean un sesgo en la confirmación de la queja: la evaluación psicológica de la víctima, la evaluación psicológica del agresor y la realización de talleres. Así, en la gráfica IX se observa que la proporción de la confirmación de las quejas es mayor (87%) cuando se realizó la evaluación psicológica de la víctima, en contraste a cuando no se llevó a cabo (57%), así como cuando se realizó la evaluación psicológica del agresor (88% vs. 61% cuando no se realizó) y cuando se

¹⁴ La prueba Fisher arroja un valor p de 0.21.

llevaron a cabo los talleres por parte del especialista (74% vs. 54% cuando no se llevaron a cabo).

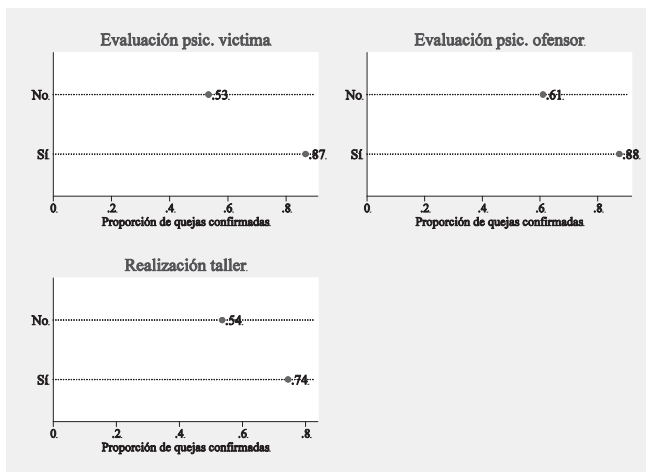
Gráfica VIII. *Proporción de confirmación de la queja según si el alumno salió o no del plantel (N=75)*



Cuadro 7. *Información sobre las diligencias realizadas por el especialista durante las investigaciones (N=75)*

<i>Diligencia</i>	<i>Sí se realizó</i>	<i>No se realizó</i>	<i>Prueba exacta de Fisher (valor p)</i>
Entrevista a la víctima	45	30	0.144
Evaluación psicológica de la víctima	45	30	0.003
Entrevista al director de la escuela	8	67	0.256
Entrevista al presunto culpable	45	30	0.627
Evaluación psicológica del presunto culpable	59	16	0.071
Entrevista a testigos	62	13	0.338
Entrevista a los padres	26	49	0.608
Taller	28	47	0.079

Gráfica IX. Proporción de confirmación de la queja según la realización de diligencias para generar evidencia (N=75)



Recomendaciones

A partir de los principales resultados derivados del presente estudio es posible plantear las siguientes recomendaciones.

Fortalecer el procedimiento investigatorio seguido por la UAMASI en el caso de los ofensores sexuales

En primer lugar, en relación al procedimiento de investigación seguido por la UAMASI, es fundamental hacer hincapié en la necesidad de la implementación de pruebas periciales más rigurosas como es la evaluación médica (la cuál únicamente se realizó en 2 de los 75 casos analizados). Lo anterior, debido a la contundencia que pueden dar estas pruebas sobre la veracidad de los hechos más allá de las pruebas testimoniales. Y es que existen diversos trabajos realizados en otros países que han detectado que los menores pueden fabricar una queja por conductas de índole sexual cuando se encuentran influidos por factores como una fuerte figura de autoridad, problemas de desarrollo cognitivo, sugerencias o simple deseo de mentir (Lipian *et al.*, 2004). En este sentido, la utilización de pruebas periciales sería de utilidad para facilitar la constatación de las ofensas.

En segundo lugar, es imperativo crear mecanismos para el seguimiento y culminación de las investigaciones a pesar de factores como el que los alumnos aban-

donen el plantel en el cual se originó la queja o la negativa de los directores a facilitar el flujo de la investigación, al mismo tiempo que se debe supervisar con mayor rigor que los miembros de los planteles educativos no cuenten con antecedentes de quejas por conductas de agresiones sexuales en su contra.

Rediseñar los mecanismos institucionales establecidos para actuar en caso de ofensores sexuales que son miembros de planteles escolares

Es clave promover la supervisión estricta por parte de la SEP sobre el personal escolar que cuente con antecedentes de quejas por agresiones sexuales, con el fin de evitar que las sanciones sean burladas con una simple transferencia del personal a otro plantel (Silva Méndez, 2011). Asimismo, se deben desarrollar mecanismos que sancionen la obstrucción directa o indirecta de las investigaciones por parte de los directores, así como materiales de difusión que instruyan la forma en cómo los alumnos, padres, maestros y directores, puedan dar parte a las autoridades penales para intervenir en estos casos.

Dada la naturaleza de la falta presuntamente cometida, es fundamental proteger física y psicológicamente al menor durante el desarrollo del proceso legal, especialmente al momento de rendir su testimonio. Lo anterior, con el fin de evitar que éste sea sesgado por razones de intimidación, ejercicio de autoridad o el simple impacto traumático que implica. Esto requiere cambios a la ley y a la jurisprudencia, especialmente dentro del contexto del juicio de autorización de cese, que apunten hacia la protección de la integridad del menor al momento de rendir testimonio.

Replicar la experiencia de la UAMASI

Se deben crear instancias similares a la UAMASI en el resto de los estados de la República con el fin de facilitar la obtención de evidencia para lograr el cese de un trabajador que ha cometido una infracción de tipo sexual.

Sin embargo, cualquier intento de replicación debe mitigar los factores que limitan el actual actuar de la Unidad. Primero, la Unidad no cuenta con facultades propias para imponer sanciones al personal, sino que únicamente describe los hechos en un reporte, el cual luego es utilizado por otras instancias para iniciar los procedimientos administrativos, complicando así el mecanismo institucional para imponer castigos. Segundo, ocurre que las autoridades (especialmente los directores) de los planteles llegan a ser un obstáculo sustancial para la implementación de las medidas de intervención e investigación. Esto a pesar de la obligación que tienen de brindar el apoyo al personal de la Unidad. La UAMASI debe contar con facultades para sancionar a las autoridades que no colaboran con la investigación, máxime tratándose de hechos que causan un gran daño al alumnado.



BIBLIOGRAFÍA

- Achenbach, T. (1991), *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18*, Burlington, University Associates in Psychiatry.
- Briere, J. (1996), *Trauma Symptom Checklist for Children: Professional Manual*, Odessa, Psychological Assessment Resources, Inc.
- Chatterjee, S. y A. S. Hadi (2006), *Regression Analysis by Example*, Hoboken, Wiley.
- Drake, B. (1996), "Unraveling 'unsubstantiated'", en *Child Maltreatment* (Estados Unidos, American Professional Society on the Abuse of Children), vol. 1, núm. 3, pp. 261-271.
- English, D. J., D. B. Marshall, L. Coghlan, S. Brummel y M. Orme (2002), "Causes and consequences of the substantiation decision in Washington State Child Protective Services", en *Children and Youth Services Review* (Estados Unidos, Elsevier), vol. 24, núm. 11, pp. 817-851.
- Finkelhor, D. (1980), *Abuso sexual al menor*, México, Pax.
- _____ (1993), "The main problem is still underreporting, not overreporting", en R. J. Gelles y D. R. Loseke (eds.), *Current Controversies on Family Violence*, Newbury Park, CA, SAGE, pp. 273-287.
- Furlán, A. (2005a), "Proteger de la violencia a las escuelas y su comunidad. Entrevista con Sylvia Ortega", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México, COMIE), núm. 26, pp. 865-878.
- _____ (2005b), "Entre las 'buenas intenciones' y los 'acuerdos funcionales'", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México, COMIE), núm. 27, pp. 1083-1108.

- _____ y B. F. Trujillo Reyes (2003), "Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de México", en *Violência na escola: América Latina e Caribe*, Brasília, UNESCO, pp. 329-383.
- Gómez Nashiki, A. (2005), "Violencia e institución educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México, COMIE), vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
- Grajeda, E. (2009), "La cifra negra del abuso sexual infantil", en *El Universal* (México).
- Gutiérrez Montenegro, C. (2010), "El acoso sexual en la escuela", en *El Universal* (México).
- Hussey, J. M., J. M. Marshall, D.J. English, E. D. Knight, A. S. Lau, H. Dubowitz y J. B. Kotch (2005), "Defining maltreatment according to substantiation: distinction without a difference?", en *Child Abuse & Neglect* (Estados Unidos: International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect), núm. 29, pp. 479-492.
- Leiter, J., K. A. Myers y M. T. Zingraff (1994), "Substantiated and unsubstantiated cases of child maltreatment: do their consequences differ?", en *Social Work Research*, vol. 18, núm. 2, pp. 67-82.
- Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamento del apartado B del Artículo 123 Constitucional del 28 de diciembre de 1963* (D. O. 28 de diciembre de 1963).
- Ley Federal del Trabajo del 1 de abril de 1970* (D. O. 1 de abril de 1970).
- Lipian, M. S., M. J. Mills, A. Bratman (2004), "Assessing the verity of children's allegations of abuse: a psychiatric overview", en *International Journal of Law and Psychiatry*, núm. 27, pp. 249-263.
- Long, J. S. y J. Freese (2006), *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*, College Station, Stata Press.
- Martínez Carballo, N. (2009), "Temor frena denuncias por abuso sexual a menores", en *El Universal* (México).
- Newborg, J., J. R. Stock, L. Wnek, J. Guidubaldi y J. Svinicki (1988), *Battelle Developmental Inventory with Recalibrated Technical Data and Norms: Screening Test Examiner's Manual*, Allen, LINC Associates, Inc.
- Ortega Salazar, S. B., M. A. Ramírez Mocarro y A. Castelán Cedillo (2005), "Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, pp. 147-169.
- Prieto García, M. P. (2005), "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México, COMIE), vol. 10, núm. 27, pp. 1005-1026.
- Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública del 29 de enero de 1946* (D. O. 29 de enero de 1946).
- Rice, J. A. (2007), *Mathematical Statistics and Data Analysis*, Belmont, Duxbury.

- Saucedo Ramos, C. L. (2005), "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de los alumnos problema en la escuela secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México, COMIE), vol. 10, núm. 26, pp. 641-668.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2009), *Violencia y maltrato entre estudiantes*, México, SEDF.
- SEP (2009), *Informe Nacional Sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*, México, SEP.
- SEP-AFSEDF (2009), *Disposiciones y lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal, ciclo 2009-2010*, México, SEP-AFSEDF.
- Silva Méndez, J. L. y A. Corona Vargas (2010), "Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México, COMIE), vol. 15, núm. 46, pp. 739-770.
- Silva Méndez, Jorge Luis (2010), "Procedimiento para cesar al personal de la Secretaría de Educación Pública que acosa y/o abusa sexualmente de los alumnos/as: legislación, evidencia y recomendaciones para el cambio", en *Revista de Estudios de la Violencia* (Barcelona, ICEV), núm. 11, pp. 1-25.
- _____ (2011), *¿Cómo se tratan los casos de docentes de bajo rendimiento? La perspectiva de los directores de las secundarias públicas generales del Distrito Federal*, México, Fontamara-ITAM.
- _____ (2011), "Las Quejas de Abuso y Acoso Sexual en Primarias Públicas del Distrito Federal: Evidencia Empírica y Recomendaciones para el Cambio", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, a ser publicado en el núm. 51, vol. 16.
- Sparrow, S. S., D. A. Balla y D. V. Cicchetti (1984), *Vineland Adaptive Behavior Scales: Interview Edition, Survey from Manual*, Circle Pines, American Guidance Service.
- Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (2008), *Cómo identificar, prevenir y enfrentar la violencia y el maltrato escolar*, México, Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil.
- Zellman, G. L. (1991), "Reducing underreporting: Improving system response to mandated reports", en *Journal of Interpersonal Violence*, núm. 6, pp. 115-118.
- Zurita Rivera, U. (2011), "Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México, COMIE), vol. 16, núm. 48, pp. 131-158.



POBRES, INDÍGENAS Y MUJERES: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PARA LIDIAR CON LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN COMUNIDADES INDÍGENAS

Concepción Silvia Núñez Miranda

Introducción

Según los resultados de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, presentada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en julio del 2011, la crisis menoscabó los ingresos y el nivel de vida en los hogares entre 2008 y 2010. Esto quiere decir que el ingreso corriente de todos los hogares cayó a nivel nacional 6.8%, con un significativo aumento de la pobreza (Boltvinik, 2011). Datos actuales del 29 de julio de 2011, proporcionados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) constatan que de acuerdo con la medición oficial de la pobreza en el periodo 2008-2010, los pobres pasaron de 48.8 millones a 52 millones. De éstos, 11.7 millones viven en pobreza extrema. Esta situación de pobreza se acentúa en comunidades indígenas, donde se relaciona con bajos niveles de acceso a la educación.

Los datos aportados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en 2006 respaldan tal percepción (Fernández Ham, 2006): 27.3% de la población indígena de 15 años y más no saben leer ni escribir, cuando el promedio nacional es 9.5%. Las desigualdades de género se observan en las cifras relativas a los municipios donde hay residencia indígena: el porcentaje de analfabetas en los municipios indígenas es de 42.2% para las mujeres y 24.6% para los hombres. El porcentaje de analfabetas se reduce incluso hasta la mitad entre las generaciones más jóvenes de población indígena: 33.2% en la población de entre 30 y 59 años, y 12.3% entre los de 15 a 29 años. Obsérvese que aún en estas últimas generaciones se mantienen inequidades de género que se traducen en 15.3 y

9% de analfabetismo en mujeres y hombres, para el grupo de 15 a 29 años, respectivamente. Las diferencias de género se reducen a su mínima expresión entre los niños y niñas indígenas de 6 a 12 años, donde la asistencia en ambos grupos es cercana al 90%, pero están presentes en la educación secundaria entre 13 y 15 años: las adolescentes dejan de asistir en un 33.6% y los adolescentes sólo 25.2%. A través de los datos observamos que los hombres y mujeres indígenas tienen menos acceso a la educación que los no indígenas, y que las diferencias de género en la escolaridad son mayores entre la población indígena, así como la asistencia escolar por grupos de edad.

Las cifras evidencian las desigualdades sociales existentes. Aunque se han puesto en práctica programas para mejorar el acceso a la educación, las mujeres y los hombres indígenas siguen registrando las mayores y más persistentes tasas de pobreza de la población, por lo que su situación socioeconómica sigue siendo muy inferior a la del promedio nacional.

Es importante subrayar que estos datos corresponden a la educación impartida por el Estado, a través de la cual se pugna por una cultura de la homogenización. Los pueblos originarios en general y en particular las mujeres que los habitan son poseedoras de saberes y conocimientos heredados. La educación formal les es negada muchas veces por la costumbre y por la necesidad, es decir, la pobreza las obliga a abandonar la escuela, pero poseen conocimientos en los cuales han sido educadas (educación no formal). Muchos de estos conocimientos obedecen a una cultura de género pero su utilidad les permite sobrevivir. Ninguna persona es totalmente ignorante, tal vez lo sea en los conocimientos de la cultura hegemónica, pero no así en los saberes de su propia cultura.

Existen tesis como la de Guillermo Bonfil Batalla, argumentando que en el país hay dos formas culturales producto de dos civilizaciones diferentes. El proyecto civilizatorio occidental (eurocentrismo) que conserva la estructura colonial interna, y niega y excluye a la cultura del colonizado generando dos proyectos civilizatorios nacionales: el del "México imaginario" conformado por la población mestiza y el del "México profundo" por el cual persiste la diversidad de sistemas culturales (sistemas normativos internos, derecho consuetudinario) ignorados y negados sistemáticamente por el México imaginario.

Actualmente vivimos en un país multicultural y mestizo. El mestizaje alcanza a los indígenas y con los flujos migratorios se han comenzado a crear culturas fronterizas, que conservan su propia cultura originaria pero también se nutren con las nuevas culturas conocidas; algunos indígenas incluso han dejado de hablar su lengua, siendo uno de los rasgos centrales que los caracteriza como indígenas, y por necesidad han aprendido a hablar el inglés. Los mestizos tampoco son homogéneos, existen en estratos sociales cuyos ingresos van de bajos a muy bajos, y en las zonas urbanas viven en condiciones de miseria, más que los propios indígenas, siendo muchos de ellos y ellas de origen indígena.

En las regiones marginadas indígenas del país viven mujeres y hombres indígenas intentando preservar sus culturas ancestrales, muchas veces a contra corriente. El concepto de exclusión y discriminación es pertinente para interpretar las estadísticas presentadas en el capítulo sobre: “La Población Indígena y sus Condiciones de Vida y Salud” de la *Encuesta de Salud y Derechos de las Mujeres Indígenas* (ENSADEMI) (INSP, 2008). Dicho apartado cita los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) según los cuales en 2005 la población indígena fue de 9 533 126 personas, de las cuales 51% era mujer y 49% hombre. El 63% de la población de cinco años o más habla alguna lengua indígena: náhuatl, maya, mixteco y zapoteco son los que más hablantes poseen, y cerca del 12% no habla la lengua dominante. La mayor parte de esta población vive en la zona sur y sureste del territorio nacional, en los estados de Yucatán, Oaxaca, Chiapas y Quintana Roo, donde se concentran los más altos niveles de pobreza y los municipios más marginados del país. Asimismo, en 2006, el Consejo Nacional de Población (Conapo) estimó la esperanza nacional de vida en 74.8 años, 72.4 para hombres y 77.2 años para mujeres. Para la población indígena, fue de 71 y 76.6 años, respectivamente. Tal parece que la esperanza de vida de los pueblos indígenas va en aumento, aunque no necesariamente represente mejor calidad de vida para la población. Esto se refleja en las altas tasas de mortalidad infantil.¹

El acceso al conocimiento y el derecho a la educación son unas de las primeras reivindicaciones exigidas por las mujeres, desafortunadamente en el medio rural todavía subsiste la idea de que las mujeres no necesitan estudiar, sus tareas están asociadas a los trabajos de la casa y la maternidad, considerando, además, que el trabajo realizado por ellas en el interior de sus hogares (la preparación de los alimentos, el acarreo de la leña, el cuidado de los niños y las niñas, la limpieza de la ropa y la casa, el cuidado de los animales domésticos, etc.) no es reductible y por lo tanto no se considera trabajo.

Desterrar estas ideas es el desafío para la propia educación. Se trata de compartir el argumento de que “[...] la educación de las niñas, de las jóvenes y las mu-

¹ Según datos del INEGI citados por el ENSADEMI, las diferencias en la tasa de mortalidad infantil en los municipios con menos de 5% de población indígena y aquellos con más de 75%, son significativas: 24 y 41 defunciones por cada 1000 nacidos vivos, para cada tipo de municipio, respectivamente. Para 2006, el INEGI reportó que la tasa de mortalidad infantil era de 16.2 por 1000 nacidos vivos, ubicando a Nuevo León con 11.3 como la entidad más baja y a Guerrero en 23.0 como la más alta. En 2006, las tres entidades del país con las más altas tasas de mortalidad infantil fueron Chiapas, Oaxaca y Guerrero. Según el informe de Rendición de Cuentas de la Secretaría de Salud, el riesgo de que un menor muera en dichas entidades es 60% más alto que el de un niño/a que nació en el Distrito Federal o Nuevo León; comparativamente, el riesgo de morir de un niño/a que nace en uno de los municipios más pobres del país es tres veces mayor que aquel que nace en uno de los más ricos (Mariana González Focke y Elisa Hidalgo Solórzano, “La Población Indígena y sus Condiciones de Vida y Salud”, *ENSADEMI* 2008, p. 25).

eres no sólo es buena para ellas mismas, sino para el conjunto de la sociedad, para el desarrollo comunitario y social y el avance hacia el bienestar y el progreso” (Pinelo y Simón, 2008, p. 73). Esta idea es producto de un proceso histórico en el que las mujeres fueron entrando lentamente a los procesos educativos sobre todo en los niveles superiores. Los convencionalismos sociales y el peso de las tradiciones impedían la incorporación de las mujeres a los distintos niveles educativos. No es hasta entrado el siglo XX que se llega a esta nueva concepción y con ella se facilita el acceso a la educación de las mujeres.

El problema se complejiza en las comunidades indígenas. Los varones se han visto obligados a salir de sus poblaciones en busca de oportunidades de trabajo o por otras razones han abandonado a su familia y son las mujeres las encargadas no sólo de educar sino de sostener a sus hijos e hijas. En medio de la pobreza asumen el papel de jefas de familia² con las dificultades que esto les ocasiona.

Las mujeres que viven en la pobreza a menudo se ven privadas del acceso a recursos de importancia crítica, como los préstamos, la tierra y la herencia. No se recompensa ni se reconoce su trabajo. Sus necesidades en materia de atención de la salud y nutrición no son prioritarias, carecen de acceso adecuado a la educación y a los servicios de apoyo, y su participación en la adopción de decisiones en el hogar y en la comunidad es mínima. Atrapada en el ciclo de la pobreza, la mujer carece de acceso a los recursos y los servicios para cambiar su situación (Mujer 2000, “Igualdad entre los géneros, desarrollo y paz para el siglo XXI”. Nota informativa 1, La feminización de la pobreza).

