



REFORMA EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO POLÍTICO DE LAS MUJERES

Mtra. Priscilla Higuera Hidalgo



REFORMA EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO POLÍTICO DE LAS MUJERES

Mtra. Priscilla Higuera Hidalgo

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue obtener un primer acercamiento a las modificaciones producidas por la Reforma Educativa 2013 a partir de la perspectiva de género. La pregunta que se pretende resolver es sobre los espacios, oportunidades o limitaciones que la Reforma Educativa ofrece para fines de la igualdad de género.

Contenido

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| Capítulo 1. Educación y género | |
| 1.1 Género | 6 |
| 1.1.1 Género y desarrollo | 9 |
| 1.2 Educación | 11 |
| 1.2.1 Importancia de la educación | 13 |
| 1.3 Igualdad o equidad | 14 |
| 1.3.1 Igualdad | 14 |
| 1.3.2 Equidad | 15 |
| 1.3.3 Debates sobre el uso de igualdad o equidad | 16 |
| 1.3.4 Igualdad o equidad de género en la educación | 16 |
| 1.4 Educación, género y desarrollo | 19 |
| 1.4.1 Estudios de educación y género | 21 |
| 1.5 Educación de calidad | 29 |
| 1.5.1 Qué se entiende cuando se habla de calidad de la educación | 30 |
| 1.5.1.1 La preocupación por la calidad en el SEM | 32 |
| 1.5.1.2 Calidad y equidad | 32 |
| 1.5.1.3 Calidad e igualdad | 33 |
| Capítulo 2. Marcos normativos y marcos teóricos | 34 |
| 2.1 Marco normativo internacional | 34 |
| 2.2 Marco normativo nacional | 43 |
| 2.3 Acciones generales para la igualdad de género en educación. | 44 |
| 2.4 Marcos teóricos | 45 |

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 3. Educación en México | 53 |
| 3.1 Revisión Histórica | 53 |
| 3.2 Educación en México en el 2012 | 56 |
| 3.2.1 El reporte PISA 2012 | 57 |
| 3.3 Qué es una reforma educativa | 60 |
| 3.4 La Reforma Educativa de 1993 | 62 |
| | |
| Capítulo 4. La Reforma Educativa 2013 | 66 |
| 4.1 Justificación para una reforma del SEN | 66 |
| 4.2 La Reforma Educativa | 67 |
| 4.3 Aspectos de la Reforma Educativa que interesan a la perspectiva de género | 69 |
| 4.3.1 La reforma a la Constitución | 70 |
| 4.3.2 La reforma a la LGE | 71 |
| 4.3.2.1 “Los Educandos”, el lenguaje neutral | 75 |
| 4.3.3 Programa Sectorial de Educación | 76 |
| | |
| Conclusión | 84 |
| | |
| Lista de referencias | 86 |
| | |
| Vita | 91 |

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación fue obtener un primer acercamiento a las modificaciones producidas por la Reforma Educativa 2013 a partir de la perspectiva de género. La pregunta que se pretende resolver es sobre los espacios, oportunidades o limitaciones que la Reforma Educativa ofrece para fines de la igualdad de género.

Para dar inicio al estudio se realizó una suerte de marco analítico donde se presenta una reflexión sobre el vínculo conceptual entre género, educación, equidad e igualdad. De igual forma se pone en el centro del análisis el concepto de educación de calidad.

Posteriormente se hace un análisis de marco normativo internacional en materia de igualdad de género e igualdad de género en la educación, así como del marco jurídico nacional sobre la materia. Sigue una revisión de los principales enfoques de políticas de género que pueden utilizarse para revisar el caso del sistema educativo.

La tercera parte hace una revisión necesaria del estado de la educación en México, primero desde una perspectiva histórica y luego de las condiciones en las que se encontraba la educación en el momento en el que se promueve la Reforma Educativa. Se realiza una breve revisión del término reforma educativa y se revisa la Reforma Educativa de 1993.

Por último, se revisa tres elementos de la Reforma Educativa de 2013. Primero, los cambios realizados a los artículos constitucionales, segundo, la Ley General de Educación producto de la reforma a la Constitución y tercero, el Programa Sectorial de Educación.

El análisis busca abonar a la discusión sobre ¿cuándo las mujeres y hombres participarán en condiciones de igualdad en el sistema educativo de nuestro país? ¿Qué medidas ha propuesto el Estado para promover esa situación y cómo piensa ejecutarlas?

La educación se considera actualmente como una de las herramientas que mayores posibilidades ofrecen de construir una sociedad que sostenga y experimente igualdad y justicia, pero esto sólo lo puede lograr si el sistema educativo del que nace atiende los problemas de desigualdad, inequidad y falta de calidad. Por ello es importante revisar el avance que en la materia pudo haber sufrido el Sistema Educativo Nacional a partir de la Reforma Educativa para continuar el arduo trabajo al que se dio inicio.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN Y GÉNERO

Para cumplir la tarea de analizar la penetración de la perspectiva de género en la reforma educativa consideramos necesario desarrollar un marco conceptual que nos permita definir qué es lo que entendemos por los conceptos clave que vamos a utilizar así como qué es lo que estamos buscando en los documentos que se originan y se produjeron a partir de la reforma.

I.1 GÉNERO

Desde los años sesenta y desde distintas disciplinas se ha producido una vasta bibliografía en torno a la complejización del concepto de género. De acuerdo con Lamas (1993), la unificación completa de esta categoría es una cuestión difícil, si bien pueden distinguirse dos usos generales. El primero es la categoría género con referencia sólo a las mujeres y el segundo, el que tiene que ver con el género entendido como construcción cultural de la diferencia sexual.

Esta autora, plantea que “[...] género se usa básicamente como sinónimo de sexo: la variable de género, el factor género, son nada menos que las mujeres.” (p.328) Sin embargo para Lamas, y desde una perspectiva antropológica, el género tiene que ver con el “orden simbólico con que una cultura dada elabora la diferencia sexual.” (p.332) Es decir, que el género tiene que ver con la fabricación social de lo que definirá a la mujer y al hombre, una constante división del mundo en esferas femeninas y masculinas. Se trata pues, de una “acción simbólica colectiva” que no sólo determina a los seres humanos sino que sirve como punto de partida desde el que se entenderá todo aquello que conforma el sistema social.

Por supuesto que la categoría género no implica la negación de la distinción biológica entre hombre y mujeres, sino que distingue claramente entre sexo y género. Como explica Subirats: “[...] se asume que existen diferencias sexuales claras entre los individuos, según sean hombres o mujeres, y que esta diferencia está basada en la naturaleza. Pero esta diferencia, derivada de la presencia del cromosoma X o del cromosoma Y, afecta únicamente al hecho que se produce en hombres y en mujeres el desarrollo de órganos sexuales diferentes [...]”. (p.72) Sin embargo, la distinción entre mujeres y hombres no se da únicamente a partir del sexo sino que este meramente sirve como sustento de lo que se denomina “identidad genérica”, es decir, la forma en que cada individuo asume el conjunto de roles y patrones de comportamiento que su sociedad crea a partir de la diferencia de sexo. (Subirats, 1999)

Lamas (1986), desde la psicología, haría una distinción aún más específica, al recuperar el análisis del género como la articulación de tres instancias básicas: la asignación (rotulación, atribución) de género, la identidad de género y el papel de género.

Sugiere que la identidad de género se establece más o menos a la misma edad en la que el infante adquiere el lenguaje y es previa a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. “Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de ‘niño’ o de ‘niña’, comportamientos, juegos, etcétera.” (pp.113-114) Mientras que distingue el papel de género como el resultado del “[...] conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino [...]. [El establecimiento de] estereotipos, las más veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género.” (p.114)

Dentro de la psicología habría una escuela de psicoanálisis, asociada con el post-estructuralismo y el teórico francés Jacques Lacan, que ofrece la visión más radical de las identidades de género, afirmando que éstas están siempre en construcción, redefiniéndose continuamente en contextos diferentes; no quedan fijadas en la primera infancia, como se creía, pues la integridad de todo ‘yo’ se entiende como una ficción que debe realizarse y redefinirse constantemente en contextos diferentes, tanto políticos como personales. (Conway, Bourque, Scott, 1987)

Por otra parte, los análisis sobre el género, sumados a los estudios sobre el poder han situado la lógica del género dentro de la lógica más amplia de las relaciones de poder. Así, el género aparece como un proceso de diferenciación que sirve para sustentar relaciones de dominación, y como categoría de análisis hace visible precisamente la dimensión de desigualdad del mismo. (Lamas, 1993, 1986)

Scott (1990) también recupera dos de las proposiciones vistas para entender la categoría género, sin dejar de relacionarlas. Desde su definición, el género debe entenderse por una parte como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” y como “una forma primaria de relaciones significantes de poder.” (p.289)

Esta autora, distingue cuatro elementos interconectados en las relaciones sustentadas en la diferencia sexual: “primero, símbolos culturales disponibles que evocan representaciones múltiples [...]. Segundo, conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Esos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.”(p.289)

El tercer aspecto está compuesto por las nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales y el cuarto corresponde a la identidad subjetiva.

De acuerdo con Scott, ninguno opera de manera individual aunque tampoco lo hacen de manera simultánea, sino que se relacionan de distintas formas dependiendo el tiempo y el contexto.

Si bien el entendimiento del género como construcción cultural se ha convertido en punto de partida de los análisis sobre el tema, siguiendo a Burman (2005), podemos ver que desde finales del siglo pasado, las discusiones han definido al género "...en plural (en lugar de en singular); como performativo (en lugar de verlo como una expresión de una identidad interna o estable): [a partir de] intersecciones (donde el género se cruza con, en lugar de conformar las bases para la sexualidad; en cada uno de los cruces interactúa con otros ejes sociales diferenciales como pueden ser la edad, clases, raza, etc.)."(p.20) Lo anterior debido a que se ha puesto más atención a otros marcadores de la identidad social como son la clase, raza, edad o religión, entre otros, donde el género aparece en una relación recíproca con cualquiera o varios de éstos como fuentes de discriminación. (Leach, 2003)

En este sentido, Burman (2005) opina que este movimiento del enfoque específico sobre el género a un estudio que toma en cuenta la raza, la posición de clase o bien, la orientación sexual -ya no pensada como estática sino en constante fluidez-, termina por producir formas particulares y específicas de género. "Esta atención a la especificidad e interseccionalidad ha sido especialmente útil al explorar cómo nociones adquiridas acerca de las posiciones de género y la sexualidad de las mujeres, lejos de estar separadas de discusiones políticas más amplias, funcionan [por ejemplo] con relación al entendimiento de la ciudadanía y la identidad nacional." (p.20)

Estas concepciones de la categoría de género en conjunto con el análisis histórico, nos permiten observar que los modelos de género varían histórica y culturalmente, al igual que los límites sociales que de ellos parten. Estos límites cumplen una diversidad de funciones, tanto de tipo político, como económico y social, entre otras, que sirven para organizar el sistema social. (Conway, Bourque, Scott, 1987).

Habría que atender otras cuestiones también: Primero, que frecuentemente los límites, distinciones o normas de género, no son explícitos sino que se transmiten de forma tácita por medio del lenguaje y demás símbolos. Segundo, que el género, o sistemas de género, no sólo oponen lo femenino y lo masculino, sino que siempre lo hacen estableciendo un orden jerárquico, y en Occidente, esta jerarquía siempre ha beneficiado al hombre.

Por otra parte, la oposición hombre/mujer entendida en términos de dominación, permite observar también el modelo dominante de sexualidad: la heterosexualidad. Esta oposición binaria, a partir de la que se sanciona la orientación sexual y que en nuestro modelo de género postula la complementariedad de los sexos, puede ser cuestionada a partir del uso de la categoría género que permite eliminar el velo esencialista de la idea de mujer y hombre y de la heterosexualidad, al tiempo que se abre paso a una verdadera aceptación de la igualdad de los seres humanos (Lamas, 1993), pues es justo la pregunta sobre la igualdad la que se abre con los estudios de género: ¿cómo deberíamos entender el problema de la igualdad en un mundo de diferencias sexuales biológicas? (Conway, Bourque, Scott, 1987) Frente a ésta se hace indispensable cuestionar los sistemas de género.

1.1.1 Género y desarrollo

Dentro del análisis político y económico, y en particular dentro del tema del desarrollo, la categoría género nos ayuda a estudiar los distintos roles sociales que se imponen a mujeres y hombres en ámbitos como la división del mercado laboral, las diferencias de acceso a los recursos y de su control, o bien el papel que juega cada uno en el ámbito público y privado.

Sin duda, los estudios de género en el presente, por la razones que la misma categoría impone, no se enfocan únicamente en las mujeres. De hecho como lo subraya Schülssler en su estudio de 2007, muchas veces los análisis de género sacan a relucir que no siempre son las mujeres y las niñas quienes sufren discriminación en los diferentes aspectos de la vida social.