Es necesario reflexionar en torno a las políticas públicas que deben acompañar los procesos educativos. No es sólo el sector educativo el que tiene el compromiso de darles oportunidades y accesos a las mujeres, sobre todo a las rurales, sino otros organismos y otros programas alternativos preocupados en mejorar sus condiciones de vida. No sólo se necesitan mujeres con formación, son necesarias mujeres con educación formal, pero a la vez con oportunidades de trabajo productivo. Asimismo, para no olvidar la perspectiva de género, es necesario subrayar que la

² En América Latina, donde se han compilado datos estadísticos durante un cierto periodo, varios estudios informan del aumento en el porcentaje de mujeres jefas de hogar en países como México, Paraguay y Panamá. A pesar de que generalmente las estadísticas no registran a las mujeres como jefas de hogar, dado que las pautas culturales adscriben esa función a los varones, datos empíricos indican que hay un aumento mayor de jefas de hogar en las áreas rurales. Esto último se ha podido identificar con información que muestra una alta proporción de hogares donde la mujer es la proveedora principal. Por ejemplo, en la década pasada, en El Salvador 38% de los hogares rurales tenía como proveedora principal a una mujer. En Paraguay, el porcentaje llegaba al 25%, en México 24%, en Brasil y Bolivia 23% (González Méndez, 2009).

educación de los hijos y las hijas no debe recaer sólo y exclusivamente en las mujeres, también los hombres tienen un compromiso dentro de los hogares, dado que se piensa que aun en ausencia, los varones están educando.

La realidad de los pueblos originarios continúa siendo un problema para el Estado mexicano y se advierte que éste resurge cuando ocurren asesinatos de indígenas campesinos y decenas de familias desplazadas huyen de la violencia, sobre todo en el sur y sureste del país.³ Reaparecen las mismas necesidades sin resolver: marginalidad, pobreza, emigración, conflictos agrarios, territoriales entre las comunidades, tala inmoderada de los bosques e irracional explotación de los recursos naturales, el poco respeto o absoluto desconocimiento de los derechos humanos, el abandono, la impunidad, la corrupción y, lo más reciente, el tráfico ilegal de sustancias prohibidas, un problema de afuera que transforma la vida cotidiana de las poblaciones. Se dice “desde afuera” porque la prohibición, alimentada por el sistema jurídico y las leyes del país, conforman el delito y, con ello, formas nuevas de explotación, acompañadas de corrupción, miedo, amenazas, muerte y descomposición del tejido social, problemas y conflictos en las comunidades que, hasta hace algún tiempo, eran desconocidos.⁴

1. La violencia de género en las comunidades indígenas: revisión de ejemplos paradigmáticos

En 1994 se celebró la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo realizada en El Cairo. Ahí se planteó el compromiso de los países participantes por

³ A raíz del movimiento zapatista en 1994, los primeros desplazamientos que se sucedieron fueron los de indígenas tzotziles y tzetzales de Chiapas. Por este movimiento se hizo presente la realidad social de los indígenas en aquella región y en todo el país. Le han sucedido otros desplazamientos, el más reciente es el de las mujeres y hombres triquis de San Juan Copala, Oaxaca. La gente huye de la violencia ejercida por los caciques y los grupos paramilitares que intentan controlarlos. El CONEVAL, a través del Proyecto para la Atención de Indígenas Desplazados, reporta la existencia hasta 2010 de 467 familias desplazadas en todo el país. Apunta la dificultad para tener datos exactos, los cuales apenas se comienzan a indagar. Asimismo, “Una de las dificultades para resolver la desigualdad de oportunidades entre la población indígena es su localización: 28 de 32 estados del país cuentan con algún grado de presencia indígena” (CONEVAL, 2010-2011).

⁴ La violencia provocada en el país por el narcotráfico y en los últimos tiempos por la llamada “guerra al narcotráfico” ha dado como consecuencia no sólo la pérdida de vidas humanas, la mayoría de ellas de mujeres y hombres en edad productiva, sino la naturalización del fenómeno, sobre todo en las comunidades productoras de algún enervante. Los niños y las niñas que han perdido a sus padres, madres y hermanos, hablan con naturalidad de la producción y distribución de la mercancía y se debaten entre dos disyuntivas: “o narco o norte” como caminos alternativos para tomar cuando lleguen a ser jóvenes.

lograr la equidad de género,⁵ como un requisito indiscutible para un desarrollo sustentable. Se acordó la incorporación de las mujeres a los programas sociales y económicos en condiciones de igualdad con el varón. En particular, se habló de reconocer y respetar a las poblaciones indígenas y de la obligación que tienen los países donde exista población aborigen de atender sus necesidades consultando con las mismas y respetando su cultura. Para obedecer los planteamientos internacionales, en México se promulgó, en 2003, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. El objeto de la misma es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del artículo 1 de la Constitución, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato. En 2006 se promulgó la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres: tal ley dispone que tanto la federación como los estados y municipios, establezcan las bases de coordinación para la integración y funcionamiento del Sistema Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Otro instrumento regulatorio, creado en 2007, es la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. En general, estos instrumentos obligan a nuestro país a cumplir con las políticas de igualdad establecidas en los acuerdos internacionales de los que es parte, sin embargo, en la práctica falta mucho camino por recorrer, existen resistencias y particularidades regionales, ideologías tradicionales con costumbres arraigadas que impiden se cumpla con el objetivo de la igualdad en todos los espacios de la vida cotidiana entre hombres y mujeres.

La ENSADEMI reporta resultados interesantes en relación con la violencia de género. Dicha encuesta fue aplicada en ocho regiones indígenas del país: Maya, Mazahua-otomí, la Huasteca, Altos de Chiapas, Zongolica, el Istmo, la Costa y Sierra Sur y la Chinanteca en Oaxaca. El estudio revela que las mujeres indígenas, al igual que las mujeres en su conjunto, no son un sector homogéneo, puesto que viven realidades socioculturales distintas entre sí, matizadas por la exclusión y la pobreza. No significa lo mismo ser mujer en los Altos de Chiapas que en el Istmo de Tehuantepec. Esta diversidad se expresa en los resultados de violencia reportada:

Las prevalencias para cada uno de los tipos de violencia de pareja actual fueron las siguientes: psicológica 21.09%, física 9.83%, económica 10.06%, negligencia 6.12% y sexual 6.75 por ciento. La prevalencia para cada tipo de violencia varía de una región a otra. Las tres regiones con mayor índice de violencia psicológica son:

⁵ El género es una construcción social y cultural, históricamente determinada, no una condición natural. El género es cómo se nos enseña a ser mujeres y hombres en la vida, basándose en las características físicas de unas y otros. Es una asignación social dada por la cultura, la familia, la escuela, la religión etc. (Núñez Miranda, 2005). "La naturaleza nos ha dotado con un sexo, pero el género es una invención humana, cultural, social y política y, por tanto, cambiante" (Pineo y Simón, 2008, p. 21).

los Altos de Chiapas, con 12 puntos porcentuales arriba de la prevalencia regional total, la Zongolica y la Mazahua-otomí. Las tres regiones con mayor índice de violencia física son: Los Altos de Chiapas, con 12 puntos porcentuales arriba de la prevalencia regional total, la región Mazahua-otomí y Huasteca. Las tres regiones con mayor índice de violencia económica son: los Altos de Chiapas, con 9 puntos porcentuales arriba de la prevalencia regional total; le siguen la región Maya y la Mazahua-otomí. Las tres regiones con mayor índice de negligencia son Altos de Chiapas, Zongolica y Mazahua-otomí. Las tres regiones con mayor índice de violencia sexual son: Altos de Chiapas, tres puntos porcentuales arriba de la prevalencia regional total; le sigue la Zongolica y la Chinanteca. Cabe destacar que los Altos de Chiapas es la región que reporta la mayor prevalencia de los diferentes tipos de violencia y la región Costa y Sierra Sur e Istmo reportan la menor prevalencia (INSP, 2008, p. 77).

Las mujeres maltratadas, por temor, vergüenza o por desconfianza, no se atreven a denunciar la violencia sufrida y son doblemente victimizadas, tanto por la violencia de pareja, como por las instituciones a las que acuden. El acceso a la justicia es difícil para las mujeres indígenas, en las regiones analizadas dos de cada tres mujeres que declararon sufrir alguna forma de violencia conyugal no recurrieron a alguna instancia de impartición de justicia. En general se ha visto que las que lo hacen, pocas veces reciben la atención adecuada:

Varios estudios de caso realizados en comunidades indígenas y rurales del país han encontrado que una parte de las mujeres que sufren violencia se presentan ante las diferentes instancias de impartición de justicia que existen en su región a fin de que las autoridades intervengan para poner un alto al maltrato, para lograr la reparación de los daños que les han causado, el castigo a los culpables y mejores condiciones en la convivencia cotidiana. Estas investigaciones revelan que las autoridades generalmente están más preocupadas porque las partes lleguen a un acuerdo conciliatorio que por garantizar los derechos de las mujeres y su seguridad e integridad física (Gómez Montes *et al.*, 2008, p. 107).

No obstante, las mujeres comienzan a denunciar a pesar de las presiones de toda índole: socioeconómicas, control por parte de familiares, temor, vergüenza, culpa, falta de apoyo de las autoridades, etc. Las mujeres de las regiones indígenas ya no permanecen pasivas ante el maltrato recibido y hacen un esfuerzo por modificar su situación, recurriendo para ello a las instituciones que existen en sus comunidades.

Por ello y por otras causas, en los pueblos indígenas la perspectiva de género resulta un tema escabroso y difícil de abordar, por las concepciones culturales

existentes. Es decir, como en otras realidades sociales, en el caso de las comunidades indígenas, los sistemas normativos internos definen las tareas asignadas a mujeres y a hombres, y entre otras cosas consideran que las mujeres son complementarias en la vida de los varones. Sin embargo, lo simbólico, en los pueblos originarios, no tiene el mismo significado para hombres y para mujeres.

La idea de la dualidad, como el parangón entre el sol y la luna que expresan algunos intelectuales indígenas en su discurso, raya en el romanticismo. En la práctica, hablar de dualidad implica que si el presidente municipal es hombre, la síndica tiene que ser mujer, si un regidor es hombre, otra mujer funge como regidora. Eso refiere a dualidad y esto no ocurre en las comunidades, es sólo parte del discurso de los hombres, no así del de las mujeres:

Nosotras, las mujeres indígenas, no somos complemento de los hombres indígenas. Ellos dicen que todo se complementa: la tierra necesita del agua, el maíz necesita de la tierra, así como los frutos necesitan de la milpa y la mujer necesita del hombre. Pero si profundizamos, si hablamos de la madre tierra la que da todo, entonces ellos son nuestro complemento, no nosotras el complemento de ellos; pero eso no se da en las comunidades. Como dice Marcela Lagarde, las mujeres indígenas van deconstruyendo y van rompiendo esos paradigmas del mundo indígena y de su conocimiento y vamos mostrando que no es así (Flora Gutiérrez. Entrevista, agosto 2011).

Por ello, hasta hace muy poco, hablar de desigualdades de género chocaba contra el mundo simbólico de los varones (incluso también de algunas mujeres), quienes no comprendían o no querían comprender, por motivos entendibles, que tienen una relación directa con la conservación de los privilegios y el poder, que existían marcadas desigualdades y discriminación de género en sus comunidades.

Mediante la observación empírica se puede asegurar que el mundo indígena está marcado por inequidades en relación con las mujeres. La cultura de las comunidades se encuentra atravesada por costumbres desventajosas para las mujeres debido a una sociedad patriarcal⁶ en la que el dominio masculino es la regla en la vida cotidiana.

⁶ Kate Millet (1970) entre otras pensadoras del siglo XX, en su obra *Política sexual*, habla de las relaciones de poder entre los sexos basadas en el dominio del varón y le llama patriarcado, que quiere decir: "dominio y poder del padre social". "El patriarcado es el sistema de dominación más universal, pues pone a la mitad de la humanidad (las mujeres) bajo el dominio de la otra mitad (los hombres), en perjuicio de las primeras y, a fuerza de verlo así en todo tiempo y en todo lugar, acabamos por considerarlo natural e inevitable". Marcela Lagarde (1990, p.76) asegura que correspondió al marxismo y al feminismo del siglo XIX plantear que la organización de la sociedad en su conjunto era en ese momento

En las comunidades, la desigualdad de género contribuye a la pobreza de las mujeres porque enfrentan una serie de obstáculos que los varones no necesariamente tienen que vivir: nulo o poco acceso al mercado laboral, empleos de baja calificación, salarios menores, acceso limitado a recursos productivos como también a servicios. Los ingresos de las mujeres indígenas son secundarios y tienden a ser desvalorados asignándole poca importancia económica.

La base de la vulnerabilidad de las mujeres, especialmente las rurales e indígenas, frente a una pobreza crónica encuentra su respuesta en mercados laborales discriminatorios y la exclusión social de las instituciones políticas y económicas. A esto hay que agregar que la división del trabajo remunerado y no remunerado aumenta su posición de inseguridad y de vulnerabilidad (A. González, 2009, p. 107).

Por ello se argumenta que las mujeres indígenas enfrentan una triple desventaja: son indígenas, pobres y mujeres. Si los grupos étnicos sufren en su conjunto discriminación y racismo por parte de la sociedad, fruto de la ideología dominante; la imposición y la discriminación es más marcada en las mujeres, por una cultura de subordinación de género en la que los varones en las comunidades se imponen ante las mujeres. A continuación se revisan dos testimonios de mujeres indígenas víctimas de violencia de género.

Primer testimonio

Siempre me trataron mal, cuando eso pasaba me regresaba con mi mamá y el hombre me venía a traer, otra vez tenía yo que regresar a la casa de él, duramos trece años, vivimos juntos, pero no me casé con él, tuve cinco hijos, uno se murió. Él no me daba dinero, no me daba gasto para los chamacos, nunca compraba ropa para los chamacos. Yo sola sufría, criaba animalitos, marranitos, guajolotitos, los vendía y ganaba para la ropa, siempre tuve mal fin. De ahí me aguanté mucho, él me trataba mal, me pegaba, me azotaba, me dejaba los ojos morados, llenos de sangre viva, él tomaba y no le importaba (indígena zapoteca).

Segundo testimonio

Yo no fui a la escuela porque quedé huérfana, no tengo ni mamá ni papá, se murieron los dos. Cuando vivían trabajábamos la milpa, sembrábamos frijol, higue-

patriarcal y en este momento lo define como “uno de los espacios históricos del poder masculino que encuentra su asiento en las más diversas formaciones sociales y se conforma por varios ejes de relaciones sociales y contenidos culturales”.

rilla, se hacía hilo para tendadero del maguey y se sacaba el mezcal para vender. También con mi señor, eso hicimos cuando nos juntamos, mi señor corta maguey, trabaja para la gente, ayuda a sacar el mezcal. Tuve siete hijos con ese señor y para que comieran, trabajamos de la gente, salíamos a Ejutla, yo lavaba ropa ajena y bordaba, por ahí donde nos prestaban cuarto. El señor corta maguey, pero como le gusta tomar mucho, es un problema. ¡Ay! no sé por qué nosotros estuvimos muy pobrecitos, no sé por qué nos pasa así. A mis hijos, ¡pobres mis chamacos! Los di de vaqueros desde chiquitos, ahí donde trabajamos me dijo la señora que nos prestaba el cuarto, que le prestara a mis hijos y se los di, para cuidar su animal de la gente (indígena zapoteca).

Estos dos casos nos muestran una realidad de maltrato asumido y de violencia sistémica heredada y aprendida. Para ellas la violencia es algo natural, así pasó con su madre y así lo viven ellas, como imposible de cambiar. Sin embargo, lo aprendido se puede desaprender y éste es uno de los desafíos de la educación formal, dar recursos y enseñar a los educandos la manera de trascender del mal trato al buen trato. Nuevos y renovados procesos de enseñanza, donde se eduque para lograr una vida mejor, una educación para el buen trato en todos los niveles de la vida cotidiana, con el fin de que las personas recuperen su autoestima y su dignidad.

No hay que dejar de mencionar que la violencia de género en las comunidades indígenas tiene distintas manifestaciones relacionadas con la violencia sistémica. Por ejemplo, la muerte materna es más grave en la población indígena y tiene una estrecha relación con los altos índices de desnutrición, además de responder a un complejo problema de salud pública y al predominio de relaciones de género profundamente desiguales. Según una publicación del INMUJERES:

Su complejidad se deriva de la interacción entre factores económicos, el acceso y la calidad de la atención médica, las creencias y costumbres que rigen el comportamiento de las familias, la dificultad con la que el sistema de salud occidental se relaciona con las poblaciones indígenas y sus diferencias con el sistema de salud tradicional, y las políticas del Estado (*La población indígena mexicana*, INMUJERES, 2006, p. 7).⁷

⁷ Las condiciones de marginalidad en que viven las mujeres indígenas las pone en mayor riesgo de sufrir muertes maternas. En 1990, en municipios de alta marginación y netamente indígenas (70% de su población es indígena), la tasa de mortalidad materna era de 17 por 10 mil nacidos vivos y descendió a 15.4% en 1999. Los elevados niveles de mortalidad materna entre la población indígena de México se explican por sus condiciones de rezago social, la falta de acceso a servicios de salud apropiados, el aislamiento de las localidades en que habitan, la pobre vinculación entre la medicina tradicional y la moderna o institucional (*Las mujeres indígenas de México: su contexto socioeconómico, demográfico y de salud*, INMUJERES, Conapo, CDI, SSA, 2006, p. 88).

Otro tipo de subordinación y opresión para las mujeres indígenas, se relaciona con la organización social y política, las mujeres están representadas por los hombres y no tienen cabida en las asambleas o si la tienen pocas se atreven a opinar. Las mujeres pierden sus derechos como ciudadanas, no pueden tener cargos de elección popular o si llegan a tenerlos corresponden a los relacionados con su sexo y de menor rango. En el estado de Oaxaca, uno de los estados con el mayor número de grupos étnicos del territorio nacional, existen ejemplos de mujeres indígenas que han llegado a ser presidentas municipales de sus comunidades y enfrentando múltiples dificultades han finalizado su mandato. Otras, como el caso de Macrina Ocampo (chinanteca) fue enviada a prisión antes de terminarlo. Fue acusada por los caciques de la región de abigeato y mientras se aclaraba pasó unos meses privada de su libertad. A Eufrosina Cruz (zapoteca) los varones de su comunidad no le permitieron acceder al cargo, a pesar de haber sido elegida democráticamente. O los casos extremos de mujeres asesinadas: a Guadalupe Salinas, de San José Estancia Grande, y Beatriz López Leyva, dirigente del PRD en San Pedro Jicayán, les costó la vida tener cargos de poder. Felicitas y Teresa, las comunicólogas triquis, dejaron de pensar en la supremacía del varón y a través de la radio lanzaron su mensaje liberador, también fueron asesinadas.

Se ha observado que algunas mujeres indígenas para lograr sus objetivos y concretar sus anhelos políticos y su servicio a la comunidad, han tenido que salir de sus poblaciones. Como el caso de Eufrosina Cruz, al no permitírsele llegar a la presidencia municipal, hecho que denunció en todos los medios de comunicación, salió de su comunidad y fue el PAN quien la llevó, con el actual gobierno, a ser presidenta de la Mesa Directiva de la Cámara de Diputados del Honorable Congreso del Estado de Oaxaca, cargo que ostenta en estos momentos. Sofía Robles es otro ejemplo de perseverancia; recientemente fue elegida, a través de una asamblea, como presidenta municipal de Tlahuitoltepec Mixe, pero antes tuvo que demostrar su capacidad de trabajo y durante varios años prepararse para ello, a través de una organización indígena llamada: Servicios del Pueblo Mixe A.C.

La tenencia de la tierra es otro gran tema articulado con la discriminación hacia las mujeres indígenas y tiene una relación directa con la ley agraria.⁸ La mayoría de las mujeres no poseen la tierra; trabajan la tierra de su marido o de su padre, pero no son poseedoras y con el fenómeno de la migración muchos hombres ya no regresan. Los familiares del esposo les quitan la tierra y las mujeres se quedan in-

⁸ “La ley agraria tendrá que ser reformada, en el sentido de ser más clara y explícita, para poder garantizar que las mujeres se les reconozca su derecho de tenencia y posesión de las tierras comunales y ejidales en los estatutos comunales. La ley tiene que estar armonizada y adecuada a la cosmovisión de las comunidades indígenas, donde no sólo se garantice, sino que se respete la posesión o tenencia de la tierra que les corresponde como cónyuge, concubina, hija o hermana, etc.” (Flora Gutiérrez, entrevista, agosto de 2011, p. 1).

defensas y en desventaja. Esto nos alerta para pensar en la formulación de la ley agraria, tomando en cuenta los estatutos comunales. Y en relación con la educación, es necesaria una capacitación efectiva dirigida a las mujeres con conocimientos legales y de derechos para su defensa.

Si bien es cierto que la capacitación en derechos es importante en función de su ejercicio, no debemos olvidar que dicha capacitación tiene que impartirse tomando en cuenta la cosmovisión de las propias mujeres y de la comunidad, para no generar conflictos y poner en peligro a las mujeres. En otras palabras, capacitar y educar desde la mirada multicultural. Si no se hace así, cualquier intento no tendrá frutos.