Al respecto autores como Lamas (1993) se habían ya manifestado tiempo atrás en contra de la reducción de la complejidad de la problemática de género a únicamente la cuestión de “la opresión de las mujeres”, alertando de la posibilidad de victimizar acríticamente a las mujeres. Sin sorpresa, las preocupaciones sobre el género se desplazaron de un foco único sobre las mujeres a los problemas de “[...] la simbolización de la diferencia sexual en las prácticas, discursos y representaciones culturales sexistas y homófobas.” (p.362)

No obstante, la misma autora abre de nuevo un espacio donde entender el género con relación específica a las mujeres es permitido. Si bien, conceptualmente este enfoque es equivocado, en el campo político retoma su utilidad, pues pone de nuevo sobre la mesa el cuestionamiento a la supuesta neutralidad del discurso político – el ejemplo que da es el término masculino neutro englobador ‘ciudadano’-, que conlleva al borramiento de problemáticas específicas y diferenciadas entre hombres y mujeres.

En este punto, podemos recordar de nuevo el trabajo de Schülssler (2007), quien apunta que las más de las veces sí son las mujeres las que sufren la discriminación, y enlista los siguientes ejemplos:

- “La proporción de mujeres en cargos directivos, tanto en el campo económico como en el político, es aún sumamente baja.
- Solo 30% del trabajo femenino es remunerado, en comparación con el 75% del trabajo masculino. Las mujeres suelen recibir un ingreso claramente menor que el de los hombres, tanto en las relaciones laborales formales como en las informales.
- El 60% de los pobres que trabajan («working poor») son mujeres. Más aún, los mercados laborales se dividen de acuerdo con el sexo, lo cual significa que las profesiones u oficios típicamente femeninos muchas veces son peor remunerados y de menor prestigio, o de una reputación diferente.
- El 80% de los refugiados del mundo son mujeres y niños.
- El 60% de la población considerada analfabeta está formada por mujeres.
- Una altísima proporción de las víctimas de violencia en el hogar y de abuso sexual son mujeres.” (p.11)

Frente a estos datos y cuando el enfoque son las mujeres, la cuestión que salta a la vista, como lo señaló la propia Lamas en 1986, es que: “Si los papeles sexuales son construcciones culturales, ¿por qué las mujeres siempre están excluidas del poder público y relegadas al ámbito doméstico? [...] El nuevo feminismo lo formuló acertadamente: ¿por qué la diferencia sexual implica desigualdad social?”(p.101) ¿Por qué y dónde comienza la subordinación femenina?

El resultado en el ámbito político de estas consideraciones, y en específico con relación a las políticas para el desarrollo, es que el género es uno de los factores que hoy en día no se puede soslayar. De nuevo retomando a Schülssler (2007), podemos ver que:

“en la cooperación para el desarrollo, el enfoque de género no se limita a la administración y a la ejecución de proyectos en países en desarrollo, sino que resulta igualmente relevante para la gestión de recursos humanos y el desarrollo organizacional de organismos e instituciones de la cooperación para el desarrollo dentro del país y en el extranjero.” (p.17)

En este sentido, cabe destacar que el género como tarea transversal ha reemplazado a las formas tradicionales de fomento para las mujeres, aunque en muchos casos se utiliza el género de forma transversal sumando medidas de apoyo para niñas y mujeres.

¿Qué es esta transversalización del género, o bien, de la perspectiva o enfoque de género? De acuerdo con el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), la transversalización del enfoque de género “es el proceso de evaluación de las consecuencias de medidas planeadas, incluyendo propuestas de leyes, estrategias políticas o programas para hombres y mujeres en todas las áreas y a todos los niveles”, con el fin de que, tanto las mujeres como los hombres obtengan igual provecho y se termine con un tratamiento desigual basado en el género, con la mira en la creación de una sociedad más justa y con igualdad de derechos. (Secretaría Técnica del Proyecto Equal “En Clave de Culturas”, 2007)

Schülssler (2007) aclara al respecto que la reivindicación consiste en reflejar la diferenciación entre los sexos en todas las acciones y buscar conseguir resultados justos para todos. De la misma forma menciona que, el género en las políticas de desarrollo también ha sido accionado mediante “la combinación de medidas del enfoque de género, del género como tarea intersectorial y del fomento específico de grupos discriminados” (s/p), a esto se ha denominado “enfoque de doble vía”. Esta estrategia de doble vía se ha impuesto de tal manera que se ha convertido en sinónimo del concepto de transversalización del enfoque de género.

Empero, habrá ocasiones en que después de una revisión inicial se haga evidente la necesidad de apoyar de manera especial a un determinado grupo de mujeres u hombres, usualmente por periodos de tiempo determinados o bien a partir de contenidos específicos definidos por género (violencia contra la mujer, trabajo masculino, salud reproductiva,

etcétera). Tradicionalmente estas medidas de apoyo o acciones positivas, han estado orientadas hacia las mujeres, debido a las experiencias de discriminación imperantes. No obstante, recientemente se ha visto la necesidad de proporcionar estas ofertas específicas de género a niños, hombres, o bien personas que no satisfacen la norma heterosexual, por ejemplo, para combatir estereotipos arraigados en las nociones añejas de la masculinidad o bien sensibilizar a los hombres como actores de la violencia contra otro sexo. Se trata de aclarar hasta qué punto las estructuras sociales tienen una influencia negativa sobre los diversos roles de género y las formas alternativas de ser.

El enfoque de género sirve pues para iluminar la discriminación que puede darse en todos los roles de género y la necesidad de superar esta condición. Por este medio es posible dejar en claro que puede existir discriminación en todos los roles de género y que esto debe ser superado. Si bien, autores como Schülssler (2007) afirman que la relación jerárquica que se establece entre los sexos “[...] podrá superarse solamente cuando se neutralicen el dualismo y la polarización, se impulse la tolerancia y la igualdad de derechos, y sea posible que coexistan libremente diferentes modos de vivir.”(p.13) Por ello, la transversalización no puede dirigirse sólo a las mujeres o a los hombres, aunque tampoco deberá hacerse nada en contra de los proyectos dirigidos a un grupo en específico, sino que se buscará optimizar las posibilidades de acceso a todas las personas sin distinción alguna.

Para terminar este breve análisis podemos decir que el género, o si se prefiere, la “perspectiva de género” como herramienta de análisis nos permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres como construcciones culturales susceptibles a revisión y cambio y en el campo político, no permite establecer acciones destinadas a promover situaciones de equidad y más deseable aún, de igualdad, para la generación de una sociedad más justa.

I.2 EDUCACIÓN

La educación cumple un papel central para que las personas adquieran los conocimientos, las capacidades y las competencias necesarias para participar de manera efectiva en la sociedad. La educación es también, un derecho humano fundamental e incluso podría considerarse un derecho humano esencial para poder ejercitar todos los otros derechos.

En México, el derecho a la educación es uno de los derechos fijados en la Constitución y según alguno autores, su reconocimiento como derecho humano y su establecimiento dentro de la Carta Magna, constituye “uno de los mayores avances éticos de la historia de México”. (Narro, Martuscelli, Barzana, 2012, p.14)

Comprendida como derecho humano y además como principio de justicia social, la educación es situada como pilar del sistema democrático de un país, fundamental para ejercer el derecho a la libre expresión, a la información, a los servicios y a la representación política, la educación proporciona a las personas no sólo lo necesario para su pleno desarrollo social y económico, sino para el uso de su derecho a tener “voz” y a exigir un

gobierno responsable. Además, como afirma Fiske y la UNESCO (2012), contar con una ciudadanía adecuadamente instruida es un elemento fundamental para la estabilidad social y política dentro de las naciones y entre ellas.”(p.8) De ahí que la educación sea un campo privilegiado por los análisis de género, puesto que desde un lado positivo se entendería que ningún sistema educativo debería por ninguna causa tolerar discriminación alguna ya que estaría contradiciendo su fin último, que es el de desarrollar el potencial en cada ser humano. (Leach, 2003)

De la misma forma, en términos del desarrollo económico de un país, la educación se piensa como necesaria en múltiples aspectos. Por ejemplo: “para alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico; para nivelar las desigualdades económicas y sociales; para propiciar la movilidad social de las personas; para acceder a mejores niveles de empleo; [...] para ampliar las oportunidades de los jóvenes; para el impulso de la ciencia, la tecnología y la innovación.” (Narro, Martuscelli, Barzana, 2012, p.13) La educación se vuelve entonces posibilidad de acceso a una vida digna y de romper el círculo de la pobreza.

Además, como apunta Subrahmanian (2002) la educación es también reconocida como “ [...] proveedora de medios para el desarrollo social - como la mejora de las condiciones de salud [...] y la reducción de los niveles de fecundidad a través de facilitar el acceso a información y servicios-.” (p.1) La educación permite a los estados-nación y a sus ciudadanos moverse juntos para lograr los objetivos de desarrollo a largo plazo.

No obstante, los estudios sobre educación han dejado al descubierto cómo ésta cumple la función de legitimar el orden social vigente, haciéndolo incluso parecer como natural e inmutable, por lo que se vuelve doblemente importante como espacio para los estudios de género.

Al respecto, Subirats (1999) menciona que la escuela, espacio donde se da el proceso de la educación formal, es analizado como lugar donde se establecen identidades, jerarquías y desigualdades y por ello es importante revisar el papel de la escuela para que no contribuya, ni de manera inconsciente, a la transmisión de estereotipos que limiten el desarrollo de las personas.

Díaz (2003) afirma que fue Emile Durkheim el primero en conceptualizar la educación como un hecho social y estudiar su función en la sociedad. Durkheim definió la educación como

“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no está maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados básicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado”. (Díaz, 2003, p.1)

El desarrollo de los estados básicos que menciona Durkheim se podría entender como el acondicionamiento de los individuos para que ejerzan correctamente los roles que la sociedad les asigna. Este aprendizaje se logra a partir de la internalización de un código simbólico que les permite funcionar en el sistema en que se encuentran viviendo.

Después de los años setenta y las aportaciones del sociólogo Pierre Bourdieu, en especial de su concepto de violencia simbólica, la etnografía educativa, que derivó de la antropología, se concentró en el estudio de lo que sucedía dentro del salón de clases.

En su texto de 2003, Díaz recupera los resultados producidos por esos primeros estudios del aula, la escuela quedaba por primera vez descubierta, no como el espacio neutral y objetivo que pretendía ser, sino como uno donde se da una socialización diferenciada que permite la reproducción y continuación del sistema de poder vigente. La escuela participa en y de las distinciones de clase social, raza o sexo, aunque “[...] los participantes viven esta acción de la escuela de forma inconsciente, lo que hace más difícil poder cuestionarla.” (p.2)

Posteriormente, a los avances de la sociología se sumaron las preocupaciones de los movimientos feministas y se dio inicio al análisis de las relaciones entre los problemas de las mujeres y de la educación, abriendo paso a la perspectiva de género en los estudios del sistema educativo.

1.2.1 Importancia de la educación hoy en el mundo

Actualmente la educación ha adquirido mayor relevancia pues el desarrollo acelerado de los medios y las tecnologías de la información, así como de la ciencia y otras tecnologías han impulsado al conocimiento como uno de los factores centrales de la producción. El progreso está hoy en día enlazado estrechamente al conocimiento. Como señalan Aguerrondo (1994), Guzmán, (2005) y Narro, Martuscelli, Barzana, (2012) la productividad y competitividad económicas, tanto como el desarrollo social y cultural de un país, dependen de la educación, el avance de la ciencia y la innovación tecnológica.

A partir de lo anterior, podemos ver cómo los compromisos del sistema educativo se pueden dividir en dos áreas. Por un lado, la formación para el mundo productivo y por el otro, el aporte científico para el desarrollo. Aguerrondo (1994) insiste con relación a la primer área que el papel de la educación no es formar para un puesto de trabajo específico, sino dotar al individuo de las capacidades básicas para la integración al proceso productivo. En cuanto a el segundo compromiso, la educación queda como la encargada de distribuir las bases que posibilitan la generación de los insumos científicos necesarios para el desarrollo económico.

Por ello, esta autora afirma que :

“[...] frente a un sistema económico que reclama altos estándares creativos en áreas relacionadas con las ciencias y con la gestión y organización, es necesario que el sistema educativo transmita masiva y tempranamente las operaciones de pensamiento lógico y las actitudes y conductas correspondientes a este requerimiento.” (s/p)

Con respecto a estas lecturas que ponen un énfasis en la cuestión del desarrollo económico, no debemos olvidar que no se trata del enfoque desarrollista que se manejó en la segunda mitad del siglo XX (Granja, 1997). Si bien hay aspectos que permanecen como apostar por la educación como inversión en capital humano, pensar la educación como mecanismo de transformación social y de ascenso social, y como instrumento de progreso técnico, podemos seguir a Granja en su análisis de 1997 para señalar que la ausencia de compatibilidad entre el crecimiento y la equidad y la falta de logros con respecto a la formación de una ciudadanía moderna obligó a un cambio de enfoque que insertó la cuestión de la equidad en el debate.