En lo cultural, persiste como práctica que el padre decida con quién y cuándo casar a la hija, aunque esto comienza a cambiar. Por la ausencia del padre, es la madre quien toma las decisiones, pero la madre casa a la hija o a las hijas por una razón económica. Que una hija se case significa una boca menos y el yerno representa un apoyo físico y una ayuda económica para la madre y sus otros hijos. En lo sexual, es el hombre el que decide sobre el cuerpo de la mujer al no permitirle controlar sus embarazos y obligarla a tener los hijos “que dios mande”, y en lo educativo, hasta hace poco era una práctica darle prioridad al varón al decidir quién debería de estudiar, se tenía la idea de que las mujeres no necesitaban estudiar pues se casaban y pasaban a depender del marido. Esto afortunadamente está cambiando, aunque por necesidad económica muchas de las niñas y adolescentes tienen que sacrificar su deseo de continuar estudiando. El testimonio de una mujer zapoteca es el siguiente:

Mi mamá no aguantaba a mantenerme y yo anduve cuidando animales ajenos, casa por casa iba a acarrear agua para que me dieran mi tortilla. Una ropa que ella me compraba, esa la lavábamos y la poníamos a secar y eso me ponía otra vez y descalza, sin taparme nada en la cabeza, así con el calor. Yo quería estudiar pero mi mamá no aguantó para ponerme a estudiar, estudié nada más segundo año, algunos niños eran buenos y ellos me daban unas hojas, unos lápices para escribir los días que iba, porque mi mamá no quería que fuera y yo quiero ir y voy.

Existen otras formas de violencia de género articuladas con la violencia sistémica que se traduce en pobreza y falta de educación. A las mujeres indígenas también les ha tocado vivir un fenómeno que recorre en estos momentos el país: el del narcotráfico. Las comunidades productoras de marihuana se han caracterizado por utilizar a las mujeres para transportar la droga. Y esto tiene una explicación: la pobreza las vuelve vulnerables frente a los ojos de los “narcocaciques”; las mujeres, obligadas por la necesidad, se contratan como “mulitas, burreras, camelleras” para transportar unos kilos de marihuana recibiendo por ello cantidades irrisorias. Son

mujeres solas que escasamente hablan la lengua hegemónica, son analfabetas o analfabetas funcionales, carecen de los recursos económicos e intelectuales para defenderse. Son discriminadas y tratadas con indiferencia, firman declaraciones que no entienden y los abogados de oficio hacen una escasa defensa de sus casos.

Cuando las madres indígenas involucradas en el acarreo de la droga son detenidas, sus hijos e hijas, quienes dependen de ellas, se quedan en total indefensión y el Estado no se hace cargo de ellos. El delito cometido por sus madres se extiende a su familia y también son castigados. Las mujeres privadas de su libertad se repiten constantemente: “Por ignorante, por no saber leer, nada sé, por eso estoy aquí”. “No fui a la escuela, no aprendí, mi mamá no podía, éramos muy pobres y aunque quisiera no pude”. “Sí fui a la escuela pero mi cabeza era muy dura y no aprendí, me fueron pasando los maestros, pero nada sabía”. Las mujeres indígenas son sentenciadas de cinco a diez años de prisión, por delitos llamados contra la salud, pero si pensamos en sus historias de vida, entendemos sus procesos y desenlaces, pareciera que toda su historia se va tejiendo en la desgracia y la necesidad. Son producto de la pobreza heredada, no recibieron instrucción, no tuvieron oportunidades ni acceso a la educación. Por ello se piensa que no hay peor delito contra la salud que la misma pobreza aunada a la falta de educación. La discriminación de género y el sexismo es un factor importante para entender este fenómeno. Según la visión de los “narcocaciques”, las mujeres son percibidas como débiles y se piensa que por ser mujeres, muchas de ellas con bebés recién nacidos, no serán detenidas. Por ello son utilizadas como “mulas de carga” y en ocasiones como distractores o señuelos para lograr pasar cantidades mayores sin la mirada del ejército o la policía.

Nuevamente la educación se presenta como una alternativa para concientizar en esta problemática a las mujeres indígenas y para mejorar sus condiciones de vida. Sólo basta con darles una oportunidad a ellas y a sus familias, tomarlas en cuenta, hacer consciente su abandono y comprometer, en la solución del problema, a las instituciones obligadas a ofrecer alternativas. Como se advierte, la vida de las mujeres indígenas se encuentra atravesada por una triple discriminación y se expresa en la violencia sufrida en el espacio social, familiar y la relación de pareja. Las responsabilidades asociadas a la maternidad, el poco o nulo acceso a la salud, al empleo, la educación, la participación política y la justicia. Esta situación determinada social, histórica y culturalmente, está marcada por una sistemática subordinación, obligaciones impuestas, prohibiciones y desigualdad entre los géneros.

2. Lecciones de atenuación de la violencia de género en las comunidades indígenas de Oaxaca: el papel de la educación como vector de transformación

Como se ha apuntado párrafos arriba, el sistema educativo nacional tiene un compromiso y un desafío con las comunidades indígenas, pero sobre todo con las mujeres que han sido marginadas del conocimiento y como consecuencia del crecimiento económico y social. Hay que educar a las mujeres, pero no por el hecho de ser madres educadoras y en buena parte jefas de familia, sino porque tienen derechos y deben ser vistas como ciudadanas,⁹ puesto que son más de la mitad de la población indígena. Hay que tener presente que tanto la igualdad de género, como la educación, se consideran un derecho que al hacerse efectivo transforma a las personas y a la sociedad en su conjunto. También la educación es un bien social cuando es de calidad y está al alcance de todos y todas, de otra manera puede ser causa de marginación y exclusión social.

Para mejorar la educación de las mujeres indígenas, se requiere tomar en cuenta las barreras geográficas, económicas, sociales y culturales que se anteponen al acceso equitativo de los pueblos indígenas a servicios de educación de calidad, y concretar enfoques de género e interculturales que faciliten la relación entre los sistemas educativos y las mujeres indígenas.

Si las mujeres se forman y educan dentro de un concepto ampliado de educación formal y no formal, aprovechando y respetando sus saberes y conocimientos, se les informa sobre sus derechos humanos: sus derechos sexuales y reproductivos, su derecho a la educación, al trabajo, a la salud, a la participación política, etc., se tendrá un camino ganado para evitar que sean objeto de violencia. Aprenderán que hay leyes que las protegen e instancias gubernamentales encargadas de hacer justicia.

Es clave que los contenidos educativos sean pensados de acuerdo con las diferencias geográficas y culturales, respetando las necesidades particulares de las mujeres. Este planteamiento con perspectiva de género entra en sintonía con el pensamiento de las intelectuales indígenas, cuyos argumentos giran en torno al respeto a su cosmovisión y al multiculturalismo existentes en sus comunidades. El mundo de las mujeres y los hombres indígenas tiene un carácter dinámico y complejo. Reclama un respeto a sus costumbres y formas de reproducción cultural y es un llamado de atención a los otros, a los mestizos acostumbrados a tratar al diferente con desprecio o indiferencia. Esta realidad social nos muestra también a mu-

⁹ María Luisa Tarrés (1998, p. 252) defiende la tesis de que para incluir a las mujeres en la noción de ciudadanía debe considerárseles como sujetos activos, no como víctimas de la opresión, mientras continúen subordinadas o excluidas no podrán ser un sujeto social inscrito en sociedades históricas.

jeros indígenas pensantes, aquellas que a través de experiencia y resistencia han despertado frente a un mundo patriarcal dominante.

No obstante, esta realidad no abarca a todas las mujeres indígenas. Son sólo algunas que se están formando dentro de movimientos sociales actuales y organizaciones civiles de mujeres y están discutiendo sus formas de vida, sus costumbres y sistemas normativos internos, algunos contrarios a su bienestar. Les interesa poner en evidencia las formas de exclusión y dominación de las que han sido objeto; les interesa desenmascarar las interpretaciones de los intelectuales indígenas¹⁰ que a su modo y conveniencia, les adjudican un papel complementario dentro del mundo simbólico indígena. Ellas han evidenciado concepciones del mundo indígena que las mantienen de manera desventajosa en lugares y espacios que ya no les corresponden y aunque no es privativo de esta sociedad, el cuerpo de las mujeres se presenta como un elemento de opresión, en un ser para los otros. Existe una separación entre cuerpo y razón, entre sujeto y objeto, entre cultura y naturaleza. Las mujeres se convierten en un *no sujeto*, en objeto. En sociedades patriarcales indígenas, lo masculino significa razón, el varón es el pensante, el que toma las decisiones importantes o el que manda, el que se ubica en el mundo de lo público. Lo femenino significa cuerpo, la mujer es la que tiene a los hijos, lo biológico hace la desigualdad y la ubica en el mundo de lo privado. El cuerpo de la mujer le pertenece al hombre.

En ese sentido, los derechos individuales de las mujeres son violentados en mayor o menor medida por el sistema patriarcal presente en estas culturas. Por eso las mujeres de estos pueblos se mueven en un espacio social que no les pertenece, en el que la presencia masculina, aun en ausencia, para el mundo simbólico es fundamental, y en la que identificarse como sujeto requiere romper con la ideología patriarcal que hoy domina. Pero esto implica, a su vez, procesos de reconstrucción de las identidades masculinas y femeninas, donde los valores, la ideología y la educación, desempeñan el papel más importante.

Por otra parte, dentro de la organización interna de los pueblos originarios existen leyes basadas en el derecho consuetudinario, sostenidos por costumbres, mitos y creencias presentes en la vida cotidiana. Una racionalidad distinta al derecho romano eurocéntrico, que se manifiesta en la aplicación de la justicia y la resolución de problemas a través de normas. Sin embargo, esto no garantiza una igualdad entre los géneros, por ello se piensa que el derecho indígena no debe

¹⁰ Uno de los intelectuales indígenas reconocidos por esta postura es Adelfo Regino (abogado de profesión). Participó, durante el movimiento zapatista en los Acuerdos de San Andrés y actualmente tiene un cargo relacionado con los asuntos indígenas dentro del gobierno de coalición. En los foros sobre mujeres indígenas, sus conferencias tocan el argumento de la complementariedad y la dualidad, para convencer al escucha de que en el mundo indígena, por ser otra cosmovisión y basados en los sistemas normativos internos, no existe la desigualdad entre mujeres y hombres.

ser visto como un espacio carente de conflictos y de relaciones de poder en el interior de la comunidad. Las jerarquías de género, su expresión en la vida comunitaria y los abusos del poder patriarcal están presentes incluso en el espacio normativo indígena.

Los sistemas normativos internos, “usos y costumbres”,¹¹ convertidos en desusos y malas costumbres, sostienen los abusos cometidos en contra de las mujeres en sus comunidades y las convierten en un *no sujeto*, anulándoles su dimensión política. Esto se comienza a hablar entre las mujeres indígenas, pero quienes claramente lo han denunciado son las mujeres zapatistas. Desde 1993 crearon una ley que defiende el derecho de las mujeres a ser personas, a ser ciudadanas y sentencian: “Sí a los usos y costumbres pero hasta donde no le hagan daño a nuestro corazón”.

Así como ellas, las intelectuales indígenas de México y de toda América Latina donde existe presencia indígena, llevan años preparándose, educándose y organizándose. Han celebrado encuentros y congresos internacionales, donde demandan sus derechos y denuncian su triple opresión. Es así como dentro de una realidad estructural de discriminación, opresión y racismo, en el país y en otras regiones, existen otras realidades, pequeños ejemplos de lucha y de resistencia de mujeres indígenas que se reconstruyen y construyen espacios de esperanza, pensamientos contrahegemónicos, experiencias alternativas que articulan las demandas culturales con las de género. Ellas quieren lograr el respeto de la nación a sus costumbres indígenas y el respeto de sus comunidades a sus aspiraciones como mujeres indígenas. Las mujeres indígenas comienzan a reivindicar su “derecho a tener derechos” y desean transformar sus malos “sistemas normativos internos” y conservar los buenos. Han tomado conciencia de la realidad y están haciendo lo posible por cambiarla.¹²

¹¹ Es necesario aclarar que para las mujeres y hombres indígenas, hablar de “usos y costumbres” resulta despectivo (peyorativo dicen ellos/ellas) porque consideran que también los mestizos tenemos “usos y costumbres”. Por eso prefieren llamarlos sistemas normativos internos, derechos consuetudinarios, y autores como el antropólogo Jaime Martínez Luna hablan en términos de “comunalidad”. Incluso por una postura política e ideológica cuidan los términos porque se tiende a atacar los “usos y costumbres” de las comunidades como si todos fueran malos y no todos lo son.

¹² Ante la indiferencia al reconocimiento de las diferencias, “las mujeres indígenas reivindican su derecho a la diferencia cultural y a la vez demandan el derecho a cambiar aquellas tradiciones que las oprimen o excluyen [...] Ante el Estado, las mujeres indígenas han cuestionado los discursos hegemónicos que siguen planteando la existencia de una identidad nacional monocultural, pero a la vez de frente a sus propias comunidades y organizaciones han ampliado el concepto de cultura al cuestionar visiones estáticas de la tradición y trabajar en la reinención de la misma”, también “están dando la pauta de cómo repensar el multiculturalismo y la autonomía desde una perspectiva dinámica de la cultura, que a la vez que reivindica el derecho a la autodeterminación, lo hace a partir de una concepción de la identi-

La Asamblea de las Mujeres Indígenas en Oaxaca es un ejemplo de ello. Surge en 2010, propone su articulación con lo estatal en un espacio político. Les interesa tener presencia en sus comunidades de origen. La asamblea es el órgano máximo en las comunidades y en ella la mayoría de las mujeres no participan, por eso su objetivo es abrir este espacio de articulación, para fortalecer a las organizaciones de mujeres y saber que no están solas, les interesa decidir y proponer.

A veces decimos mejor aquí lo dejamos, porque es un trabajo de muchos años, no vemos los resultados luego y menos si no nos sentimos cobijadas o arropadas por otras hermanas indígenas, es muy difícil sobrevivir, resistir porque te desgasta anímicamente y económicamente, pareciera que avanzamos dos pasos y retrocedemos tres y no logramos entender qué es lo que pasa, tenemos que salvar muchos problemas en el interior y fuera de las comunidades (Flora Gutiérrez, entrevista, agosto 2011).

La Asamblea de Mujeres Indígenas es un espacio multidisciplinario, participan profesionistas de diferentes carreras (abogadas, médicas, odontólogas, maestras) y otras más sin profesión pero que han trabajado en sus comunidades por los derechos de las mujeres (artesanas y activistas) de todas las regiones. Mujeres de catorce grupos indígenas participan de manera personal, faltan las tacuates y cuicatecas, pero están en proceso de crecimiento. Uno de sus proyectos es crear una escuela de formación de lideresas indígenas, y están creando una agenda con los siguientes temas: acceso a la justicia para mujeres indígenas, desarrollo sustentable y de seguridad alimentaria, y derechos sexuales y reproductivos de las mujeres adultas y las jóvenes.¹³

Otra organización es El Grupo de Estudios de la Mujer Rosario Castellanos. Nació como grupo desde hace 34 años y se constituyó legalmente en 1990. Su misión es contribuir a transformar la sociedad en una más justa y equitativa en la que se respeten los derechos de las mujeres. Desarrollan tres líneas de trabajo: Casa de la Mujer Rosario Castellanos, Investigación-Acción y el Fondo de Becas Guadalupe Musalem. Esta última resulta relevante por el trabajo que desempeñan con las adolescentes indígenas. El proyecto surge en el año de 1995. Las becas se brindan a jóvenes destacadas en sus estudios, comprometidas con sus comunidades y que tienen como objetivo contribuir al proceso de liderazgo y empoderamiento de

dad como construcción histórica que se está formando y reformulando cotidianamente" (Fernández Ham, 2006, p. 14).

¹³ "En una comunidad eres joven mientras no te cases, los que se casan entre los 13 y 14 años y tienen hijos, ya no son jóvenes ya son señores y señoras. En las comunidades se rompe con la concepción de lo que es un joven por la edad" (Flora Gutiérrez, entrevista, agosto 2011).

indígenas oaxaqueñas de escasos recursos económicos. Se trata de un apoyo económico de \$1 800 mensuales que puede prolongarse por tres años hasta concluir la educación media superior. La única condición es que se capaciten en perspectiva de género y sean agentes reproductoras de esta visión en sus comunidades. Cada becaria es asesorada periódicamente por una tutora. Reciben atención médica, psicológica y mensualmente se capacitan a través de talleres que versan sobre temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, autoestima, equidad de género y valores, proyecto de vida, orientación vocacional y desarrollo comunitario, entre otros.

Desde su fundación a la fecha, el fondo de becas ha emitido 13 convocatorias beneficiando a 83 adolescentes indígenas. Dos de las becarias se han integrado al proyecto *movil.com*, donde se están formando como líderes comunitarias. Dos más han sido becadas, durante dos años, para estudiar en la Unión Americana. En el verano del 2008 y 2010 dos más recibieron un seminario de liderazgo en Estados Unidos. En 2009, Maricela Zurita Cruz, una becaria, obtuvo el Premio Nacional de la Juventud 2008, en la categoría de Compromiso Social. En 2010, las becarias lograron dos premios más: otra vez el Premio Nacional de la Juventud 2009, para Berta Martínez Sebastián en la categoría de Compromiso Social, y Sonia García Ángel en la categoría de Fortalecimiento a la Cultura. En el verano de 2010, dos de ellas viajaron a Estados Unidos como embajadoras juveniles. En diciembre de 2010, otra más participó como Embajadora Juvenil en Panamá. Dieciocho de las egresadas del fondo de becas se encuentran actualmente realizando estudios de nivel superior y once de las becarias han terminado una carrera profesional.¹⁴

Contribuir en la educación de una mujer significa fortalecerla a ella, a su familia y a su comunidad. Revisemos algunos de los testimonios de las becarias, los cuales respaldan tal idea:

Haber sido becaria fue uno de los momentos más importantes de mi vida, conocí a muchas personas, quienes me contagiaron con su entusiasmo y ganas de seguir adelante, comprendí que si hay mujeres jóvenes que han podido superarse y continuar con sus estudios yo también podía. La beca ha significado mucho porque me hizo confiar en que puedo salir adelante, que puedo lograr muchas cosas: valorarme como mujer, hacer muchos cambios en mi vida, creer en que hombres y mujeres somos iguales, apoyar a mi familia, saber que podía decidir por mis propias convicciones, pero sobre todo, saber que soy capaz de lograr muchas cosas

¹⁴ Ellas son Claudia Hernández García, Raquel Diego Díaz, Edith López Nicolás, Tajëëw Beatriz Díaz Robles, Soledad Pérez Martínez, Reyna Luz Santiago Bautista, Rosa Narváez Rendón, Yalidid Aragón Cruz, Luna Martínez Andrade, Sonia Bautista León y Angelina Martínez Pérez.

porque confío en mí como mujer con muchas capacidades y habilidades (Adriana Márquez).

Yo necesitaba el dinero para continuar con mis estudios. Me gusta mucho el estudio y quiero que mi familia se sienta orgullosa de mí cuando termine una carrera, siempre me ha llamado la atención ser abogada. Por eso me siento tan dichosa de ser parte del Fondo de Becas Guadalupe Musalem, estar aquí y conocer a las mujeres de la organización me ha hecho muy feliz. Aunque confieso que cuando supe de la beca sentí mucho miedo, porque somos muchas las jóvenes que tenemos necesidades. Por eso cuando recibí la noticia de que yo era una de las becarias, sentí un gran alivio en mi corazón, pues la beca representaba la oportunidad que yo estaba esperando. Por eso le voy a echar muchas ganas para aprovecharla porque sé que sin ella mis sueños y anhelos se quedarían atrás, aunque yo sacaría fuerzas para salir adelante. Ésta es una de las experiencias más grandes de mi vida, estoy aprendiendo cosas nuevas y cuando llego a mi casa puedo contarle a mi mamá, a mi papá, hermanos y hermana lo que aprendo en cada taller para ponerlo en práctica en mi comunidad (Delia Magali Zárate).

Mi papá quería que me casara, como lo hace la mayoría de las adolescentes de la población. Cuando entré al Fondo de Becas, me sentí extraña. Era la primera vez que venía a la ciudad. Gracias a la beca pude seguir estudiando, pensar en mis metas y objetivos. No sabía cómo eran las personas de la ciudad, tenía miedo, no sabía cómo hacer las cosas. Poco a poco fui conociendo y entonces tuve confianza en mí misma. Lo más importante que me ha pasado es que he podido vencer miedos, continuar con la carrera, valorarme, creer en mí y pensar que puedo hacer las cosas bien. Hoy soy una mujer más fuerte, más segura, me doy cuenta que he luchado por mí y para poder ayudar a otras personas y a mi comunidad (Sofía Vásquez).

[...] La beca me ayudó a abrir mis alas y a emprender el vuelo (Reyna Luz Santiago).

En esta sintonía se ubican otras organizaciones no gubernamentales, como Servicios del Pueblo Mixe A.C., que cuenta con un departamento de equidad de género y en este momento están trabajando un proyecto denominado “Género y Medio Ambiente”. Se trata de mujeres indígenas que producen sus alimentos a partir de abonos orgánicos en hortalizas en la comunidad de Zompantle, Cacalotepec, Mixe. El proyecto se ha apoyado en los conocimientos agrícolas de una ex becaria del Fondo de Becas Guadalupe Musalem que está haciendo su servicio social en la comunidad.