La continua búsqueda de la democratización, para el caso de las naciones latinoamericanas, y de la inserción internacional modificaron el centro de atención del desarrollo al del logro de una “progresiva equidad social” a partir de la expansión del conocimiento, entendido este como difusión y uso eficiente de tecnologías modernas de producción, de información y de comunicación, con lo cual la educación quedó como “el eje de la transformación productiva con equidad.” (p.175)

I.3 IGUALDAD O EQUIDAD

Con frecuencia igualdad y equidad se utilizan indistintamente, sin embargo, al ser dos imperativos distintos y operar de manera diferente consideramos la necesidad de caminar una definición para cada uno.

I.3.1 Igualdad

Por igualdad podemos entender el principio por el cual “[...] todas las personas, sin excepción, son iguales ante la ley y ante el Estado, por lo que deben tener las mismas oportunidades de satisfacción de sus necesidades y de ejercicio de los derechos.” (Cámara de Diputados, 2015, s/n) Esta igualdad supone dos requisitos: la igualdad de oportunidades y la generación de espacios y estados en los que esas oportunidades puedan ser gozadas por todos. Para muchos, el principio de igualdad es el soporte primordial de los derechos humanos que debe inspirar el resto de los derechos fundamentales y que cada vez más se concibe como principio de no discriminación. Esto significaría que el principio de igualdad eliminaría cualquier tipo de trato desigual que pudiera nacer de motivaciones basadas en criterios de raza, religión, sexo o posición social, entre otros.

No obstante, es el mismo principio de igualdad el que en nuestra Constitución, como en muchas otras leyes a nivel internacional, ha infundido la creación de artículos que consideran derechos a favor de personas que presentan características, físicas o situacionales, distintas a las de la mayoría y de lo que deriva una situación de desventaja. O bien, artículos que resguardan a grupos más numerosos, que por alguna razón se encuentran en condiciones de riesgo, los dos ejemplos más claros en nuestro país, serían los grupos indígenas y las mujeres, que a pesar de representar a más de la mitad de nuestra población se enfrentan a la imposibilidad de ejercer sus derechos en las mismas condiciones que los hombres. Este tipo de leyes pretenden hacer realidad el principio de igualdad al buscar traducirlo en oportunidades concretas para acceder a la educación formal, obtener un trabajo, hacer uso de los servicios de salud y seguridad social, así como competir por puestos o cargos de representación popular, participar en los asuntos comunitarios, en organizaciones y partidos políticos. (INMUJERES, 2015)

Sumado al género, el principio de igualdad se traduce en lo que se ha denominado igualdad de género, o en algunos casos, igualdad de sexos. De acuerdo con la UNESCO (2015), el principio de igualdad de género es un componente fundamental para la conformación de una sociedad en la que cada miembro puede desarrollar sus capacidades y competencias al máximo y respeta el derecho de los otros a hacer lo mismo.

La igualdad de género significa que mujeres y hombres deben recibir los mismos beneficios y oportunidades, ser igualmente respetados y valorados, así como recibir el mismo trato y en el caso de ser necesario, las mismas sentencias.

En materia de estrategias y políticas públicas, la década de los noventa vio el inicio de una serie de iniciativas tendientes a lograr la igualdad de género a partir de los acuerdos logrados tanto en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD), efectuada en El Cairo en 1994, como en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, en Beijing en 1995. (INMUJERES, 2009)

1.3.2 Equidad

El otro principio que nos interesa esclarecer para efectos de esta investigación es el de equidad. Por equidad podemos entender “un principio de acción dirigido hacia el logro de condiciones justas en el acceso y control de los bienes culturales y materiales tanto para las mujeres como para los hombres.” (Cámara de Diputados, 2015, s/n). Sin embargo, en 1997 Granja escribía que era posible identificar “[...] una supeditación de la equidad a los objetivos de la competitividad y ciudadanía o, dicho de otro modo, la equidad no tiene el estatuto de meta u objetivo estratégico; consiste mas bien en lineamiento de política y medio para arribar a los objetivos de ciudadanía y competitividad [...]” (p.179)

Sumado al género, el principio de equidad parte del reconocimiento de que existe una desigualdad entre mujeres y hombres, y plantea la necesidad de generar las condiciones que permitan el acceso por igual al aprovechamiento, uso y control de los servicios, bienes y oportunidades que se dan en una sociedad. Al estar asociado con la justicia, la equidad se piensa en términos de la creación de una sociedad más justa, donde mujeres

y hombres participen en los mismos niveles en la toma de decisiones en cualquiera de los campos del sistema social.

Equidad de género consiste entonces en garantizar condiciones de igualdad en derechos y oportunidades, para que hombres y mujeres se desarrollen plenamente, aunque no se considera una meta en sí sino una condición para poder llegar a la igualdad de hecho.

1.3.3 Debates sobre el uso de igualdad o equidad

Igualdad y equidad se utilizan indistintamente en muchos casos aunque varios autores insistan en subrayar la diferencia entre ambos términos. Por ejemplo, Leach recupera la distinción de Derbyshire quien habla de una igualdad de oportunidades en tanto igualdad de derechos y equidad de resultados, que implica la distribución equitativa de los resultados. La propia Leach (2003) distingue la igualdad de la equidad, entendiendo la primera como las normas actitudes y valores que permiten la igualdad de hecho entre mujeres y hombres, mientras que la equidad de género la entiende como la equidad en el acceso a recursos. Sin embargo, para Provoste (2005), entender la equidad como una distribución justa de oportunidades atendería sólo a la dimensión socioeconómica de la desigualdad, habría que considerar de la misma forma la dimensión cultural que implicaría una justa valoración por la sociedad, entender la equidad también como principio de no discriminación, y el logro de una ciudadanía plena. Por ello afirma que ambas dimensiones son complementarias “[...] (el reconocimiento de un grupo pasa usualmente por un mayor acceso a recursos materiales), [y cada una] requiere medidas específicas y no siempre son fáciles de compatibilizar entre sí [por lo que] es indispensable integrar ambas ‘en un marco conceptual único y comprehensivo’”. (p.3)

Regresando a la distinción entre igualdad y equidad, habría que recordar por último, que en el 2006, el Comité de la CEDAW recomendó a México el uso del término igualdad en la redacción de sus programas. La recomendación se leía de la siguiente forma:

“19. El Comité pide al Estado Parte que tome nota de que los términos “equidad” e “igualdad” transmiten mensajes distintos, y su uso simultáneo puede dar lugar a una confusión conceptual. La Convención tiene por objeto eliminar la discriminación contra la mujer y asegurar la igualdad de hecho y de derecho (en la forma y el fondo) entre mujeres y hombres. El Comité recomienda al Estado Parte que en sus planes y programas utilice sistemáticamente el término “igualdad”. (INUMJERES, 2006)