Otro ejemplo de un modelo de educación con perspectiva de género como vector de transformación de las comunidades es Servicios para una Educación Alternativa A. C. (EDUCA), una organización no gubernamental con sede en la ciudad de Oaxaca, fundada en 1994 y como asociación civil desde julio de 1995. Es un organismo sin fines lucrativos que impulsa la democracia y el desarrollo en las comunidades oaxaqueñas, promueve la justicia, la equidad de género y la participación social para lograr elevar la calidad de vida de los sectores marginados de la población de Oaxaca. EDUCA asesora a organizaciones y comunidades en la defensa de sus derechos ciudadanos, especialmente en regiones indígenas, fomenta la educación ciudadana, trabaja con grupos de mujeres, capacita a autoridades indígenas e impulsa proyectos de desarrollo local. Las actividades de la organización se enfocan en fortalecer el protagonismo político de organizaciones sociales y comunitarias en Oaxaca, a partir de la articulación de iniciativas civiles, la defensa de los territorios y de visibilizar la agenda ciudadana, desde un enfoque integral de los derechos humanos.¹⁵ En 2004, EDUCA recibió un reconocimiento como uno de los mejores veinte programas sociales financiados por la Secretaría de Desarrollo Social del gobierno federal, especialmente por su trabajo de apoyo a 19 organizaciones locales de mujeres, en las regiones de la costa, los valles y la sierra sur del estado.

Éstos son sólo algunos ejemplos de la participación de las organizaciones no gubernamentales en los procesos educativos para con las mujeres y las comunidades indígenas.

Conclusiones

Hay mucho trabajo para el sistema educativo y sus instituciones, en relación con los planes y programas de estudio, en el medio rural mexicano. Es necesaria una educación funcional para la vida cotidiana, un aprendizaje en la defensa de

¹⁵ Los proyectos de trabajo más importantes que ha impulsado EDUCA son los siguientes: Escuela Municipalista de Oaxaca (1999-2008), Red de Economías Comunitarias "Guesa" (2002-2010), Observación Electoral en Regiones Indígenas (1995-2004), Construyendo Poder Local y Ciudadanía Indígena en Oaxaca (1999-2005), Diagnóstico de Género en Regiones Indígenas (2002), Escuela Campesina de Líderes Comunitarios (2004-2008), Inclusión Social y Política en Municipios Indígenas de Oaxaca (2004-2006), Por Nuestras Raíces Nacen Nuestros Derechos (2007-2009) y Agenda Ciudadana para la Incidencia Legislativa en Oaxaca (2009-2011). En 2009, EDUCA y 21 organizaciones civiles presentaron ante el Congreso Local el Anteproyecto de Ley de Participación Ciudadana para el Estado de Oaxaca. En febrero de 2011, EDUCA presentó al Congreso de Oaxaca el documento denominado "20 Compromisos para la Reforma Política en Oaxaca", cuyos planteamientos fueron considerados para la Reforma Constitucional aprobada el 6 de abril por la LXI Legislatura del Congreso del Estado de Oaxaca. La información fue proporcionada por Miguel Ángel Vásquez de la Rosa. Integrante de EDUCA. Octubre 2011.

sus derechos humanos, que no sea ajeno a sus necesidades ni a su cultura. Múltiples posibilidades se abren en relación a la defensa de los recursos naturales, de los derechos tangibles e intangibles con relación a la tierra, al agua, a la defensa del maíz y las semillas no transgénicas. Son necesarios proyectos educativos integrales mediante los cuales se socialicen los derechos indígenas y los derechos humanos de las mujeres. Respetando y tomando en cuenta la opinión de las comunidades.

Se requiere generar información sobre las diferencias de género en la vida cotidiana de las comunidades. En la diversidad de los pueblos indígenas, es una herramienta imprescindible para el diseño de políticas públicas, identificando las necesidades específicas. Algunas de las propuestas concretas que se sugieren se listan a continuación: a) fomentar la organización autogestiva y apoyar sus procesos educativos, b) propiciar relaciones de respeto con las mujeres y con toda la comunidad de forma recíproca de saberes y aprendizajes mutuos, para lograr una transformación consciente de la realidad, c) fortalecer a las organizaciones indígenas y sus formas ancestrales de organización y reproducción, generando reflexión en torno a las costumbres y creencias que afectan a las mujeres, d) reconocer derechos individuales y colectivos mediante los procesos de autonomía y autodeterminación, con una real participación ciudadana de las mujeres para evitar su discriminación, y e) fortalecer la participación de las mujeres en organizaciones comunitarias que demandan el acceso a bienes y servicios básicos, así como a proyectos productivos.

En los últimos tiempos se ha observado que la cantidad de servicios en materia de escolaridad y salud para los pueblos indígenas creció, pero es posible que tal mejora no haya sido equivalente en cuanto a la calidad de los servicios recibidos. El índice de 43% de analfabetismo lo confirma y puede explicar la constante brecha en materia de escolaridad que separa a la población indígena de la no indígena. Por ello la importancia de aumentar la participación de las y los indígenas en los procesos, como ocurre con los programas educativos compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que otorgan a los pueblos indígenas un papel en la gestión escolar y en el proceso de aprendizaje. Hace seis años, el Banco Mundial evaluó estos programas en tres comunidades de la mixteca oaxaqueña y concluyó que el apoyo a la gestión escolar ayuda a las comunidades en la educación de los niños y las niñas, pero no es suficiente, las necesidades de las escuelas y sus estudiantes rebasan el apoyo recibido.¹⁶

¹⁶ Con relación a la educación inicial (de 0 a 4 años), el programa está dirigido específicamente a las mujeres con hijos de estas edades. La mayoría de ellas manifestaron su agrado por el programa, dijeron que les ha sido muy útil, ahora ya quieren a sus hijos, ya les hablan, antes les pegaban y los maltrataban, han aprendido a cuidarlos, pero necesitan hacer más; pidieron que se les enseñe a sembrar

Asimismo, es clave el rediseño del programa de Oportunidades, particularmente por lo que refiere a su articulación con la educación de las niñas y los niños y la salud de las mujeres. En el estudio citado al final del párrafo anterior se señala que este programa afectó al control de la natalidad, mientras más hijos tengan las mujeres más apoyos les dan y la ayuda sirve no sólo para la educación de los niños y las niñas sino para alimentar a toda la familia.¹⁷

Es fundamental promover una educación de mejor calidad e incluyente para acortar las diferencias que existen en cuanto a años de escolaridad en relación con las mujeres y los hombres indígenas y en general con la población mestiza. Esto implicaría la necesidad de rendir cuentas en la prestación de servicios sociales a los pueblos indígenas y la transparencia en los recursos que se apliquen. Mejorar la calidad de la educación que reciben, fomentando y apoyando programas de educación bilingüe y bicultural. Poner en práctica programas bilingües y multiculturales funcionales aprovechando las escuelas bilingües donde los maestros y maestras hablan la misma lengua.

Favorecer políticas relacionadas con la salud materno-infantil en las regiones indígenas, con el fin de fomentar la igualdad de oportunidades para niñas y niños a través de mejorar la salud y la alimentación.

Los sectores de salud y de justicia ponen en evidencia que tanto las mujeres no indígenas (de ámbitos rurales o urbanos), como las mujeres que viven en regiones indígenas del país y que han sufrido algún tipo de violencia, tienen serias dificultades

parcelas para mejorar la alimentación de sus hijos e hijas y proyectos productivos para las mujeres, sobre todo en los lugares donde sus maridos emigran. También pidieron cuadernos y lápices para aprender a leer y escribir o para volver a acordarse de las letras. Señalaron como principal problema los “celos” de sus maridos, les dicen que eso es perder el tiempo y no las dejan ir a las pláticas, las amenazan con pegarles. Si los capacitadores son hombres menos les permiten asistir. Asimismo argumentan problemas de falta de tiempo, tienen que cuidar a sus animales, ir al campo, trabajar en la casa. Se observa que algunos señores se comienzan a interesar por el programa y sobre todo se acercan con el ánimo de aprender. Algunos padres de familia dijeron que eso estaba bien, que ellos ya comenzaban a cuidar a sus hijos (Evaluación sobre el impacto de los programas compensatorios [PAREIB] del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Concepción S. Núñez Miranda 2005, p. 3).

¹⁷ “El programa del gobierno ‘Oportunidades’ ha sido muy criticado porque tiene un doble filo. Por ejemplo: las señoras dicen que ahora si resulta tener hijos porque les dan dinero, hasta piensan en que pueden tener más hijos. Porque cuando les llega el apoyo, pagan lo que deben, pero no lo ocupan para la nutrición de sus hijos como está estipulado. El Estado las obliga a hacer el aseo, ir a las clínicas a chequearse, pero lejos de sensibilizar, impone, y ellas con tal de que no les quiten el apoyo o les pongan falta, lo hacen. Lo positivo es que les checan la presión, les hacen el papanicolaou y detectan la diabetes, pero se rompe con el control de la natalidad. En Buena Vista, las mujeres tienen un hijo en el pecho, otro cargado en la espalda, otro lo van jalando y están embarazadas y se les ve ¡tan cansadas! ¡tan agotadas! Tienen seis hijos y el más grande tiene siete años. Porque se pusieron una meta de ser la comunidad más grande del municipio. La salud de las mujeres está deteriorada, la mayoría ya no tienen dientes, están delgadas, desnutridas” (Flora Gutiérrez, entrevista, agosto 2011).

des para acceder a los servicios especializados que ofrecen protección y solución de sus problemas. En el caso de las mujeres indígenas, su condición étnica y de género hace que sus posibilidades de atención sean mucho más limitadas. Por ello se necesita diseñar e instrumentar programas de atención a la violencia familiar con base en la especificidad de necesidades de las mujeres indígenas, dependiendo del grupo étnico del que se trate. Asimismo, las instituciones deben propiciar una mejor comunicación y sensibilización entre el personal encargado de administrar la justicia y el personal de salud relacionados directamente con la atención de las mujeres maltratadas que llegan a solicitar sus servicios.

Sólo así se logrará una educación integral entre hombres y mujeres, y una educación de respeto y reconocimiento a la participación de las mujeres en la vida comunitaria, familiar y social.



BIBLIOGRAFÍA

- Ballona, Marcela (s/f), *La feminización de la pobreza en el sector rural de la región de América Latina: ¿mito o realidad?*, Oficial principal Género y Desarrollo FAO, Oficina Regional [disponible en línea:] <www.rlc.fao.org/es/desarrollo/mujer/docs> [consulta: septiembre de 2011].
- Boltvinik, Julio (2011), "Economía moral", en *La Jornada, Economía*, México, p. 31.
- Bonfil, Guillermo (1990), *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo, pp. 10-175.
- CIESAS (2008), *Liderazgo para la Justicia Social, Memoria*, México, Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford IFP, pp. 93-94.
- CONEVAL (2010-2011), *Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011, Proyecto para la Atención a Indígenas Desplazados (PAID)* [disponible en línea] <www.coneval.gob.mx> [consulta: septiembre de 2011].
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra las Mujeres* (CEDAW, por sus siglas en inglés), ratificada por México el 23 de marzo de 1981.
- Cortina, Regina (s/f), "Desafíos para la equidad de género en la política educativa en México", en Rosa María González Jiménez (coord.), *Construyendo la Diversidad, Nuevas orientaciones en Género y Educación*, p. 117.
- De Sousa Santos, Boaventura (2005), *El Milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Bogotá, Trotta, pp. 258-259.
- DOF (2006), "Ley General para la igualdad entre Mujeres y Hombres", *Diario Oficial de la Federación*, 2 de agosto, México, Secretaría de Gobernación.

- _____ (2003), "Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación", *Diario Oficial de la Federación*, 11 de junio, México, Secretaría de Gobernación.
- ENSADEMI (2008), *Encuesta de Salud y Derechos de las Mujeres Indígenas* [disponible en línea:] <<http://www.equidad.scjm.go.mx>> Biblioteca Virtual año 2008. [consulta: julio de 2011].
- Fernández, Anna (1998), "Civis, civitas, ciudadano, ciudadana, ciudadanía", en María Arcelia González Butrón y Miriam Aidé Núñez Vera (coords.), *Mujeres, género y desarrollo*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, p. 303.
- Fernández, Patricia (2006), *Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas*, México, CDI, p. 168.
- Gómez, S., M. Mojarro y R. Valdez (2008), *Violencia conyugal y búsqueda de apoyos por las autoridades*, México, ENSADEMI.
- González, Alejandra (2009), "Revela estudio del PNUD: en México hay un proceso de 'feminización' de la pobreza", *CIMAC Noticias, periodismo con perspectiva de género*, México, p. 1.
- González, M. y E. Hidalgo (2008), *La población indígena y sus condiciones de vida y salud*, México, ENSADEMI, p. 21.
- González, Roberto (2003), "México penúltimo lugar en gasto social entre los países de la OCDE", en *La Jornada*, México, p. 18.
- Grosfoguel, Ramón (2005), *Descolonizar los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*, University of California-Berkeley (fotocopias).
- Inciso, Angélica (2011), "Presentará CONEVAL hoy datos recientes sobre la pobreza", *Política, La Jornada*, México, p. 31.
- Instituto de la Mujer Oaxaqueña (2008), *La igualdad es un derecho*, Oaxaca, Ediciones, Instituto de la Mujer Oaxaqueña, pp. 73-141.
- INMUJERES, *La población indígena mexicana* [disponible en línea:] <www.inmujeres.gob.mx> [consulta: septiembre de 2011].
- INMUJERES, Conapo, CDI, SSA, *Las mujeres indígenas de México: su contexto socioeconómico, demográfico y de salud* [disponible en línea:] <www.inmujeres.gob.mx>, [consulta: septiembre de 2011].
- Lagarde, Marcela (1990), *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM, Coordinación General de Estudios de Postgrado, p. 76.
- Marcos, S. y M. Waller (2008), *Diálogo y diferencia retos feministas a la globalización*, México, UNAM, Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades, Instituto de la Mujer para el Estado de Morelos, p. 198.
- Masson, S. y T. Ixuk (2008), *Una historia de mujeres tojolabales en Lucha*, México, Plaza y Valdés, p. 29.

- Mujer 2000 (2000), "Igualdad entre los géneros, desarrollo y paz para el siglo XXI", Nota informativa 1, La feminización de la pobreza, Nueva York [disponible en línea:] <<http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/fs1.htm>> [consulta: septiembre de 2011].
- Núñez, Concepción (2006), *Narcotráfico, justicia y derechos humanos: mujeres indígenas presas por delitos contra la salud en Oaxaca*, tesis doctoral.
- ONU (s/f), *Derechos Humanos de las Mujeres*. Actualización del capítulo 5 del Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos en México.
- PGR (2006), "Antología sobre derechos indígenas en la procuración de justicia: retos y realidades", México, p. 142.
- Sánchez, Alma (1998), "Ciudadanía de las mujeres en México: proceso en construcción", en María Arcelia González Butrón y Miriam Aidé Núñez Vera (coords.), *Mujeres, género y desarrollo*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, p. 297.
- Tarrés, María Luisa (1998), "Reflexiones alrededor del sujeto político y la ciudadanía de las mujeres", en María Arcelia González Butrón y Miriam Aidé Núñez Vera (coords.), *Mujeres, género y desarrollo*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, p. 252.



EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE Y GÉNERO: SITUACIÓN ACTUAL, AVANCES Y RETOS

María del Pilar Miguez Fernández

Introducción

La enseñanza bilingüe se presenta en contextos sociales, por lo que no puede ser analizada únicamente con una perspectiva pedagógica, al margen de la influencia y condicionamiento de factores políticos, económicos y culturales. Estos factores se encuentran interrelacionados. Por ejemplo, el insuficiente presupuesto para una educación bilingüe se refleja no sólo en las carencias de infraestructura en las escuelas, sino también en la elaboración y difusión de materiales en lenguas indígenas, y en el apoyo para la formación docente, entre otros. Además, la estratificación económica es la causa de los más altos índices de desnutrición en la población infantil, lo que repercute en el rendimiento escolar y presiona para el abandono de la escuela.

El presente trabajo se organiza presentando, en primer lugar, algunos fundamentos de la educación bilingüe: a nivel conceptual y de las políticas educativas, y a nivel del desarrollo cognitivo, lo que implica algunas consideraciones pedagógicas. En segundo lugar, se comenta el modelo de enseñanza de transición, por su amplia presencia en las escuelas indígenas del país, y se trata el marco curricular a partir del documento *Parámetros Curriculares*, publicado apenas en 2008. En la tercera parte, se aborda la educación indígena bilingüe, destacando una serie de dificultades de orden económico y de la dinámica de desplazamiento social y escolar de las lenguas indígenas. En cuanto al personal docente, se plantean algunos obstáculos para la educación bilingüe como la desubicación lingüística del personal docente y el sistema de evaluación del desempeño. Respecto al personal docente, se reflexiona sobre la incorporación de las mujeres indígenas al magisterio, y se cuestionan las oportunidades de formación y actualización.

Finalmente, una sección completa se dedica a la relación entre bilingüismo, género y educación indígena: el papel de las mujeres en el mantenimiento de las lenguas y en el desarrollo lingüístico de la población infantil, y las menores oportunidades que a ellas les brinda el sistema educativo. Se cuestionan las dificultades de éste para ofrecer una educación de calidad a las mujeres, así como las limitaciones de la cultura de género en los pueblos indígenas, lo que limita que las niñas y las mujeres puedan ejercer plenamente sus derechos lingüísticos y educativos.

1. La educación bilingüe

Una aproximación conceptual e institucional al concepto de educación bilingüe

La educación bilingüe puede entenderse de tres maneras: la educación que se brinda a estudiantes bilingües, la educación que incorpora la enseñanza de una segunda lengua, por ejemplo las lenguas extranjeras, y la enseñanza en dos lenguas, es decir, utilizando ambas lenguas para abordar los contenidos académicos (Baker, 1997). En el presente trabajo se considera que una auténtica educación bilingüe es aquella que utiliza ambas lenguas en el currículum. Esta forma de concebir a la enseñanza bilingüe es reconocida en las leyes mexicanas y en declaraciones de otros organismos como la UNESCO.

Las leyes mexicanas consideran la enseñanza de las lenguas y en las lenguas en la educación bilingüe indígena, así como en la educación obligatoria. Así, el artículo 7o. de la *Ley General de Educación*, en su fracción IV, menciona entre los fines de la educación que imparta el Estado y organismos descentralizados y los privados autorizados, los siguientes:

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (DOF, 2003, p. 6).

Sin embargo, no se han establecido los mecanismos que concreten tales propósitos. Se han realizado algunas acciones que son importantes pero resultan aún insuficientes, como la elaboración por el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) del *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* (DOF, 2008), así como el documento *Parámetros Curriculares*, publicado en el 2008 por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), referido a las lenguas indígenas en el área de lenguaje del currículum de educación primaria del subsistema de educación indígena.

La UNESCO (2003) considera que la enseñanza de las lenguas es una medida para mejorar la calidad educativa. En declaraciones y conferencias internacionales se reconoce el derecho a recibir la enseñanza en la propia lengua, basada en los conocimientos y la experiencia del alumnado y del personal docente, dando especial importancia a su utilización desde el inicio de la instrucción (véase, por ejemplo, Conferencia Internacional de Educación, 46a reunión, 2001:Informe final; Foro Mundial sobre la Educación, 2000: Informe final; la Declaración de Delhi y Marco de Acción, la Cumbre de Nueve Países en Desarrollo muy Poblados sobre Educación para Todos, 1993; Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza, UNESCO, París, 1953). Un documento de la UNESCO realizado por un grupo de expertos, plantea directrices sobre los idiomas y la educación, así como una serie de principios básicos, de los cuales se destaca el siguiente:

La enseñanza en la lengua materna es esencial para la instrucción inicial y la alfabetización y recomendamos que se extienda el empleo de la lengua materna en la enseñanza hasta el grado más avanzado posible. Todo alumno deberá comenzar sus cursos escolares en la lengua materna (UNESCO, 2003, p. 30).

Asimismo, la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* establece la educación obligatoria, bilingüe y plurilingüe para la población indígena:

Artículo 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Artículo 12. La sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística (DOF, 2003, p. 3).

Estos artículos indican responsabilidades de las autoridades federales y estatales (artículo 11), pero también corresponsabilizan a la sociedad, comunidades y familias (artículo 12). Una de las cuestiones a tomar en cuenta es que las lenguas indígenas que aún sobreviven se han mantenido fundamentalmente por el uso en casa, y cuando mucho en espacios más amplios, como las comunidades indígenas rurales o las redes sociales en las ciudades, pero es indispensable que se extien-

da su uso a la vida pública (escuela, servicios, medios de comunicación, etc.), lo cual se establece en varios artículos de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (DOF, 2003).

La escuela parece ser el lugar ideal para el fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas, pero es el español la lengua que se considera propia para tratar los asuntos académicos. Se requiere de una serie de acciones, para modificar las prácticas de castellanización y desplazamiento de las lenguas indígenas. Aunque las experiencias en el país son variadas, generalmente no se organiza la escuela ni la enseñanza para posibilitar un bilingüismo donde ambas lenguas tengan oportunidad de desarrollarse de forma plena, sino que la competencia que se va adquiriendo en una lengua se hace en demérito de la otra lengua (bilingüismo sustractivo). La UNESCO reconoce la importancia de la lengua materna en la educación, y de una enseñanza aditiva, es decir, donde las dos lenguas se desarrollen de forma continua y rica, así como la necesidad de la competencia en otras lenguas.

La educación bilingüe y plurilingüe se refiere al uso de dos o más lenguas como medios de enseñanza [...] En las regiones donde la lengua del educando no es la lengua oficial o nacional del país, la educación bilingüe o plurilingüe puede posibilitar la enseñanza en la lengua materna y, al mismo tiempo, la adquisición de las lenguas utilizadas más ampliamente en el país y en el mundo.

Este planteamiento aditivo del bilingüismo difiere del llamado bilingüismo sustractivo cuya finalidad es que los niños pasen a una segunda lengua como lengua de enseñanza (UNESCO, 2003, p.18).

Algunos aspectos cognitivos y retos de la enseñanza bilingüe indígena

El bilingüismo (término que utilizamos para referirnos a dos o más lenguas) implica el conocimiento de dos culturas, lo que amplía la visión del mundo. Hablar la lengua materna reafirma la identidad indígena y una conciencia de la diversidad cultural y lingüística. La lengua es la característica más distintiva de una cultura. Las lenguas codifican los significados culturales, la competencia comunicativa implica no sólo el conocimiento lingüístico, sino también el uso apropiado de las lenguas en contextos de interacción.

A nivel cognitivo, las investigaciones internacionales apuntan a que el bilingüismo es potencialmente benéfico para el desarrollo de diversos procesos, como la metacognición, la metalingüística y el pensamiento creativo. Resultados de pruebas académicas en el área del lenguaje y en otras áreas como las matemáticas, muestran beneficios potenciales del bilingüismo (Cummins, 2002 y 2005). Los es-

tudios reportan correlaciones entre la lectura en la Segunda Lengua (L2) y en la Primera Lengua (L1). Las conciencias metacognitiva y metalingüística son componentes de la lectura relativamente independientes del lenguaje y que pueden transferirse fácilmente entre lenguas.

También la transferencia entre lenguas orales y escritas está documentada, y es conveniente que la lengua materna sea la del inicio en la escuela, por tanto la lengua de alfabetización (Byalistok, 2001). El desarrollo de la lectura en la primera lengua progresará más rápidamente por el apoyo de la familia, de la cultura y del lenguaje. El contexto lingüístico extraescolar es importante para la velocidad en el desarrollo de las lenguas a nivel oral y escrito.

Cuando la alfabetización se da en la primera lengua, la adquisición de la lectura y la escritura en una segunda lengua (el español en nuestro contexto) tiene un soporte en los procesos desarrollados en la primera lengua (por ejemplo, el reconocimiento de palabras y habilidades de comprensión lectora). También se transfieren capacidades cognoscitivas básicas, por ejemplo, la memoria verbal y la habilidad para pensar analíticamente.

Es necesario enfatizar que el aprendizaje de las lenguas y de los contenidos se da de múltiples formas, por lo que es conveniente generar ambientes ricos con diferentes medios, donde el currículum no sólo incluya la enseñanza de las lenguas como objeto de estudio, sino como auténticas herramientas cognitivas para la adquisición de los contenidos escolares (matemáticas, geografías, física, historia, ciencias naturales, etc.).

Cuando las y los estudiantes cuya L1 es una lengua minoritaria (las lenguas indígenas) tienen un bajo rendimiento escolar en escuelas donde se utiliza la lengua mayoritaria (el español), el personal docente puede suponer que se trata de una deficiencia para poner en juego procesos y habilidades de tipo cognitivo, o puede pensar que se trata de un problema del lenguaje, es decir, que se debe a que aún no desarrollan la competencia en la lengua de enseñanza.

En ocasiones, cuando el alumnado está desarrollando el conocimiento en una segunda lengua, y utiliza la lengua de forma coloquial, por ejemplo para comprar en la cooperativa, para jugar con sus pares o tener una plática informal, el profesorado puede suponer erróneamente que un bajo logro académico no se debe a cuestiones de lenguaje, sino cognitivas. Así, en lugar de que el alumnado en esta situación tenga oportunidades de aprender los contenidos en su propia lengua y continuar desarrollando la segunda lengua, se le hace una fuerte demanda cognitiva para intentar comprender contenidos complejos, en una lengua que no domina lo suficiente. Incluso las y los educadores que consideran fundamental la competencia en la lengua de enseñanza para el logro académico, pueden suponer que sus estudiantes tienen competencia en esa lengua porque la hablan a nivel infor-

mal, e introducirlos prematuramente en programas en L2 (Durgunoglu, Nagy y Hancin-Bhatt, 1993; García, 1991).

La educación bilingüe aditiva implica el enriquecimiento en ambas lenguas, el desarrollo de la L2 sin desplazar a la L1, y planificando la forma en que ambas lenguas compartirán el currículum. Las decisiones colegiadas de las formas, modalidades y tiempos del uso de las lenguas, para apoyar la trayectoria escolar del alumnado, tienen como referente el propio contexto escolar y de la comunidad, sobre todo sociolingüístico.

La distinción entre lenguaje académico y lenguaje conversacional (Cummins, 2002) nos permite observar si el alumnado tiene una competencia en L2 a nivel de lenguaje coloquial, que permita la comunicación en eventos cotidianos, rutinarios, o si ha desarrollado esa lengua como de una manera más amplia y fluida, que le permita que sus recursos cognitivos, como la atención, se pongan en juego para llevar a cabo procesos complejos en esa lengua como la generalización, el análisis, la síntesis, la comprensión de definiciones abstractas, por mencionar algunos.

De acuerdo con Cummins (2002), en términos generales, la distinción comparativa entre lenguaje conversacional y lenguaje académico, se relaciona con un lenguaje más contextualizado-descontextualizado, y menos exigente-más exigente en términos cognitivos. Aunque la exigencia cognitiva puede ser muy alta para la competencia comunicativa en determinadas situaciones informales de la vida extraescolar, la distinción anterior puede ser válida para algunos procesos cognitivos que se privilegian en la escuela, así como la forma en que está organizada la información académica y los cánones de lo que se considera un conocimiento válido.

Otra cuestión que preocupa al profesorado es el tiempo que L1 (minoritaria), le puede restar a L2 (mayoritaria) lo que limitaría cubrir los contenidos académicos, como si sólo la L2 (en este caso el español) fuera la lengua “natural” de la escuela. Este supuesto considera que se requiere más tiempo para aprender en dos lenguas, omitiendo que los contenidos curriculares aprendidos en una lengua pueden ser transferidos a otra lengua.

En el caso de las escuelas indígenas, se pueden poner de relieve al menos tres cuestiones de la planificación del uso de las lenguas: el potente papel de la lengua para la construcción de conocimientos y como medio de socialización, que el lenguaje académico no es patrimonio exclusivo del español o de las lenguas de “prestigio”, como el inglés, y que el conocimiento de contenidos académicos, así como el conocimiento de las lenguas se apoya mutuamente, a través de relaciones entre lenguas, a nivel oral y escrito.

2. La enseñanza bilingüe prevaleciente y la alternativa de los *Parámetros Curriculares* para la materia Lengua Indígena

La enseñanza bilingüe de transición

Reconociendo que hay diversas situaciones en las escuelas o incluso entre regiones indígenas, y que existen algunas experiencias e iniciativas que procuran una educación bilingüe que posibilite el desarrollo de ambas lenguas –español y la lengua indígena en cuestión–, a escala nacional se puede decir que la educación bilingüe indígena se da en un contexto social de bilingüismo sustractivo, a saber, una lengua se introduce a expensas de la otra lengua, en lugar de un bilingüismo aditivo, donde las dos lenguas se enriquezcan. Asimismo, es la escuela una institución que históricamente ha promovido el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español.

En concordancia con lo anterior, el modelo de enseñanza bilingüe que predomina, o es altamente frecuente en las escuelas, es el de transición. La lengua indígena se utiliza como medio de comunicación, sólo en la medida en que es necesaria para transitar al uso del español, lengua que va predominando y desplazando a la lengua indígena en las aulas, y finalmente, en las diversas actividades escolares. Luego, las lenguas indígenas se utilizan como medio para lograr la castellanización, con una visión de homogeneización lingüística, en lugar de la aceptación de la diversidad existente en un país plurilingüe y multicultural.

Predomina en el panorama nacional la enseñanza de las lenguas indígenas como una materia en el área del lenguaje, denominada *Lengua Indígena*. Son tratadas como objeto de enseñanza, como un contenido y no como medio de comunicación para abordar otros contenidos. Esta situación prevaleciente en las escuelas primarias indígenas, no corresponde con lo que establece la *Ley General de Educación*, que incluye la enseñanza en lenguas indígenas para la educación obligatoria. Si se desea cumplir con la aspiración legal, se requieren acciones urgentes para lograr la educación en lenguas indígenas hasta el nivel de bachillerato con el fin de dar continuidad y desarrollo a tales lenguas.

El uso de las lenguas en la enseñanza a nivel escrito ha venido teniendo dificultades para contar con una normalización para su escritura. Esto ha desalentado a una buena parte del personal docente para impartir un conocimiento que pueda no ser duradero en cuanto a las formas “correctas” de escritura. A escala nacional esta dificultad es cada vez menor, pues desde hace varios años se ha avanzado en la normalización de las lenguas, asunto en el que se sigue trabajando en diferentes regiones, con la participación de maestras y maestros del subsistema, del INALI y otras instituciones como la DGEI. La participación tanto del profesorado como de las comunidades indígenas es fundamental.

Cabe mencionar que la existencia de dificultades en su normalización, no es un impedimento para desarrollar la escritura, como lo han demostrado los y las intelectuales indígenas que son escritores, y que han tenido un importante papel para el uso de las lenguas. Por mencionar solo algunos ejemplos, Juan Gregorio Regino (2011), en su escrito *Poesía comunitaria mazateca* analiza la poesía mazateca, por ejemplo el poema de María Sabina escrito en mazateco y español: “Soy mujer que examina”; otro caso es el de Natalia Toledo (2001) que entre sus poemas escritos en zapoteco y español se encuentran “Hermila Limón” y “Curandera y nahual” .

Se puede decir que las actitudes favorables a la escritura de las lenguas, son más importantes incluso que contar con una forma de escritura normalizada. Además, puede ser cuestionable aplicar a las lenguas indígenas, que tradicionalmente han sido orales, la misma visión normativa de “español correcto” que se aprende en la escuela.

Hay que reconocer que en las escuelas, la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas indígenas ha sido muy limitada. Aún si se trata de la L1 del alumnado, la alfabetización suele darse en el español (L2). El uso de las nuevas tecnologías apoya cada vez más la escritura en lenguas indígenas, por ejemplo a través de la programación de teclados, diccionarios, bases de datos y la creación de algunos programas para el aprendizaje de lenguas indígenas, como la plataforma yak para el aprendizaje del otomí de Querétaro de forma interactiva, de la Universidad Autónoma de Querétaro (Hekking, 2011), entre otros.

Aunque en el subsistema de educación indígena predomina una perspectiva de enseñanza transicional, ésta convive con otras. Así como hay algunas experiencias educativas diferentes que se plantean un bilingüismo aditivo, también encontramos que muchos niños y niñas indígenas se enfrentan a la enseñanza violenta y directa en español, cuando sólo conocen una lengua, la indígena, sin mediar una transición. En estos casos, se trata de un modelo de enseñanza de una segunda lengua por sumersión, obligando a aprender sin conocer un lenguaje que se utiliza como medio de enseñanza, suponiendo que el o la estudiante tendrán que “sobrevivir” en la escuela a esta situación. La falta de adaptación lingüística de la escuela al alumnado puede llevar a la reprobación y ser una causa poderosa de deserción, incluso antes de concluir la educación primaria.

Los Parámetros Curriculares y el currículum bilingüe

Los programas oficiales plantean la educación bilingüe, pero su lugar en el currículum es aún poco consistente. Entre las acciones urgentes se encuentra el trabajo de diseño y desarrollo curricular. Los *Parámetros Curriculares*, publicados en 2008, son un soporte muy importante en este sentido. En la parte legal de su fundamentación tiene gran relevancia la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los*

Pueblos Indígenas. En ese documento se establecieron una serie de orientaciones y lineamientos para la materia *Lengua Indígena* de la educación primaria del sub-sistema de educación indígena.

Los *Parámetros Curriculares* se enfocan en la materia *Lengua Indígena*, pero retoman también el derecho a recibir educación en la propia lengua indígena (artículo IV, fracción VII de la *Ley General de Educación*). Esto es, a pesar de que el documento se realizó para orientar la elaboración de programas de estudio de las lenguas indígenas, es decir, para una materia del área del lenguaje, parte de un enfoque amplio, intercultural, que da cabida a algunas orientaciones y estrategias para incorporar ambas lenguas (lengua indígena y español) como medios de enseñanza.

A continuación se comentan algunos aspectos de este documento. También se incorporan algunas consideraciones sobre el tema del uso de las lenguas como medio de instrucción en el conjunto del currículum.

El documento señala una serie de propósitos específicos de la asignatura de *Lengua Indígena* para el desarrollo de la competencia en las lenguas indígenas, su uso con diferentes propósitos y el conocimiento de lectoescritura se consideran espacios de interacción relacionados con la vida social y escolar. Se entiende el bilingüismo como competencia, como un enriquecimiento cultural y cognitivo y no como un obstáculo para el desempeño escolar. Se enfatiza que el bilingüismo fortalece la autoestima, la autonomía y la capacidad de expresión, así como la identidad, entre otras cuestiones.

A la materia de *Lengua Indígena* se le otorga un espacio horario importante dentro del área curricular de lenguaje, considerándola como objeto de estudio y como lengua de instrucción. El tiempo establecido es mayor que para la materia de español en el primer ciclo y equivalente en los siguientes ciclos (50%). El porcentaje para el primer ciclo (*Lengua Indígena* 67% y *Español* 33%) se debe a la importancia de la lectoescritura en lengua indígena. Además, se posibilita la ampliación del tiempo dedicado a la lengua indígena, al considerar que puede utilizarse en el abordaje de contenidos de otras asignaturas. La materia de *Español* se plantea como segunda lengua. Esta organización del currículum para el área del lenguaje está dirigida a una educación intercultural bilingüe.

La propuesta de los tiempos es relevante si consideramos que la materia *Lengua Indígena* era oficialmente el único espacio curricular para abordar las lenguas indígenas dentro del área de lenguaje, con un tiempo mucho menor que el dedicado a la materia *Español* (en una serie de observaciones realizadas por la autora, en una escuela, el tiempo podía ser de 1 ½ a 3 horas semanales, según el/la docente). Por otra parte, regularmente la enseñanza de la lectura y escritura se ha venido dando en español y, en segundo término, algún avance en lengua indígena. Tal materia se ha dedicado a enseñar el lenguaje oral y en menor medida el escrito (Miguez, 2010). Los porcentajes establecidos para *Lengua Indígena* parecen ade-

cuados para un área de lenguaje bilingüe, en el contexto de ciertas regiones de nuestro país. Esto no impide que algunas escuelas puedan hacer ajustes en su programación específica. Las escuelas podrían contar con apoyo para partir de un mínimo análisis sociolingüístico en la elaboración de planes, así como de materiales y medios que puedan potenciar los aprendizajes, dentro del proceso del trabajo colegiado de organización y gestión del currículum desde la escuela.

Los *Parámetros Curriculares* también consideran la enseñanza en las lenguas, con una propuesta flexible y rica, que sugiere una diversidad de actividades, dando apertura a la creatividad por parte de las y los docentes, de acuerdo con su contexto. El documento proporciona una serie de lineamientos y sugerencias pertinentes para usar las lenguas, principalmente en la transmisión de contenidos. Esta característica es especialmente destacable, dado que no se cuenta con otros documentos curriculares oficiales que consideren la elaboración de programas para el uso de las lenguas indígenas en otras áreas del currículum.

Está pendiente la elaboración de lineamientos curriculares de carácter general que indiquen el lugar que ocuparán las lenguas en la enseñanza. Aunque los *Parámetros Curriculares* constituyen un insumo básico para una perspectiva de un currículum bilingüe, en las escuelas donde las prácticas prevaecientes restan importancia a las lenguas indígenas será difícil que se asuma una enseñanza bilingüe y continua a lo largo del plan de estudios. Es probable que estas lenguas se sigan abordando sólo como contenido del área del lenguaje.

Además de la elaboración de orientaciones curriculares complementarias de carácter general, es indispensable que en cada escuela se defina el currículum bilingüe a desarrollar, estableciendo de forma colegiada las estrategias y medidas que se proponen para el logro de un bilingüismo aditivo, con la incorporación de las lenguas indígenas como lenguaje académico. Hay que reconocer que el tema del bilingüismo indígena ha sido tratado sólo como excepción en los programas de formación del magisterio y aun se presenta sólo de forma ocasional en programas de actualización.

En cuanto a los materiales educativos, el INALI ha planteado la necesidad de su elaboración e impresión en las distintas lenguas y variantes. Esta institución ha descrito la existencia de 364 lenguas indígenas en México, incluidas las variantes (INALI, 2008).

3. Obstáculos para la debida implementación de las políticas de educación bilingüe indígena

En el sistema educativo nacional existe el propósito de la enseñanza de una segunda lengua extranjera, desde el nivel básico hasta el superior, tratamiento dife-

rente al que reciben las lenguas indígenas, restringidas a un sector y a unos niveles de la educación formal. En el subsistema de educación indígena, que abarca educación inicial, preescolar y primaria, se plantea una educación bilingüe que incluya las lenguas como objeto de estudio y como medio de enseñanza, aunque esta última modalidad se presenta como excepción en el panorama nacional, siendo más frecuente la enseñanza de las lenguas como una materia del área del lenguaje.

Recientemente, en algunas secundarias se ha incorporado la educación indígena, pero sólo como una materia de una lengua regional o local, como parte del área curricular de lenguaje. El nivel de bachillerato se incluirá en la educación obligatoria, de acuerdo con la legislación, apenas aprobada en octubre de 2010, por lo que deberá incorporarse al currículum la enseñanza de las lenguas y en las lenguas, de acuerdo con la *Ley General de Educación*.

En los bachilleratos indígenas y en las universidades interculturales, creadas en el sexenio 2000-2006, las lenguas indígenas están presentes como una materia, generalmente extracurricular, y como objeto de investigación y de producción en el caso de las universidades. Cabe mencionar que en algunas instituciones de educación superior, así como en instituciones de gobierno y en organizaciones no gubernamentales, se abordan las lenguas indígenas como objeto de estudio: trabajos de normalización de las lenguas, estudios sociolingüísticos, y cursos para aprender a hablar lenguas indígenas, talleres de lectura y escritura, etcétera.

A continuación se analizarán algunas dificultades para mejorar la calidad de los servicios brindados por el subsistema de educación indígena, incorporando en algunos aspectos la perspectiva de género. Destacan factores de orden económico y de desplazamiento de las lenguas indígenas, así como el reto de una mayor participación de las mujeres en el magisterio.

Los factores económicos

Diversos son los factores que intervienen o que influyen en la calidad de la educación indígena, siendo probablemente el más relevante el económico, que influye directamente en el funcionamiento de las escuelas y en las condiciones en que participa el alumnado. Se requiere de mayor presupuesto para atender diferentes problemas y cubrir una serie de necesidades, como son: infraestructura y mobiliario, elaboración, impresión y distribución de materiales curriculares y extracurriculares, promoción de elaboración de proyectos escolares, y la socialización de productos, de proyectos y experiencias exitosas, entre las escuelas, zonas, localidades y regiones.

Destaca como barrera para un óptimo aprovechamiento la carencia de servicios e incluso la desnutrición que afecta a muchos estudiantes. Es de destacar que en la niñez indígena se presentan los mayores índices de desnutrición: 36% de indí-

genas menores de 5 años padece desnutrición y la desnutrición crónica llega al 44% (Robles, 2005). En 2006, 33.2% de niñas y niños indígenas menores de 5 años tenía baja talla, mientras que en la población nacional la proporción fue del 12%. En algunas escuelas, las y los alumnos son beneficiados por el desayuno escolar o por becas. Sin embargo, ésta no ha sido una medida suficiente para contrarrestar ese problema. Otra medida que ha servido para paliar el problema alimentario es la participación de las madres en la operación de la cocina escolar y las becas que ellas reciben por cursar programas de educación para adultos. Las madres que están estudiando en programas de educación de adultos, se ven motivadas por recibir una beca que les permita alimentar mejor a sus hijos, aunque sólo lo puedan hacer el día de pago. De esta manera, las becas se convierten en muchos casos en una ayuda alimentaria.