1.3.4 Igualdad o equidad de género en la educación

Con respecto a la educación, los términos igualdad y equidad también se intercambian frecuentemente sin distinción. Para Aikman y Unterhalter (2005) esto ocurre debido a que diversos enfoques sobre igualdad están basados en una definición restringida que tiene que

ver con la noción de paridad, por ejemplo, el que haya el mismo número de lugares disponibles para niñas que para niños en las escuelas. En el otro lado colocan a lo enfoques que interpretan la igualdad sólo como el resultado de deshacer las estructuras de poder y exclusión persistentes, lo que según estas autoras “[...] minimiza las oportunidades y resultados en educación.” (p.3)

Por su parte, a Fiske (2012) le resulta útil, al analizar la relación entre educación y género, distinguir entre “paridad entre los sexos” e “igualdad de género.” Según este autor, la idea de “paridad entre los sexos” remite al objetivo de lograr que niñas y niños participen en igual medida en la educación. Mientras que el concepto de “igualdad de género” es más amplio, y lo define como:

“[...] el derecho a: acceder a la enseñanza; participar en ella; disfrutar de un entorno pedagógico donde se tengan en cuenta las cuestiones de género; y obtener buenos resultados educativos, de forma que los beneficios de la educación se traduzcan en mayores niveles de participación en el desarrollo social, económico y político de la sociedad. Se entiende, por consiguiente, que alcanzar la paridad entre los sexos no es sino el primer paso hacia el logro de la igualdad de género.” (p.21)

Granja (1997), por otro lado argumenta que la noción de equidad en educación viene aparejada a la de conocimiento, en el sentido que responde a los objetivos de inserción internacional y formación de la ciudadanía y al hecho de que estos sólo pueden darse por medio del incremento de la productividad, la propagación del conocimiento y la democratización, que no se pueden asumir únicamente desde la noción de igualdad formal ante la ley, “[...] sino como distribución igualitaria de las oportunidades y beneficios, así como solidaridad en el interior de sociedades complejas y diferenciadas (equidad).” (p.179) Desde esta perspectiva equidad como equidad de género pasa a un segundo plano dejando la preocupaciones centrales a la equidad en términos sociales.

Por su parte Provoste (2005), quien tampoco pone el acento en la igualdad, ve en la equidad un término que considera vago, que depende del contexto o bien de los actores o de los objetivos de quien lo utiliza. Equidad en educación se relaciona con el acceso al sistema pero también con los contenidos, también puede utilizarse al tratar la cuestión de la calidad (como veremos más adelante), o bien de los recursos o el ejercicio de poder al interior del sistema. Lo que se puede afirmar entonces, es que la falta de definición a la hora de utilizar algunos de los términos es lo que permite su uso intercambiable, de ahí que abra la puerta al uso de la equidad de género pero dentro del marco más amplio de la equidad social.

No obstante, como vimos arriba, la CEDAW lanzó la recomendación para México sobre el uso del término igualdad, desde esa base y trayendo el principio al tema que aquí nos ocupa, cabe preguntarnos qué se entiende desde los organismos internacionales por igualdad de género en la educación y para ello seguiremos en análisis de la UNESCO.

Para la UNESCO (2011), “[...] la ‘igualdad de género’ en la educación se refiere a que los niños y las niñas experimenten las mismas ventajas o desventajas de atender a una escuela, los mismos enfoques en términos de métodos de enseñanza, un currículo neutral en cuanto al género, una orientación académica, todo lo cual apunta a asegurar igual logro de aprendizaje y de oportunidades de vida posteriores.” (s/n)

La relevancia de la igualdad de género en la educación y de el logro de la paridad, fue plasmada en los objetivos 2 y 5 del movimiento Educación para Todos y en las metas 2 y 3 de los Objetivos de Desarrollo para el Milenio, de los cuales hablaremos en las próximas páginas.

De acuerdo con la UNESCO, a pesar de la importancia de la paridad, el tema de la igualdad en la educación no puede reducirse a la cuestión del acceso, sino que debe prestarse atención a los roles de género, a la participación política y a los asuntos de planeación y dirección de los sistemas educativos, entre otros factores. Para Aikman y Unterhalter (2005) la igualdad de género en la educación conlleva el pensar las condiciones dentro de la escuela y después de la escuela, tanto espacial como temporalmente, por lo que subrayan que la igualdad de género en la educación no debe separarse de la meta social de la igualdad de género.

De la misma forma, estas autoras sugieren que pensar la igualdad implica necesariamente pensar la equidad de género, pues ésta en su interpretación supone el “[...] poner en lugar las disposiciones sociales e institucionales que aseguren [las] libertades.” (p.4) Argumentan que un sistema educativo discriminatorio limitará el alcance de las libertades como son, la libertad de atender a la escuela, de aprender y participar en la escuela de manera segura, así como “[...] de desarrollar identidades que toleran a otros, de disfrutar oportunidades económicas, políticas y culturales.” (p.4)

Podemos decir que entonces que en educación la igualdad no se dará sin equidad, y como indica Provoste (2005), ésta sólo se dará si sumamos el acceso a la educación, la revisión curricular, prácticas pedagógicas, e interacción en el espacio de la escuela en su totalidad, así como la formación y mejora docente, generando un cambio de fondo en el contenido y modo de aprendizaje que se da en la escuelas, que implique el cuestionamiento de los papeles, jerarquías y valoración de mujeres y hombres en la sociedad.

Granja (1997), también deja ver que la complejidad que conlleva el objetivo de la equidad en la educación demanda la consideración de diversos factores. Lo mismo sucede si el término -con sus implicaciones- es el de igualdad. Primero, habría que pensar sobre la existencia de recursos humanos y materiales indispensables para cumplir con el ofrecimiento del servicio escolar a la población; segundo, sobre el acceso efectivo al sistema educativo, la posibilidad de matricularse e, igualmente importante, de permanecer hasta haber completado los grados; tercero, como lo veremos en este estudio más adelante, habría que pensar la variable de calidad, entendida como la correcta distribución de recursos, y cuarto, de nuevo la variable de la calidad pero pensada desde la adecuación del currículo a los diversos requerimientos de los distintos grupos y situaciones.

Para cerrar esta revisión corta, se puede recuperar la reflexión de Aikman y Unterhalter (2005):

“poner la igualdad de género en su lugar, dentro del salón de clases, es central para conectar la educación escolar y la ciudadanía con los derechos humanos. Equidad e igualdad respaldan valores de cuidado y respeto por los niños [children] y sus maestros [teachers].” (p.4)

Por ello, se debe entender el presupuesto de la equidad de género en la educación como camino para la igualdad de género en la mismo y ésta a su vez, dentro la amplia meta de la igualdad de género como objetivo social; la educación y las demás instituciones sociales deberán contribuir a lograrla y acabar con la discriminación de género que está imbricada en el tejido de la sociedad.