Otro aspecto económico a destacar en relación con los logros académicos es que una proporción importante de niñas y niños indígenas realizan algún trabajo remunerado que les impide cumplir con el programa escolar, con la consecuente reprobación, repetición y abandono de los estudios. Tal proporción es casi el doble de la media nacional, considerando a la niñez de 6 a 14 años de edad: 36% frente al 15.7%. En 2003, aproximadamente 48.7% de los niños y niñas que trabajaban como jornaleros agrícolas temporales, hablaba alguna lengua indígena, y el 42.9% no asistía a la escuela (UNICEF, 2011). En cuanto a la atención educativa en los campos agrícolas, se reportan, para 2010, 60 000 niños y niñas indígenas en el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) (SEP/DGEI, 2011).

En lugares de difícil acceso y muy pobres, en ocasiones las y los docentes solicitan su cambio de escuela sin ser sustituidos, o siéndolo tardíamente, afectando el aprovechamiento o llevando a la pérdida del año escolar (Cisneros, 2005).

El desplazamiento de las lenguas indígenas en el ámbito público y privado

En la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, varios artículos establecen el uso de las lenguas en diversos ámbitos o dominios. La educación escolar es un espacio importante, pero no el único, el uso y la competencia en las lenguas se potencia a través de la comunicación con diferentes funciones, como las sociales y las expresivas. Sin embargo, el bilingüismo indígena frecuentemente se presenta con diglosia (funciones sociales distintas para cada lengua), es decir, en muchos lugares del país la lengua indígena es utilizada sólo en la vida privada, con la familia, con amistades, para asuntos íntimos, etc., mientras que el español es la lengua de la vida pública, de la administración, de la escritura, de la gestión y recepción de servicios como los de la salud y la educación, de los medios masivos de comunicación, del acceso a otros productos culturales que gozan de alta valoración social, por ejemplo, la literatura –en español– o cierto tipo de arte.

En la Constitución se reconoce que México es un país multicultural y plurilingüe. Sin embargo, el derecho a usar las lenguas indígenas en la vida pública se ejerce de forma muy limitada. Por ejemplo, contar con traductores para asuntos de justicia, y con algunos usos de las lenguas en programas de radio locales indican avances relevantes para la vida de las personas, pero es necesario ampliar el enfoque al uso directo de las lenguas en las diversas funciones sociales, especialmente en las regiones indígenas, pero también en medios de comunicación nacionales. Diversos actores han tenido un papel importante en la revitalización de las lenguas. Se puede destacar el de las y los escritores indígenas, al usar las lenguas en la escritura, difundirlas y legitimarlas. Por ejemplo, Carlos Montemayor (2004) difundió la obra de diferentes autores indios, en lenguas indígenas en el volumen: *La voz profunda: antología literaria mexicana en lenguas indígenas*.

Se puede suponer que la mera responsabilidad de las familias de usar las lenguas no cambiaría el estado actual, como sucede en muchas comunidades bilingües donde se presenta diglosia. Las familias no son las responsables de que las lenguas indígenas se encuentren en una posición de subordinación respecto al español, con todas las implicaciones que ello tiene. Corresponde a las instancias gubernamentales, incluida la SEP, lograr una transformación que lleve a la extensión social de las lenguas.

Las familias reciben una fuerte presión de la sociedad, de las instancias gubernamentales, para hablar en español. Por ejemplo, el sistema educativo ejerce una fuerte presión sobre las y los menores para que hablen español, como una vía para el éxito académico. En algunos lugares, las madres y padres de familia optan por hablar a sus hijos e hijas en español como una forma de apoyarlos (véase por ejemplo, Miguez, 2010, para el caso de una escuela primaria indígena en el ámbito rural).

Es cierto que en muchas comunidades del país se están perdiendo las lenguas indígenas. La UNESCO considera que una lengua está en riesgo de extinción cuando 30% de las niñas y los niños no la habla (Miguez, 2008a). Especialmente en los lugares donde la niñez está dejando de hablar las lenguas indígenas, se requieren concretar políticas de revitalización lingüística, incluyendo el uso de las lenguas en la escuela, además de su enseñanza a través de otros medios. Puede ser muy valiosa la participación coordinada de las familias y la escuela, además de otros diversos medios. Hay lugares donde la lengua prácticamente ya no se habla ni por los niños y niñas, ni en sus casas, lo que requiere de un mayor esfuerzo para su revitalización, que puede incluir la enseñanza de las lenguas a las personas adultas.

Mención aparte merecen las mujeres, pues ellas han tenido un papel fundamental en el mantenimiento de las lenguas. Por la cultura de género, y por la estratificación y división sexual del trabajo, las mujeres indígenas se han encargado del cuidado de los hijos e hijas. Ellas regularmente han permanecido en el ámbito doméstico, han contado aun con menos oportunidades laborales que sus pares varo-

nes, así como con menos apoyos familiares para la escolarización. Las mujeres han estado en una posición central para el mantenimiento y la vitalidad de las lenguas indígenas. En muchas escuelas indígenas donde prevalece el español, son especialmente las madres las que dan una presencia a las lenguas indígenas en diversas actividades de apoyo a la escuela, por ejemplo, durante su trabajo colectivo en la cocina escolar, o en las juntas de “padres” de familia. Sin negar la participación que tienen los hombres, las mujeres tienen un rol fundamental en el mantenimiento de las lenguas indígenas.

Esta situación de género en algunos contextos aparece vinculada con la diglosia, en el sentido de que las mujeres desarrollan sus actividades preferentemente en el ámbito privado y son figuras que apoyan el desarrollo intelectual, afectivo y social de los integrantes de la familia. Por otro lado, los varones se relacionan más con la vida pública y el ambiente extracomunitario si su trabajo lo requiere, lo que los lleva a usar más la lengua dominante, en este caso, el español (véase el caso de una comunidad indígena, en Miguez, 2010).

Ahora bien, en cuanto a la participación de las familias para el uso de las lenguas indígenas en la escuela, es conveniente no sólo que deseen involucrarse, sino que además puedan hacerlo, puesto que se requiere de disposición y de tiempo. Sería conveniente que se contara con algún apoyo económico para la participación sistemática en este tipo de trabajo, tanto de mujeres como de hombres. Las familias se pueden involucrar en la revitalización como parte de la comunidad escolar y del pueblo indígena al que pertenecen, como hablantes de las lenguas y como principales interesadas en el desarrollo lingüístico de las y los menores. Pero este tipo de participación no encuentra cabida en la forma en que está organizada la educación indígena. No existe una planificación que se dirija a la enseñanza bilingüe del currículum en cada centro escolar, ni se han establecido mecanismos para que se realice con la comunidad. Por supuesto que en cada escuela se toman decisiones para la gestión del currículum, pero no necesariamente con el propósito de lograr establecer una enseñanza bilingüe, salvo excepciones.

La desubicación de docentes y las prácticas de evaluación del desempeño docente en la educación indígena: el caso de la prueba ENLACE

Una problemática nacional en la educación indígena bilingüe es la desubicación de una proporción minoritaria, pero importante, de docentes (9.8% aproximadamente), es decir, maestros que no hablan la lengua indígena de sus estudiantes. De acuerdo con los datos oficiales de 2005, estaban en esa situación 3 395 docentes, que atendían a 62 359 estudiantes (Miguez, 2008a). Esto ocasiona una falta de identidad indígena en una parte del personal docente. Este problema, que bien puede atenderse por las instancias oficiales, tiene su raíz en la organización de los

servicios educativos para la población indígena por parte de la Secretaría de Educación Pública y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Un obstáculo mucho más grave son los indicadores de medición nacionales del rendimiento del alumnado, los cuales carecen de referentes culturales y lingüísticos. Estas mediciones constituyen parte de los puntajes del sistema de estímulos al desempeño docente, y por tanto, tienen potencialmente un impacto negativo en las prácticas escolares en lenguas indígenas, e incluso sus efectos pueden ser distorsionantes.

En México se están realizando sistemáticamente evaluaciones que nos muestran sistemáticamente los mismos resultados. Hasta el momento, estos mecanismos no contribuyen a mejorar la calidad de los sistemas de educación indígena. De alguna manera, se perpetúan las desigualdades de los estudiantes más desfavorecidos (Martínez, 2011, p. 152).

La evaluación de la educación básica a escala nacional está más centrada en las personas que en la retroalimentación hacia los procesos educativos,¹ la investigación, la innovación de la propia práctica, los programas de formación docente, y en general, hacia la orientación de diversas acciones para mejorar la educación, tales como las condiciones en que operan las escuelas.

Ocupa un lugar preponderante la aplicación de pruebas, con repercusiones no sólo para las maestras y maestros, sino también para los procesos educativos y la formación del alumnado. Un tipo de pruebas es la aplicada al profesorado y aspirantes a incorporarse como docentes en la educación básica. Otro tipo es la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) aplicada a estudiantes. Es interesante destacar la prueba ENLACE no sólo con fines de investigación comparativa del rendimiento escolar (implicando la competencia en español) entre tipos de escuelas, sino fundamentalmente por el peso que está teniendo actualmente en el sistema de estímulos al desempeño docente y, consecuentemente, su efecto potencial en la modificación de las prácticas en las aulas, particularmente negativo para la educación bilingüe indígena.

Los criterios que prevalecen en el marco nacional están omitiendo que las pruebas estandarizadas discriminan a los grupos sociales que no tienen las características de la población que constituyó la referencia para su elaboración, haciéndolos parecer como deficitarios. Una evaluación del rendimiento escolar sin considerar

¹ Díaz Barriga (2005) plantea que en la política educativa se ha perdido la perspectiva de la profesión docente, se ha dado un demérito de la profesión que se puede observar en programas deficientes en teorías, entre otras cuestiones. Asimismo, los sistemas de medición y los puntajes para los estímulos califican el trabajo docente, que se han pauperizado.

otras variables presentes en el proceso, particularmente la pertenencia a un núcleo de población indígena, dice muy poco acerca del significado de los resultados. En este contexto, una evaluación integral de la educación indígena (el rendimiento escolar del alumnado incluido) resulta un reto.

Ahora bien, independientemente del sistema de evaluación que adopten las escuelas indígenas, es necesario llamar la atención sobre el uso que se le da a los resultados de la prueba estandarizada ENLACE como criterio de puntaje para los estímulos económicos al profesorado. Esta prueba es utilizada como una medida no cuestionable del rendimiento escolar, y se puede suponer que cada vez más estará afectando las prácticas educativas, individuales y colegiadas. El riesgo es que se subordine el desarrollo de diversas competencias, al tipo de conocimientos y habilidades que demanda la prueba. La comprensión lectora implica complejos procesos cognitivos donde intervienen variables lingüísticas. La prueba ENLACE presenta un problema de validez al ser aplicada a población infantil bilingüe, pues al medir los conocimientos de los contenidos de los programas de las asignaturas está implicada la medición de la competencia en la lengua española, que generalmente es la L2 del alumnado bilingüe. No será sorprendente entonces, que el profesorado se centre en preparar al alumnado para la prueba a través de una mayor competencia en español, teniendo como consecuencia el desplazamiento de las lenguas indígenas de las aulas. Puesto de esta manera, el uso de los resultados de la prueba ENLACE como una parte sustancial del puntaje de estímulos al desempeño docente implica un riesgo para la educación bilingüe, para el ejercicio de los derechos lingüísticos y para la supervivencia de las lenguas indígenas.

Las evaluaciones estandarizadas de rendimiento escolar se presentan en la lengua mayoritaria, lo cual es probable que influya en las prácticas docentes, dando prioridad a esta lengua. Yolanda de la Garza (2009) investigó una serie de escuelas bilingües en Estados Unidos, y encontró que los sistemas de estímulos en los que tienen un fuerte peso la evaluación de los distritos escolares, que se realizan en el idioma inglés, llevan al personal a dar una mayor importancia a esta lengua, en detrimento de las prácticas de enseñanza de las lenguas minoritarias, particularmente del español. La investigadora alerta sobre la posibilidad de que una situación similar se presente también en la educación bilingüe indígena en México, debido en parte a la influencia que puedan tener para nuestro sistema educativo las prácticas realizadas en Estados Unidos de América.

En los resultados de la prueba ENLACE 2011, aunque la población indígena continúa por debajo de la media nacional, aparece con puntuaciones progresivamente más altas en español y matemáticas que en los años anteriores (DGEI, 2011). La titular de la DGI, Rosalinda Morales, atribuyó estos notorios avances a diversas acciones educativas, como la profesionalización, las estrategias innovadoras, el marco curricular y el enfoque de prácticas sociales del lenguaje, como lo plantea la

reforma de la educación básica. Comenta que la materia *Lengua Indígena* es complementaria al español, y que esta última se aborda como segunda lengua, y menciona la bi-alfabetización como una alternativa, aunque también señala la importancia de los diferentes contextos del alumnado. Asimismo, reconoce, siguiendo lo dicho en párrafos anteriores, que hacen falta evaluaciones complementarias (DGEI, 2011). A título informativo, la tabla 1 muestra algunos ejemplos de indicadores de rendimiento escolar de la población infantil indígena.²

Tabla 1. *Ejemplos de indicadores de rendimiento escolar de la población infantil indígena*

- En la evaluación en matemáticas y comprensión lectora realizada por el INEE en 2004, las calificaciones en las escuelas primarias indígenas son en promedio 25% más bajas que las escuelas mejor evaluadas, las privadas (Damián, 2005).
- Entre las y los escolares indígenas de sexto grado en 16 estados, sólo 2.5% alcanzó niveles adecuados de comprensión lectora y 0.067% en matemáticas (Argüelles, 2005).
- En la Olimpiada del Conocimiento Infantil, en las escuelas rurales el promedio de aciertos fue del 49.4, en indígenas el 35.5, y en las escuelas comunitarias de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en los lugares más apartados del país, fue de 32.9 aciertos (Noticias educativas, 2005).
- En 2005 solamente 13% de estudiantes de sexto grado de escuelas primarias indígenas fue ubicado en las puntuaciones más altas en pruebas de comprensión lectora, siendo el promedio nacional de 33%. Asimismo, 51% fue ubicado en el nivel más bajo, mientras que el promedio nacional fue de 25% (UNICEF, 2011).
- En la prueba ENLACE 2011, se muestran avances, pero se continúa con una amplia brecha respecto a las escuelas primarias generales de gobierno y privadas: en matemáticas el alumnado con mejores puntuaciones (“bueno” y “excelente”) fue 57.4% de escuelas privadas, 35.9% de escuelas públicas y 21% de escuelas indígenas (Martínez, 2011).

² Según lo analizado con anterioridad, un factor importante de los bajos resultados en el rendimiento es el económico. Muchos niños y niñas que abandonan los estudios antes de concluir la primaria, o que no inician la secundaria, ingresan al mercado laboral (UNICEF, 2011). Ellas se incorporan al matrimonio de forma más temprana que las niñas y jóvenes no indígenas: casi 5% de mujeres indígenas se casan antes de los 15 años, frente al 2% de mujeres no indígenas; la proporción de mujeres indígenas que contraen nupcias antes de los 18 años es de 24%, frente al 15% para las no indígenas. Además hay otras problemáticas ligadas a las carencias económicas, como la dificultad de traslado, el desinterés por una escuela en la que no aprenden o consideran ajena a su vida cotidiana (Pacheco, 2005), la migración, la falta de escuelas y la apatía de las escuelas por fomentar el interés (Apoyo a niños que no van a la escuela, 2005).

En resumen, podemos decir que la prueba ENLACE es en sí misma discriminatoria. Hace aparecer al alumnado indígena como deficitario al no considerar la competencia comunicativa en otras lenguas. Constituye un instrumento de presión para que el profesorado se centre en la enseñanza del español y en español, en demérito de las lenguas indígenas, es decir, promueve un bilingüismo sustractivo, lo que se agudiza al incorporarse los resultados al sistema de estímulos del desempeño docente. Contribuye a los procesos educativos de castellanización, al no existir medidas con el mismo nivel de importancia donde estén involucradas las competencias en una lengua indígena, sobre todo si se trata de la L1 del alumnado. De esta manera, se restringe cada vez más a las lenguas indígenas en la educación.

En general, el asunto de evaluación del rendimiento, así como del desempeño docente, merece la atención de profesionales y autoridades educativas para brindar alternativas más adecuadas, y sobre todo más favorables para el uso y conservación de las lenguas indígenas.

Retomando la cuestión del sistema de estímulos al desempeño docente, además del rendimiento del alumnado, los puntajes en otros rubros ejercen una presión sobre el profesorado. En particular, las maestras que realizan una doble jornada de trabajo tienen que realizar mayores esfuerzos para cumplir con los criterios de evaluación, como podría ser la actualización y la superación profesional, sobre todo si tienen que ubicarse o desplazarse a otros lugares. Los resultados podrán dar elementos para promover la equidad de género. Por ejemplo, una formación incorporando la práctica docente, así como las becas para realizar estudios puede apoyar tanto a las maestras como a los maestros, con base en criterios de equidad.

Dificultades de la incorporación de las mujeres al magisterio del subsistema de educación indígena

Composición por sexo del profesorado

A nivel nacional, en el área de la educación hay una distribución piramidal de la participación de mujeres respecto a la de los varones: es amplia en preescolar y va disminuyendo a medida que se avanza en los grados escolares, siendo ya minoría en la educación superior. Considerando los datos de 2006 (INEGI, 2007c), las mujeres se siguen localizando extensamente en la educación preescolar (96.7%), son mayoría en primaria (63%) y aparecen en menor proporción al ascender en los niveles educativos (47% en secundaria y 44% en preparatoria). En educación superior se presenta la menor proporción de mujeres, siendo ya minoría en comparación con los hombres (39% ellas y 61% ellos). A partir de la secundaria se observan también diferencias dependiendo del tipo de materias, áreas de conocimiento

o campos profesionales. Así, en la docencia en la educación superior predominan los varones, con excepción de las áreas consideradas femeninas, como educación, pedagogía o docencia en educación básica.

Al igual que en otras áreas, las mujeres en el sistema educativo tienen una posición subordinada. A pesar de que constituyen una amplia mayoría en preescolar y primaria, su participación en puestos de dirección está subrepresentada. Los varones en estos niveles suelen ostentar los cargos de dirección. Las maestras pueden tener algún ascenso principalmente relacionado con materias consideradas apropiadas para las mujeres.

La feminización de la docencia en la educación básica es un proceso que se ha dado en diversos países, como los de América Latina. Sin embargo, en la composición por sexo del magisterio en el subsistema de educación indígena, los hombres dominaron el campo hasta unos años, en que se ha venido incrementando la participación de las maestras.

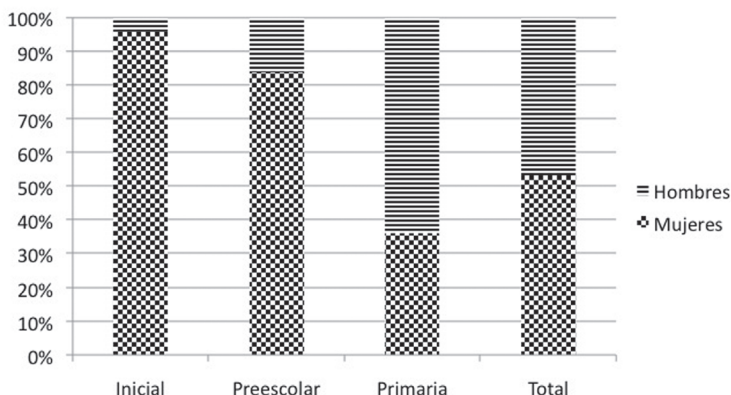
Actualmente las mujeres son una ligera mayoría, como se muestra en la tabla 2 y la gráfica 1.

Tabla 2. *Docentes frente a grupo por nivel educativo, 2009-2010*

<i>Nivel</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Total</i>
Inicial	2 500	111	2 611
Preescolar	15 159	2 906	18 065
Primaria	13 749	24 431	38 180
Total	31 408	27 448	58 856

Fuente: SEP/DGEI, 2011, p. 18.

Gráfica 1. *Proporción de mujeres y hombres docentes en educación indígena, 2009-2010*



Aunque participan como docentes tanto hombres como mujeres, podemos aplicar a los niveles de escolaridad que comprende el subsistema (inicial, preescolar y primaria), lo que ocurre en la profesión en el sistema educativo nacional, viendo en una escala menor, que ellas aparecen en los primeros grados y ellos en los grados más altos: las maestras se concentran en educación inicial y preescolar,³ y los docentes en educación primaria.

Las maestras en el medio indígena: razones de su incorporación y retos para una mayor participación

En los medios rurales e indígenas, ser maestro ha sido una opción atractiva para los hombres, tanto en términos de ingresos como de prestigio social. Además, es importante señalar que el bilingüismo que se supone debe tener el personal docente en el subsistema, constituye un conocimiento altamente valorado, por ejemplo, en las comunidades monolingües donde una parte de la población es bilingüe, es una de las cuestiones a tomar en cuenta para determinadas actividades de participación en la comunidad. El bilingüismo, entonces, es una capacidad que da po-

³ Si bien en el subsistema de educación indígena, las mujeres están ingresando como docentes, la equidad de género implica que ellas puedan también acceder a la docencia en otros niveles de la educación. Las necesidades de elevar la cobertura y los grados de escolaridad en la población en general, aunado a la necesidad de la educación bilingüe indígena al menos hasta la preparatoria, requiere de políticas educativas que consideren oportunidades para las mujeres y para los hombres, en equidad.

der y prestigio, de lo cual participa el personal docente. La competencia bilingüe es apreciada y la participación en la escuela proporciona un estatus, por los conocimientos y oportunidades que amplía, entre otras cuestiones.⁴

A pesar de que el prestigio de la profesión docente se ha visto mermado, como lo constata la información en los medios y la presión que se ejerce para instrumentalizar el trabajo docente, y que se ha pauperizado, en el ámbito de la educación indígena, sigue siendo una opción aceptable para los varones. Ser docente, bilingüe y varón, indica en principio una posición social privilegiada, al estar en condiciones de participar tanto en la escuela como en otros asuntos que son relevantes para la comunidad. Por tradición, los varones generalmente están en una posición de mayor participación en los asuntos políticos y organizativos de la comunidad.