I.4 EDUCACIÓN, GÉNERO Y DESARROLLO

Por mucho tiempo el problema educativo fue visto como una cuestión del acceso a las escuelas en términos de espacio, es decir, del aumento del número de aulas y plazas disponibles sumado a la contratación de más maestros, las diferencias de género no estaban en el mapa. Fue hasta 1990, como señala Leach, (2003), durante la celebración de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) en Jomtien, Tailandia, “[...] que la comunidad internacional se dio plena cuenta que la educación universal nunca podría lograrse hasta que se abordara el problema de la menor representación de las niñas en la educación.”(p.6) A partir de ese momento, según la autora, dentro del movimiento EPT se le dio prioridad al aumento de las oportunidades educativas para las niñas y mujeres. “Esto llevó a un alejamiento de una preocupación exclusiva por la dotación de recursos educativos a una preocupación por la equidad en la educación.” (p.6)

Conway, Bourque, y Scott, insistían en 1987 que “[...] la cuestión del género y la educación va estrechamente ligada a los estudios de género en el terreno de la economía.” (p.30) La bibliografía generada sobre la relación del trabajo con el género es cuantiosa, por ejemplo, los estudios sobre cómo los sistemas de género determinan las relaciones de mujeres y hombres con la tecnología. El concepto de género desde la perspectiva de estos autores es calificado como una posibilidad de descifrar las divisiones y distinciones que se presentan en los centros de trabajo, centros educativos y en los espacios de desarrollo de las ciencias y el conocimiento.

La educación, por su parte, es vista como un motor capaz de mover la economía si desde un principio se le concibe como tal y, en específico se producen contenidos tendientes a que cumpla esa función. Se entenderá en este punto que solamente un contenido que responda a fines económicos podrá desarrollar individuos que se

inserten en la lógica del movimiento económico. En el momento en el que a la enseñanza se le adjudican capacidades de impactar positivamente en el desarrollo, lo que se despierta es el potencial económico de la educación, aunque al final los resultados dependerán de cuán apto sea el sistema económico para cosechar y utilizar los resultados de la educación.

En este mismo sentido, la educación sólo puede ser factor de desarrollo si se le entiende como agente de cambio y se le otorga un lugar privilegiado dentro de los intereses económicos de la sociedad. Los sistemas que ven en la educación un motor de cambio entienden a los individuos que reciben esa educación como metas y como agentes. Lo primero, en el sentido de que es a ellas y a ellos a quienes debe llegar la educación; lo segundo, se refiere a que serán esos individuos quienes generarán el movimiento económico y luego entonces el cambio social positivo. Pero para que esto se dé, primero los individuos deben tener acceso a la educación.

La igualdad de oportunidades para mujeres y hombres se considera un imperativo moral, pero al mismo tiempo es vista como una puerta hacia el crecimiento económico y el bienestar. Desde la perspectiva de la OCDE (2015), la inversión en educación aumenta las oportunidades económicas y de bienestar social, es un factor reductor de pobreza y de impulso al progreso tecnológico. La visión de este tipo de organismos multilaterales es que el crecimiento económico va fuertemente ligado al aumento de la instrucción de su población. Por ejemplo, las Naciones Unidas consideran la inversión en educación una forma básica de que los Estados y sus habitantes prosperen en la obtención de las metas de desarrollo y suban su nivel de vida tanto social como económico. (United Nations, 2015)

La OCDE y la ONU también sostienen, que es de especial importancia la educación de las niñas y mujeres, pues ésta, además de impactar positivamente en los aspectos antes señalados ha sido relacionada con la reducción de las tasas de mortalidad infantil y un incremento en la salud individual que tienen efectos activos en las futuras generaciones, entre otras cosas.

Es por ello que, cerrar el margen de diferencia de género en las áreas de educación y empleo -incluyendo la cuestión del salario-, ha sido una tarea privilegiada por organismos multilaterales que se preocupan por estos asuntos. Se asumen que dadas las mismas oportunidades, niñas y niños, mujeres y hombres tendrán posibilidades iguales de cumplir su potencial.

Por otro lado, de igual importancia es que se empareje la educación de las mujeres con la posibilidad de continuar la transferencia cultural de una generación a otra y de que los cambios positivos que se inyecten en ella puedan a su vez ser replicados. Gaag, en su informe elaborado para PLAN (2007) advierte que la educación de las niñas y las mujeres tiene un efecto importante en las otras áreas de la vida de una mujer. Por ejemplo, los hijos de una mujer que haya asistido a la escuela tendrán más oportunidades de hacerlo también. En los asuntos propiamente económicos, Gaag afirma que una mujer con educación tendrá mayores posibilidades de ganar un me-

por ingreso, lo que traerá un impacto positivo en la familia y, en un segundo plano, en la sociedad en su conjunto. Por ello, Gaag va más lejos al subrayar que, “[un] país entero se beneficia si una niña es educada [...]” (p.52), apoyada en las investigaciones que revelan una estrecha relación entre matriculación de niñas y producto interno bruto; si la primera aumenta el segundo lo hace también. La educación de las niñas y mujeres tienen otros efectos positivos en campos como la salud y, en algunos países en específico esto es sumamente importante, por ejemplo, en la lucha contra el SIDA, también en el descenso de los números de la explotación sexual, el tráfico de niñas, niños y mujeres y del trabajo infantil peligroso.

Parecería clara la carga positiva de asegurar el acceso a la educación para una población y de forma aún más subrayada, para las niñas y mujeres, pero habría que pensar en otro aspecto que tiene que ver con atender a que los sistemas de enseñanza en general, reflejan, las representaciones y reglas del medio sociocultural al cual pertenecen. La educación es un agente de transmisión de una cultura, con mayor o menor importancia dependiendo del caso que se atienda. En este sentido, la educación que puede resultar tan positiva desde el punto de vista del desarrollo económico puede convertirse en una herramienta de perpetuación de las distinciones y la desigualdad.

Cómo se llegó al descubrimiento de este aspecto de la educación es lo que veremos a continuación.

1.4.1 Estudios de educación y género

Subirats (1999) coloca el inicio de los trabajos sistemáticos sobre la situación de las mujeres en el sistema educativo en la década de los setenta. A partir de entonces la bibliografía sobre el tema ha crecido a paso constante.