Las mujeres han luchado por superarse académicamente e incorporarse al trabajo en la educación, así como, posteriormente, a otras áreas. Revisemos algunas de las razones que pueden explicar tal fenómeno.

Primero, para las mujeres indígenas la incorporación al magisterio es una oportunidad de trabajo en condiciones más aceptables, asimismo la profesión es prestigiosa y considerada adecuada para las mujeres. Segundo, para los hombres la docencia ha perdido en alguna medida el atractivo entre las opciones de trabajo y obtención de ingresos, lo que ha podido dar un mayor margen de espacios que pueden llegar a ocupar las mujeres. Tercera, hay cierta idea de que la docencia no requiere un trabajo de tiempo completo, y que esto posibilita que las maestras puedan atender a su familia. Sin embargo, tanto las maestras como los maestros requieren dedicar tiempo a su profesión, aunque en la práctica sean ellas las que tienen una doble jornada.

Uno de los retos del subsistema de educación indígena es lograr una mayor incorporación de maestras. Las mujeres que lo conforman han tenido que enfrentar situaciones adversas y han logrado prepararse en la docencia y lograr el dominio de las dos lenguas.

A las mujeres indígenas les ha costado más trabajo que a los hombres el realizar estudios, han tenido que luchar, en principio, para llegar a ser maestras, y también para acceder a otras profesiones. Como señala Gallardo (2007, p. 6):

Es importante reconocer que las maestras indígenas son las que han abierto el camino para la presencia de mujeres indígenas en el mercado laboral en zonas rurales, ellas han sido pioneras en las luchas y negociaciones con los maridos y padres para salir a trabajar. Pero también han tenido una lucha constante por el respeto y

⁴ En el ya citado estudio acerca de los intereses y expectativas de futuro de niñas y niños de escuelas primarias indígenas (Miguez, 2008b), las niñas y los niños que se interesaban por estudiar para ser maestros contaban con modelos de ambos sexos en esta profesión en su escuela.

reconocimiento a su trabajo; lidiando acosos sexuales y peleando por una remuneración justa.

Las limitaciones para realizar sus estudios e incorporarse a la docencia se pueden explicar tanto por la situación económica, como por la organización sexual del trabajo, la normatividad y los roles de género. Así, los gastos que implican los estudios en la familia se han preferido canalizar hacia los hombres al considerar que ellos tendrán la responsabilidad económica y que necesitarán más del estudio por el tipo de trabajo que pudieran desarrollar. Se piensa que las mujeres realizarán actividades en el ámbito doméstico y en ocasiones a otras actividades económicas, como podría ser la elaboración de artesanía o el comercio informal, las cuales no necesitan de tanto estudio como las que podrían realizar los varones.

De la idea de que no es necesario que las mujeres estudien, se puede derivar la creencia de que no tienen interés en la escuela, caso contrario al de los varones que sí tienen necesidad de aprender contenidos escolares, y por tanto pueden hacerlo incluso fuera de la educación formal. Un señor mayor de una comunidad rural indígena (Miguez, 2011) lo expresó de esta manera:

Es que un hombre tiene interés para ir a trabajar. Para entrar de albañil necesita hacer cuentas, tomar medidas... porque a veces pagan por metro, hace uno su contrato por las casas... en cambio, la mujer no tiene interés porque hace su costura, y aquí (*sic*).

La incorporación de las mujeres al magisterio en la educación indígena tiene su propia historia.⁵ Podemos puntualizar que las mujeres indígenas en las últimas décadas han podido acceder a niveles de educación media y superior, que antes les estaban vedados por las normas y valores de género, así como por la discriminación social hacia las mujeres indígenas.

Las mujeres han tenido que luchar incluso para que sus familias acepten que estudien. Este tipo de impedimento propio y una cultura tradicional de género, se puede observar desde la educación básica. Miguez (2011) describe la dificultad que tuvieron las madres de estudiantes de una escuela primaria indígena para ser

⁵ Existen varias hipótesis respecto a la feminización docente, en el ámbito no indígena que se ha dado en varios países, México incluido, una de ellas es que los varones optan por otras profesiones más prestigiosas y reeditables, dejando el espacio a las mujeres. Otra hipótesis es que la lucha de las mujeres por su derecho a la educación les ha permitido ubicarse en la profesión, a la cual se le han conferido características femeninas, es decir, se considera una profesión adecuada para las cualidades que se supone tienen las mujeres (Acker, 1995). Ambas hipótesis pueden explicar este proceso de feminización, el cual no está tan definido en la educación indígena, si consideramos lo mostrado en la tabla 1 y en la gráfica 1.

apoyadas por sus familias. Un argumento era que se iban a dedicar al cuidado de la familia. Una mujer que concluyó la primaria en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) siendo alfabetizadora, y que estudiaba la secundaria, refirió lo que su padre le decía: “¿para qué quieres el estudio si te vas a casar?” Otra mujer señaló que su madre prefería que ella le ayudara en las labores domésticas, en vez de ir a la escuela. Cabe señalar que esta última estudió 2 años la primaria y dijo haber aprendido nada, pues no hablaba español y el personal docente no hablaba la lengua indígena.

La docencia como modelo para las niñas y niños

La lucha de las mujeres por participar en la docencia constituye una influencia importante para las nuevas generaciones. La composición por sexo del profesorado influye en la percepción de la profesión como femenina y masculina. En este sentido, el profesorado de la educación indígena proporciona modelos con los que pueden identificarse tanto las niñas como los niños. En comparación con el contexto nacional, la composición del profesorado está menos feminizada en la educación preescolar, y tiene una composición equivalente para mujeres y hombres en primaria.

En el estudio realizado por Miguez (2008b) sobre imágenes de futuro, que consideró intereses y expectativas de estudio y ocupaciones, las niñas y los niños de una escuela indígena se interesan en la misma proporción por ser docentes. Cuestión menos notable en un estudio previo, semejante, realizado con estudiantes indígenas en la Ciudad de México, donde la profesión docente fue considerada en mayor medida por las niñas (Miguez, 2011). En el primer caso, las niñas se ubicaban geográficamente en un futuro, preferentemente en la comunidad o en el municipio, mientras que los niños se visualizaban trabajando fuera del mismo. Estas diferencias implican también una percepción de una menor o mayor necesidad de uso del español en un eventual ámbito laboral.

Con lo expuesto en este apartado se pone de relieve que el ejercicio del derecho a la educación de las mujeres indígenas ha requerido de una lucha para enfrentar cuestiones que tienen que ver con la economía familiar, el sexismo laboral en la sociedad amplia, la normatividad y los estereotipos de la cultura de género.

4. Bilingüismo y género en la educación indígena

Hasta aquí se han tratado algunos avances y obstáculos a escala nacional para la consecución de una educación bilingüe indígena, haciendo algunas referencias a la incorporación de las mujeres a la docencia. Con base en este contexto, ahora

se abordará la relación entre género y bilingüismo, y se expondrán algunos obstáculos para el acceso, permanencia y éxito académico en el sistema educativo que enfrentan las niñas y mujeres indígenas, algunos de los cuales ya se han esbozado en el apartado anterior.

La relación entre género y lenguaje se complejiza y se hace patente en el caso del bilingüismo indígena. La división sexual del trabajo y la estratificación socioeconómica, así como las prácticas culturales de la sociedad amplia (como el sexismo de las y los empleadores, que se une al racismo), y de las culturas indígenas, explican en parte el que las mujeres hagan un mayor uso de las lenguas indígenas, las preserven y desarrollen. La situación sociocultural de género también hace que ellas sean percibidas como menos necesitadas de los servicios educativos en comparación con sus colegas varones, asimismo, que se vean socialmente menos presionadas para hablar el español, la lengua de la escuela, del acceso a las oportunidades laborales y a la información. La escuela no constituye un vector de transformación de la situación descrita: tiende a ignorar la competencia comunicativa en las lenguas del alumnado (plano individual del bilingüismo), así como el bilingüismo social que constituye el contexto que propicia u obstaculiza el desarrollo de las lenguas, y desconoce el importante papel que desempeñan las mujeres en el desarrollo lingüístico de las niñas y niños, en ambos planos: competencia individual y uso social de las lenguas.

La atención educativa a los pueblos indígenas tiene varias deficiencias que afectan de manera sensible a hombres y a mujeres. Sin embargo, se procurará mostrar una perspectiva del caso de las mujeres, ubicarlas en el orden social y cultural de género para tratar de aportar alguna explicación de por qué ellas están en una posición de mayor discriminación en el sistema educativo y de la sociedad, y por tanto, con menores posibilidades del ejercicio de la ciudadanía.

Posición de las mujeres en el mantenimiento de las lenguas indígenas

Las relaciones de género, bilingüismo y educación bilingüe no pueden verse al margen de lo que ocurre en la sociedad, como las relaciones económicas en las cuales se presenta una división sexual del trabajo, y las construcciones culturales de género.

La organización sexual del trabajo tiene un papel importante en las funciones sociales de las lenguas. Esta influencia obedece en parte a la ubicación geográfica en que se inscriben las relaciones sociales laborales (exteriores) y comunitarias. La división sexual del trabajo, sobre todo en los ámbitos rurales, puede explicar en parte por qué las mujeres han predominado en la transmisión y uso de estas lenguas.

Las mujeres han tenido un papel muy activo en el uso cotidiano de las lenguas, en la interacción comunicativa para la adquisición del lenguaje en la infancia, y en la participación en la educación, como maestras o como madres de familia o cuidado-

ras. El cuidado de menores y el trabajo del hogar y comunitario hace que las mujeres sean las principales transmisoras del lenguaje,⁶ sobre todo en lugares donde ellas tienden a permanecer en el ámbito doméstico y los varones a realizar actividades fuera del hogar o incluso de la comunidad. Aun en los casos en que las madres trabajan, el papel de otras mujeres como las abuelas en el cuidado de menores implica, al mismo tiempo, transmisión de las lenguas. En el ámbito escolar, muchas mujeres participan en la escuela dando presencia a las lenguas indígenas, en actividades y espacios tales como el comité de padres de familia, las juntas escolares y la cocina escolar, de cuya operación son responsables. Todo ello coloca a las mujeres indígenas en una posición central en el mantenimiento de las lenguas indígenas.

Así, las mujeres tienen un alto potencial de influencia para planear y desarrollar estrategias para el desarrollo lingüístico de las y los menores y para una actuación relevante en conjunto con la escuela, si es que así lo desean y está en sus posibilidades hacerlo. Potencializar esta interacción entre la mujer, en sus diferentes esferas participativas, y la escuela es fundamental para lograr un proyecto escolar no centralizado y que refleje los intereses de la comunidad.

El derecho de las mujeres a la educación: reflexiones a partir de algunas cifras

La educación básica en núcleos indígenas aún requiere ampliar la cobertura para las niñas y niños. Existe un amplio rezago educativo, 45% de las mujeres y 42% de los varones de 15 y más años no han concluido la educación básica. Un indicador de la atención educativa es el promedio de años de escolaridad en mayores de 14 años: en hablantes de una lengua indígena fue de 4 años en el 2005 (INEGI, 2007b), mientras que en el conjunto de la población nacional fue de 8.1 años (INEGI, 2007a). El orden ascendente, considerando las diferencias por sexo en 2005, es como sigue: las mujeres indígenas presentan las mayores brechas con una media de 3.9, seguidas de los varones indígenas con 5.1 (INEGI, 2007b), las mujeres a nivel nacional con 7.9 años, y los varones con 8.4 (INEGI, 2007a). Las mayores diferencias se presentan en la población adulta y disminuyen en los subgrupos de menor edad.

⁶ En algunos casos las madres y los padres actúan estratégicamente para apoyar el desarrollo lingüístico de sus hijas e hijos, la finalidad es procurar su buen desempeño en la escuela, así como la inserción en el mercado laboral, cuestión considerada más relevante en el caso de los niños. Generalmente son las mujeres las principales encargadas de llevar a cabo tales estrategias que consisten en el uso de una de las lenguas con sus hijos(as), ya sea desde la adquisición del lenguaje o para el aprendizaje posterior de una de las lenguas. Esto, en la medida de su competencia lingüística en las lenguas, aunque hay que destacar que los hombres tienen también un papel importante. Para un acercamiento al tipo de estrategias que pueden ser utilizadas, véase Míguez (2010).

Del conjunto de indicadores que se pueden revisar en los censos del INEGI, se destaca una menor asistencia de las niñas a la educación básica, tal como lo indica la tabla 4. En 1997, entre los motivos de las niñas y los niños para no estudiar, el impedimento familiar se registró en 38.4 y 20.1%, respectivamente. Ellas presentaron una negativa a estudiar (9.6%) y el costo de los útiles (22.2%) entre las razones, y como contraparte, los niños reportaron la necesidad de laborar (28%). Otras motivos para ambos sexos fueron la falta de escuela en la localidad, y los cambios de residencia (UNIFEM/CONMUJER, 1999).

Tabla 3. *Porcentaje de población de 6 a 29 años hablante de lengua indígena que asiste a la escuela por grupos de edad según sexo, 1990 y 2005*

Edad	1990		2005	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
6-11	74.6	71.7	92.3	91.8
12-14	69.6	55.5	84.8	80.5
15-17	34.2	22.1	50.4	43.5
18-22	12.0	7.8	16.1	12.8
23-29	5.2	3.2	4.8	4.0

Fuente: INEGI (2010).

Las lenguas son instrumentos para la comunicación con el entorno y la socialización, por lo que las mujeres que lo deseen tienen derecho a contar con las oportunidades para aprender el español, y las lenguas indígenas, cuando es el caso, así como su lectura y escritura.

La vinculación entre sólo hablar la lengua indígena y el acceso a la educación (o la alfabetización) se relaciona con la geografía y la necesidad de invertir mayores recursos para la atención a lugares alejados de los centros urbanos y de los servicios. Con base en el *Censo General de Población y Vivienda 2000*, la mayoría de la población que sólo habla lengua indígena y no habla español reside en municipios indígenas, 93.1%, con predominancia de localidades con menos de 2 500 habitantes, y 63.2% corresponde a mujeres. La mayoría de mujeres entre las personas monolingües también se mantiene en ámbitos menos rurales: 65.8% y 66.3% en municipios con presencia indígena y de población indígena dispersa, respectivamente (Fernández, 2006).

Podemos observar un indicador de la interrelación entre género, bilingüismo indígena y escolarización en la tabla 4, tomando como referencia la población que habla una lengua indígena, las mujeres se destacan tanto por ser hablantes monolingües, como por tener la más baja escolaridad. Al ser las mujeres monolingües quienes presentan los mayores índices de analfabetismo, requieren de servicios educativos con acciones variadas para lograr el aprendizaje de la lectoescritura en la L1 y el acceso al español a nivel oral y escrito. La introducción de la enseñanza del español como L2, así como de la lectura y escritura en esta lengua, pueden tener en la lengua indígena, oral y escrita un fuerte soporte. Una de las consideraciones a tener en cuenta para la educación de este subgrupo de mujeres, es que pueden haber tenido experiencias de fracaso en la escuela por no poder aprender en una lengua que no es la propia.⁷ La incorporación de las mujeres adultas al sistema educativo puede favorecerse con recursos como materiales y becas, que son un soporte para su incorporación a los programas escolares.

Tabla 4. *Bilingüismo y escolarización de hombres y mujeres hablantes de una lengua indígena*

	<i>Hombres HLI</i>	<i>Mujeres HLI</i>
Población total	49.8%	50.2%
Población monolingüe	11.3%	20.3%
Población analfabeta	29.6%	48.1%
Sin instrucción primaria	28.0%	45.8%
Con instrucción post-primaria	15.8%	8.9%

Fuente: SEP/DGEI, 2011.

La situación mostrada por la tabla 4 se agrava en el caso de las mujeres monolingües de lengua indígena y de mayor edad, quienes se ubican sobre todo en el ámbito rural. En el 2000, el índice de analfabetismo a nivel nacional fue de 9.5%; en la población indígena de 27.3%, lo que corresponde a 34.5% de las mujeres y 19.6% de los hombres en municipios donde hay residencia de habitantes indígenas, pero es mayor la inequidad de género en los municipios indígenas (42.2% las mujeres y 24.6% los hombres).

⁷ En algunos casos, hombres y mujeres adultos han estudiado varios años de la educación primaria sin poder aprender a leer y escribir (Míguez, 2010).

En cuanto a la alfabetización de los grupos monolingües, en el sistema educativo apenas se están dando los primeros pasos para propiciar el aprendizaje del español como segunda lengua, y la alfabetización en lengua indígena. Destacan los trabajos en lenguas indígenas del INEGI, o los objetivos de la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas indígenas que se ha propuesto la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades, del Gobierno del Distrito Federal.

Reflexiones finales

Los indicadores de calidad educativa para los pueblos indígenas, y especialmente para las mujeres indígenas, son desfavorables. Aunque las cifras muestran una mejoría para las nuevas generaciones, así como una disminución de las diferencias por sexo, persisten situaciones desfavorables que se agudizan en los subgrupos monolingües, personas de mayor edad y aquellas que habitan en un ámbito rural en lugar de uno urbano.

En el plano cultural, algunas prácticas sociales, de la sociedad amplia y de culturas indígenas, diferencian la participación de las mujeres y los hombres en la economía familiar, en la escuela y en la incorporación al mercado de trabajo, lo que se asocia al acceso y permanencia en la educación y al uso de las lenguas indígenas y del español. En el plano pedagógico, las culturas indígenas generalmente no tienen presencia en los contenidos escolares y formas de enseñanza, o éstos no se articulan con la propia experiencia y conocimientos de orden cultural y lingüístico del estudiantado.

La pedagogía de la educación bilingüe indígena se ve limitada por la escasez de materiales culturales y lingüísticamente pertinentes para los programas escolares, tales como libros de texto, programas de planificación lingüística, así como de formación y actualización magisterial para la enseñanza bilingüe. En la política educativa, los mecanismos de evaluación del rendimiento escolar del estudiantado no consideran el contexto cultural y lingüístico, lo mismo ocurre con los criterios para determinar los puntajes para otorgar estímulos al magisterio, lo que se presume afectará negativamente la enseñanza en lenguas indígenas.

Observamos algunos avances en la política educativa. Actualmente existen parámetros curriculares para la materia *Lengua Indígena* (como los *Parámetros Curriculares* emitidos en 2008), los cuales forman parte de las acciones emprendidas para avanzar y aportar elementos para un marco general de la educación bilingüe. En el marco curricular, en construcción, se requiere del trabajo colegiado de cada escuela y de la comunidad de pertenencia, pues ellos son quienes conocen al estudiantado y por tanto pueden colaborar de una mejor manera para la mejoría educativa.

La discriminación étnica y hacia las lenguas indígenas, que en el fondo se trata de una discriminación hacia sus hablantes, tiene efectos para la generación de un bilingüismo sustractivo, así como el desplazamiento de las lenguas indígenas por la lengua mayoritaria, el español. En cuanto al uso de las lenguas en la institución escolar, resulta paradójico que, por un lado, se considere a la escuela como el lugar idóneo para fomentar el desarrollo del bilingüismo, así como el fortalecimiento o la revitalización de las lenguas indígenas, pero por otro, la escuela sea una institución que históricamente y hasta la actualidad ha impuesto el español como la lengua de la vida académica y de prestigio. Éste ha sido un factor importante para el desuso de las lenguas indígenas.

Las mujeres han mantenido vivas a las lenguas indígenas. La división sexual del trabajo, sobre todo en los ámbitos rurales, puede explicar en parte por qué ellas han predominado en la transmisión y uso de estas lenguas. También son figuras importantes cuando se toman decisiones de apoyar a las y los menores en el uso del español. Las lenguas son instrumentos para la comunicación con el entorno y la socialización, por lo que las mujeres que lo deseen tienen derecho a contar con las oportunidades para aprender el español, y las lenguas indígenas, cuando es el caso, así como su lectura y escritura.

Las mujeres monolingües y que no saben leer y escribir ven reducidas sus opciones para la obtención de recursos y para su independencia económica. La educación obligatoria,⁸ que si bien es un fin que indica la calidad de educación de un país y apunta a la equidad entre sus habitantes, al mismo tiempo no garantiza en sí misma una mejoría económica. En el mundo laboral, la elevación artificial de exigencias de escolaridad por los empleadores afecta mayormente a la población de menor escolaridad, y por tanto, limita especialmente a las mujeres indígenas, y a los hombres indígenas en un segundo término.

En cuanto a las dificultades que han tenido las maestras para realizar sus estudios y ejercer la profesión, habría que revisar si la doble jornada de trabajo o las limitantes familiares u otras pueden repercutir o no en su participación en procesos de superación profesional y actualización.

Para lograr la equidad de género en la educación indígena bilingüe no sólo se requiere el acceso universal a la educación y a la posibilidad de consecución de grados académicos en igualdad. Otros aspectos también deben ser cuidados, tales como incorporar una perspectiva de género en la cultura escolar y en el currículum (evitar mensajes sexistas, incorporar valores de reconocimiento a las mujeres, ampliar las opciones de futuro no restringidas por el sexo, etcétera).

⁸ Se ha elevado a educación obligatoria, primero la secundaria, y recientemente el bachillerato, que se pretende se inicie gradualmente en 2012-2013, hasta lograr la cobertura en 2021-2022 (Jiménez, 2010).



BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (1995), *Género y educación*, Madrid, Narcea.
- “Apoyo a niños que no van a la escuela. 2005”, en *Diario de Yucatán*.
- Argüelles, E. (2005), “Retraso educativo indígena”, en *Pulso de San Luis Potosí*.
- Baker, C. (1997), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra.
- Bialystock, E. (2001), *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Cisneros, M. (2005), “Cierra la actual administración de la SEG con un nutrido número de conflictos”, en *El Sur (Acapulco)*.
- Cummins, J. (2002), *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Morata.
- Cummins, J. (2005), *La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe*, Universidad de Toronto (OISE), Canadá, Mecanograma.
- Cruz, E. (2011), *Escuelas privadas, las mejores evaluadas en la Prueba Enlace 2011* [disponible en línea:] <http://www.sexenio.com.mx/puebla/articulo.php?id=4509> [consulta: septiembre de 2011].
- Damián, A. (2005), “La mala educación”, en *El Financiero*.
- De la Garza, Y. (2009), *Escritura y evaluación en un contexto bilingüe*, México, UPN.
- Díaz Barriga, A. (2005), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Cd. Netzahualcóyotl-Barcelona, Ediciones Pomares (159 págs.) [disponible en línea:] <<http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/gt-en/acuer>

- dos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/EI%20Docente%20y%20los%20Programas%20Escolares.pdf> [consulta: septiembre de 2011].
- DGEI (2011), *Reporta ENLACE avance significativo de Educación Indígena en Matemáticas y Español* [disponible en línea:] <<http://basica.sep.gov.mx/dgei/start.php?act=notapp252>> [consulta: septiembre de 2011].
- DOF (2003), "Decreto por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma a la fracción IV, del artículo 7° de la Ley General de Educación", *Diario Oficial de la Federación*, 13 de marzo, México, Secretaría de Gobernación.
- _____ (2008), "El Consejo Nacional del INALI emite el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas", *Diario Oficial de la Federación*, 14 de enero, México, Secretaría de Gobernación.
- Durgunoğlu, A. Y., W. Nagy y B. J. Hancin-Bhatt (1993), "Cross-language Transfer of Phonological Awareness", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, núm. 3, pp. 453-465.
- Fernández, P. (2006), *Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas*, México, CDI.
- Fundación Ford/ CIESAS (2007), *1er. Encuentro de exbecarios del IFP México. Género, educación y comunicación entre los pueblos indios de México: viejos problemas, nuevas miradas*. Cd. de México [disponible en línea:] <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_g_02.pdf> [consulta: septiembre de 2011].
- Gallardo, S. (2007), *Ser mujer indígena profesionalista y el mercado de trabajo (s/d)*.
- García, G. E. (1991), "Factors affecting the english reading test performance of spanish speaking hispanic children", en *Reading Research Quarterly*, 26, pp. 371-392.
- Hekking, E. (2011), *Enseñanza y difusión de las lenguas. Curso otomí: todos hablamos hñáñho, para la lengua otomí del Estado de Querétaro*. Plataforma yak, UAQ [disponible en línea:] <http://campusvirtual.uaq.mx/OtomiOnline/> [consulta: 15 de abril de 2011].
- INEGI (2003), "*Estadísticas a propósito del día del maestro y del estudiante*". *Datos Nacionales* [disponible en línea:] <<http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2003/maestro03.pdf>> [consulta: 5 de diciembre de 2008].
- _____ (2007a), *Distribución porcentual de la población de 15 y más años según nivel de escolaridad para cada entidad federativa y sexo, 2000 y 2005* [disponible en línea] <<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu10&c=3278>> [consulta: 17 de enero de 2007].
- _____ (2007b), *Promedio de escolaridad de la población hablante de lengua indígena de 15 y más años por principales entidades federativas según sexo, 2000*

- y 2005 [disponible en línea:] <<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mlen17&c=4181&e=22>> [consulta: 17 de enero de 2007].
- _____ (2007c), *Estadísticas a propósito del día del maestro. Datos Nacionales* [disponible en línea:] <<http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2007/maestro07.pdf>> [consulta: 22 de septiembre de 2011].
- _____ (2011), *Educación* [disponible en línea:] <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/integracion/inegi324.asp?s=est&c=11722#cinco>> [consulta: septiembre de 2011].
- _____ (2010), *Principales resultados de censo población y vivienda 2010* [disponible en línea:] censo 2010 principales resultados nacional.zip [consulta: 5 de octubre de 2011].
- Jiménez, H. (2010), “Bachillerato”, *El Universal* [disponible en línea:] <<http://www.eluniversal.mx/notas/793424.html>> [consulta: 23 de septiembre de 2010].
- Noticias educativas (2005), “Fallan ‘mejores’ en matemáticas”, en *El Imparcial*.
- Martínez, J. F. (2011), “Construir procesos de evaluación de la calidad educativa pertinentes para los sistemas de educación indígena en México. El caso del Estado de Michoacán”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 4, núm 1, pp. 149-167 [disponible en línea:] <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol4-num1/art8_hm.html> [consulta: septiembre de 2011].
- Martínez, D. (2011), *Los indígenas de México tienen los mejores avances en la prueba ENLACE* [disponible en línea:] <<http://mexico.cnn.com/nacional/2011/09/13/los-indigenas-de-mexico-tienen-los-mejores-avances-en-la-prueba-enlace>> [consulta: 22 de septiembre de 2011].
- Miguez, P. (2008a), “Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria”, en T. Bertussi y G. González (coords.), *Anuario Educativo Mexicano Visión retrospectiva, 2005*, México, UPN/LX Legislatura de la Cámara de Diputados/Miguel Ángel Porrúa, 95-115.
- _____ (2008b), “Barreras étnicas y de socialización de género para la formación en ciencias: imágenes de futuro de niñas y niños indígenas”, en C. Miqueo, Ma. J. Barral y C. Magallón (coords.), *Estudios iberoamericanos de género en ciencia, tecnología y salud: GENCIBER*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza/ Prensas Universitarias, pp. 549-554.
- _____ (2010), “Bilingüismo en una comunidad rural: un análisis de género en educación indígena”, en A. Lara (coord.), *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, México, UPN/SNTE Fundación Para la Cultura del Maestro-Plaza y Valdés, pp. 71-83.
- _____ (2011), *Cognición y bilingüismo*, inédito.
- Montemayor, C. (2004), *La voz profunda: antología literaria mexicana en lenguas indígenas*, México, Joaquín Mortiz.

- Pacheco, L. E. (2005), "Reportan 2 millones de niños sin escuela", en *El Norte*.
- Regino, J. R. (2011), *Poesía comunitaria mazateca* [disponible en línea:] <http://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/pdf/poesia_comunitaria_mazateca.pdf> [consulta: 7 de noviembre de 2011].
- Robles, M. (2005), "Conadepi: dos de cada tres niños sin escuela son indígenas", en *Milenio público* (Guadalajara).
- SEP/DGEI (2011), *Educación inicial y básica indígena: gestión con resultados 2010* [disponible en línea:] <<http://issuu.com/dgeieditorial/docs/web>> [consulta: septiembre de 2011].
- Toledo, N. (2001), "Hermila Limón" y "Curandera y nahual", en *Ojarasca*. Suplemento mensual de *La Jornada*.
- UNESCO (2003), *La educación en un mundo plurilingüe*. Documento de orientación [disponible en línea:] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>> [consulta: septiembre de 2011].
- UNICEF (s/f), *Niñez indígena en México* [disponible en línea:] <http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm> [consulta: 18 de septiembre de 2011].
- UNIFEM/CONMUJER (1999), *Mujeres mexicanas. Avances y perspectivas*, México, pp. 34-46.

COLABORADORES

Susana Atme

Licenciada en Psicología por la Universidad Intercontinental, tiene estudios de Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica por el Centro Especializado de Actividades Psicológicas. Desde que era estudiante de la licenciatura se involucró en el trabajo terapéutico con mujeres que viven violencia de género y sexual participando como psicoterapeuta individual y de grupo por 5 años en la Asociación para el Desarrollo Integral de personas Violadas, A.C. En 2001, fue coordinadora académica del Programa de Capacitación en materia de violencia, proporcionado a las y los profesionales de la salud del Hospital General de México. Posteriormente trabajó como subdirectora del área de Seguimiento de Políticas Públicas en materia de Derechos Humanos y Violencia contra las Mujeres en el Instituto Nacional de las Mujeres donde tuvo una participación activa en la implementación del Programa Nacional por una Vida sin Violencia y coordinó la implementación y seguimiento de la línea nacional de atención y canalización telefónica para mujeres y niñas en situación de violencia (Vida sin Violencia) que actualmente continúa en funcionamiento. Es consultora independiente en materia de género y violencia de género, participó en la autoría de la interpretación del Informe Nacional sobre violencia de Género en la Educación Básica en México de la Secretaría de Educación Pública.

Juliette Bonnafe

Maestra en Planeación y en Comunicación por el Instituto de Estudios Políticos de París. Experta en género y educación. Colaboró en Argentina, Marruecos y

Francia en proyectos de investigación y planeación. Participó en proyectos de cooperación con América Latina, y organismos internacionales (UNESCO, BID, AECI). Ha sido asesora de proyectos en la UNAM. Ha publicado artículos en libros y revistas; también ha impartido ponencias en diversos foros nacionales e internacionales en temas relacionados con planeación, género y educación. En 2008, creó y asumió la coordinación del equipo de género de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas en la Secretaría de Educación Pública, desarrollando acciones para lograr la transversalización de la perspectiva de género en las políticas educativas, para contribuir a disminuir la violencia de género, a través de la prevención y capacitación en materia de no violencia y equidad de género.

Ana Buquet Corleto

Licenciada y maestra en Psicología (UAM y UNAM respectivamente); estudiante de doctorado en Sociología (UNAM). Especialista en género, sexualidad y educación. Investigadora y Secretaria de Equidad de Género del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM. Coordinadora del proyecto “Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM”. Ha sido integrante de la Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género del Consejo Universitario. Entre sus publicaciones destacan *Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior, problemas conceptuales y prácticos* (2011), *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación Superior* (2010), *Políticas de igualdad* (2008), *Principales tendencias de segregación por sexo en la UNAM* (2007), *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía* (2006).

Gabriela Delgado Ballesteros

Licenciada y maestra en Psicología por la UNAM. Es investigadora y docente en la UNAM en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y en la Facultad de Psicología de la cual fue secretaria general, lo que le permitió crear, impulsar y coordinar los diplomados sobre Psicología y Género en la Procuración de Justicia y Formación Pericial con Perspectiva de Género. Impulsó la creación del Instituto de la Mujer del Distrito Federal, siendo la primera directora general. Es integrante de varias organizaciones de la sociedad civil: el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Grupo Interdisciplinario Mujer Trabajo y Pobreza, Association for Women in Development (AWID), Consejo Técnico de México Ciudades Educadoras e INCIDE Social A.C. Ha sido Delegada Oficial de México en Conferencias Regionales sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Social y Económico de América Latina y el Caribe de la CEPAL; en la IV Conferencia Mundial de la Mujer de

las Naciones Unidas realizada en Beijing, China. Ha participado en Asambleas Generales Extraordinarias de Naciones Unidas en Nueva York. Ha sido observadora en cuestiones de género en el Banco Mundial y participante en los Foros de la Sociedad Civil en las Américas; además de asesora de organismos internacionales como UNICEF, UNESCO, PNUD y de la Coalición Latinoamericana contra el Tráfico Sexual de Mujeres y Niñas. Tiene más de 100 publicaciones en libros y artículos, nacionales e internacionales. Ha desarrollado materiales de divulgación para la promoción y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres.

Rosa María González Jiménez

Psicoanalista por el Círculo Psicoanalítico Mexicano y doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Cofundadora, hace 15 años, de la Especialidad Género en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es profesora del doctorado en Educación (línea hermenéutica y educación multicultural). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I). Desarrolla las siguientes líneas de investigación: a) Género y diseño curricular; b) Género y matemáticas; c) Historia de las maestras. Militante del movimiento feminista mexicano desde 1976. Evaluadora de proyectos de investigación/intervención en estudios de género. Es autora de varios libros, entre los que destacan: *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, *Género y matemáticas*, *Las maestras en México: re-cuento de una historia*.

Jorge Luis Silva Méndez

Doctor en Derecho y maestro en Estadística por la Universidad de Stanford. Ostenta tres títulos de licenciatura: Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México, Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México e Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Ha impartido clases a nivel secundaria. Una de sus prioridades es la mejoría de la educación pública en México. Ha publicado artículos académicos en revistas nacionales e internacionales sobre desempeño docente y violencia escolar, entre los que destacan: “Las quejas de abuso y acoso sexual en primarias públicas del Distrito Federal: evidencia empírica y recomendaciones para el cambio” (con Adriana Corona, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*), “Violencia en las escuelas del Distrito Federal: la experiencia de la unidad para la atención al maltrato y abuso sexual infantil, 2001-2007” (en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*) y “El procedimiento para cesar al personal de la Secretaría de Educación Pública que acosa y/o abusa sexualmente de los alumnos: legislación, evidencia y recomendaciones para el cambio” (*Revista de Estudios de la Violencia*). A inicios de 2011 publicó la obra *¿Cómo se tra-*

tan los casos de docentes de bajo rendimiento? La perspectiva de los directores de las secundarias públicas generales del Distrito Federal. En octubre de 2011, junto con otros abogados de organizaciones no gubernamentales, expuso en una audiencia, ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, el problema de la violencia institucional escolar en la región de América Latina.

María del Pilar Miguez Fernández

Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro y candidata a doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Licenciada en Psicología por la UNAM. Es profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Pertenece al Cuerpo Académico Estudios de Género en Educación. Es profesora de la Licenciatura en Educación Indígena, la Especialización Género en Educación y la Maestría en Desarrollo Educativo. Ha realizado investigación en los temas currículum y género, género y bilingüismo en la educación indígena, y comprensión lectora. Ha publicado artículos en revistas especializadas y libros nacionales e internacionales entre los que destacan: “L'Éducation Primaire Bilingue Indigène au Mexique”, *Association pour la Recherche Interculturelle, Bulletin*, núm. 44, Septembre 2007; “Barreras étnicas y de socialización de género para la formación en ciencias: imágenes de futuro en niñas y niños indígenas”, en C. Miqueo, M.J. Barral y C. Magallón (eds.), *Estudios Iberoamericanos de género en ciencia, tecnología y salud*, 2008, y “El bilingüismo indígena en la escuela”, con Nicanor Rebolledo, en N. Rebolledo, *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*, 2007. En 2010 publicó “Bilingüismo en una comunidad rural: un análisis de género en la educación indígena”, en A. L. Lara (coord.), *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*.

Hortensia Moreno

Profesora universitaria desde 1975. Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva y maestra en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Imparte las materias de “Teorías del Discurso” y “Semiótica” en esa facultad. Ha dirigido las tesis de más de 45 estudiantes. Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Mujer y Relaciones de Género por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Es integrante del comité editorial de *Debate Feminista*. Ha publicado cuatro novelas: *Las líneas de la mano*, *Ideas fijas*, *En vez de maldecirte...* y *Vida en peligro*; un libro de relatos: *Adolescentes*; libros para niños: *Érase una ciudad*, *Julia y el león*, *El cuaderno secreto* y *El extraño caso del fantasma claustrofóbico*; un libro-reportaje: *UNAM: La huelga del fin del*

mundo (en colaboración con Carlos Amador); una compilación de ensayos sobre *performance: Representación y fronteras/El performance en los límites del género* (en colaboración con Stephany Slaughter), además de ensayos y artículos en diversos medios de la prensa mexicana.

Concepción Silvia Núñez Miranda

Doctora en Sociología por el Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina y maestra en sociología del desarrollo regional por el Instituto de Sociología de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Ostenta un título en Sociología por la Universidad Autónoma de México y dos especialidades: una en Docencia, por el Instituto Tecnológico de Oaxaca y otra en Estudios de Género y Educación, por la Universidad Pedagógica Nacional. Fue subdirectora académica y directora en la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Oaxaca. La investigación educativa ha sido una de sus prioridades, así como investigar la problemática de las mujeres. Ha publicado artículos académicos en revistas especializadas como: “Maestras oaxaqueñas: Movimiento Magisterial”, “Vida cotidiana y democracia”, “Políticas de ajuste y pobreza en la Unidad Doméstica de las Madres de los Niños y las Niñas de la Calle en la Ciudad de Oaxaca”, y “Narcotráfico, pobreza y derechos humanos en el marco de la globalización: mujeres indígenas presas por delitos contra la salud”. Realizó un diagnóstico situacional sobre las mujeres trabajadoras sexuales de la ciudad de Oaxaca y un trabajo de evaluación sobre los programas compensatorios de la SEP para el Banco Mundial. Ha publicado tres libros: *Aves sin nido: 15 historias de vida de las madres de las niñas y los niños en situación de calle en Oaxaca*; *Palabras que alumbran: historias de vida de diez educadoras comunitarias de colonias populares de la Ciudad de México y la zona metropolitana*, y “*Disdha’w La palabra se entreteje en la comida infinita*”. *Historia de vida de Abigail Mendoza Ruiz*.

Yamileth Ugalde Benavente

Maestra en Sociología por la Universidad de Costa Rica con especialidad en políticas públicas que ha aplicado al análisis de las políticas de igualdad de género, especialmente las referidas a la titulación de las viviendas de interés social, la prevención y atención de la violencia basada en el género y la elaboración de indicadores de Paternidad Responsable para la CEPAL. Su experiencia laboral en México ha girado en torno a la capacitación y formación para la institucionalización del principio de igualdad de género en las organizaciones y dependencias del Estado. En esta línea, se desempeñó como coordinadora ejecutiva de la serie de diplomados sobre “Género y Políticas Públicas” impartida por la Facultad Latinoamericana

de Ciencias Sociales, FLACSO, sede México y actualmente es directora de capacitación y profesionalización del Instituto Nacional de las Mujeres. En materia educativa, cuenta con una especialidad por el Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) sobre el aprendizaje en entornos virtuales. Como parte de su inmersión en los procesos de institucionalización ha realizado investigaciones, evaluaciones y asesorías para implantar estrategias de transversalidad en distintas instituciones públicas nacionales y organismos para la cooperación para el desarrollo como el Programa Nacional para el Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD). Producto de esta experiencia ha publicado materiales educativos y artículos sobre la experiencia de transversalidad en México.

Dinorah Vargas López

Politóloga por el Instituto Tecnológico Autónomo de México, con una especialidad en Evaluación Financiera y Socioeconómica de Proyectos por la misma institución. Ha participado en diversas investigaciones de carácter académico en materia de justicia y opinión pública en México, como son el estudio “ABM Ejecución de Contratos Mercantiles e Hipotecas en las Entidades Federativas 2010” y el “Proyecto de Opinión Pública de América Latina-Barómetro de las Américas (LAPOP 2010)”, dirigido por la Universidad de Vanderbilt.

ÍNDICE

Presentación	vii
<i>Mónica Maccise Duayhe</i> <i>Rodolfo Vázquez</i>	
Introducción	ix
<i>Jorge Luis Silva Méndez</i>	
Paradojas de trabajar género en educación: algunas reflexiones acerca de la formación o cómo salir del gatopardo	1
<i>Rosa María González Jiménez</i>	
Los mecanismos institucionales para prevenir la violencia de género en México: breve recuento de los avances normativos y las políticas educativas	33
<i>Susana Atme</i>	
Violencia de género en la educación básica: del diagnóstico a las políticas públicas	63
<i>Juliette Bonnafé</i>	
El papel de la legislación internacional en materia de género en la reforma de las instituciones de educación superior: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México	83
<i>Ana Buquet Corleto</i> <i>Hortensia Moreno</i>	

Calidad educativa: un derecho para la igualdad de oportunidades	115
<i>Gabriela Delgado Ballesteros</i>	
Capacitar para la igualdad entre mujeres y hombres: reflexiones desde la experiencia	147
<i>Yamileth Ugalde Benavente</i>	
Violencia sexual en escuelas de educación primaria en el Distrito Federal: un análisis empírico desde la perspectiva de género	175
<i>Jorge Luis Silva Méndez</i> <i>Dinorah Vargas López</i>	
Pobres, indígenas y mujeres: experiencias educativas para lidiar con la violencia de género en comunidades indígenas	199
<i>Concepción Silvia Núñez Miranda</i>	
Educación indígena bilingüe y género: situación actual, avances y retos	227
<i>María del Pilar Miguez Fernández</i>	
Colaboradores	261