Para Subirats estos estudios surgen del encuentro entre dos corrientes de pensamiento, de un lado, el pensamiento feminista, “desarrollado al hilo del movimiento de mujeres, de los análisis que éste propicia y de la búsqueda de estrategias para superar una situación de subordinación.” (p.70) Del otro lado, la sociología de la educación con presupuestos que permitieron el inicio de los análisis del sistema educativo como “[...] un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas, del sistema social existente con todas sus divisiones y desigualdades..” (p.70) Lo que se cuestionó así, fue el sistema educativo como un espacio creador de igualdad de oportunidades; la escuela ya no se podía entender como un espacio neutral, más allá de toda diferencia de clase, sexo o raza, tal como se le había conceptualizado por mucho tiempo.

Subirats lanza una observación sumamente interesante sobre este sistema educativo con pretensiones de neutralidad:

“Su objeto no es ‘este niño’ o ‘esta niña’, de una edad, de un medio social, de una cultura, sino una abstracción, ‘el niño’, más neutro todavía en otros idiomas, en que ni siquiera tiene connotación sexual: l’enfant, the child. Pero ¿cómo explicar que este ‘niño’ genérico, tratado aparentemente con toda igualdad, acabe teniendo personalidades y niveles de rendimiento escolar tan diversos?” (p.71)

Entender la marca que el sistema educativo deja en cada individuo implicaría estudiar cómo se daba concretamente la interacción cotidiana entre los estudiantes y el maestro, entre los mismos estudiantes, entre estudiantes y directivos, etcétera, en el espacio de la escuela en general y el aula en particular. Estas observaciones permitieron ver al sistema educativo como algo mucho más que un emisor de títulos y a la escuela no como un lugar de imparcialidad sino como un espacio de socialización diferenciada, donde operan reglas rigurosas, no explícitas, que moldean a cada individuo y pueden determinarlo de por vida.

Llevado al campo del feminismo y la preocupación por las niñas y las mujeres, los estudios sobre los procesos de socialización y aprendizaje en la escuela se cruzaron con los estudios de género, las preguntas que surgieron inmediatamente fueron acerca de si las niñas recibían un trato igual al que tenían los niños en la escuela, sobre las expectativas educativas de las niñas, su desarrollo al interior del aula, etcétera.

En un principio los trabajos se produjeron con un enfoque cuantitativo que medía cómo los niveles educativos de las mujeres eran menores que los de los hombres, y otros que percibían nichos puramente masculinos dentro del sistema educativo que no tomaban en cuenta de ninguna forma a las mujeres. Se comprobó de esta forma que el sistema educativo no ofrecía entonces el mismo nivel de oportunidades a las niñas que a los niños, la situación dentro del sistema educativo es de extrema desigualdad.

En esa misma década se da un cambio positivo para las mujeres en Occidente, pues comienzan a incorporarse a la educación superior en números importantes. También en los niveles de primaria y secundaria las matriculas crecen, las de las niñas a mucho mayor velocidad que las de los niños y en algunos países, incluso, se estuvo cerca de alcanzar a paridad. (Fiske, UNESCO, 2012)

Esto conllevó una revalorización de las capacidades intelectuales de las mujeres y los viejos argumentos sobre los que se sostenía la desigualdad de trato comenzaron a desmoronarse. “Para entender cómo viven las niñas la educación, por qué realizan determinadas elecciones de estudios, ya no es posible referirse a la naturaleza, sino hay que buscar causas de carácter social.” (Subirats, 1999, p.72)

La introducción de la distinción sexo-género permitió analizar de manera dissociada los componentes sociales y las condiciones naturales relacionadas con la condición sexual.

El concepto de género ayudó a observar el comportamiento de niñas y niños no como algo natural sino como algo adquirido, aprendido. Poco a poco los estudios en la materia se comenzaron a alejar de las cuestiones sobre la desigualdad en las condiciones del acceso al sistema educativo y se dirigieron hacia la comprensión de los mecanismos por medio de los que la educación era parte de la “socialización genérica” y la reproducción y perpetuación de la jerarquía social sustentada en el sexo. Algo quedaba claro, las distinciones de trato generan diferencias en el comportamiento. Por un tiempo, se buscó entonces que las niñas cambiaran su comportamiento “inadecuado” para lograr un mayor relieve social, pero pronto se giró hacia otro rumbo y los análisis se volcaron hacia cómo hacer que las escuelas dejaran de ser espacios sexistas y discriminatorios para las mujeres.

Los estudios se enfocaron en los currículos, los libros de texto y materiales de apoyo; se encontró que, en general, estos elementos de la educación estaban cargados de sexismo. Los libros de texto ignoraban prácticamente la existencia de las mujeres o bien las rescataban sólo para ubicarlas en los papeles tradicionales. Las mujeres eran invisibilizadas por la escuela, el lenguaje que en esos espacios se reproducía, las actividades que se ejecutaban, etcétera. La conclusión a la que se llegó era clara, el sistema educativo era completamente masculino, diseñado por hombres para los niños y la reproducción del sistema androcéntrico, sin importar si la escuela era mixta o no, las niñas eran sólo una figura secundaria, sin relevancia y sin posibilidad de estar en el mismo nivel que su contraparte masculina.

Se pintó así el amplio panorama de la discriminación sexista reproducida en el sistema educativo. Esto a su vez generó un enorme deseo de cambio, de lograr la igualdad de oportunidades, no sólo de acceso sino dentro del sistema, esto se convirtió en meta y en estandarte, sobre todo para muchas docentes que vieron claramente la necesidad de crear un sistema educativo no sexista.

¿Cuál era ahora el camino a seguir? Subirats (1999) afirma que la senda era clara:

“[...] era necesario redescubrir a las niñas, situarlas en el centro de la atención del profesorado, cambiar la cultura escolar, desde los contenidos hasta la didáctica y la práctica docente. No se trata de que las niñas hagan lo mismo que los niños, sino de que la escuela tenga en cuenta la existencia de dos géneros, los integre en una sola cultura, los valore por igual y los transmita a toda la población escolar, con independencia de su sexo. Aunque eso exige, en determinados casos, tratar de modo distinto a los distintos, e incluso en alguna ocasión trabajar separadamente con ellas y ellos.” (p.76)

Para fines de la década de los noventa empiezan a darse algunos resultados, las niñas eran más visibles en el sistema educativo, incluso se podía hablar de cierto protagonismo. Se comenzaba a hablar del “éxito escolar femenino”, sobre todo debido a promedios más altos de calificación de las niñas comparados a aquellos que los niños estaban logrando. Los números de mujeres en carreras técnicas comenzaron a subir, aunque no

lo suficiente para alcanzar el de los niños. Las niñas comenzaban a ver en el sistema educativo los cimientos sobre los que construir sus proyectos de vida.

Muchos fueron y han sido los factores que han contribuido a elevar la participación femenina en la educación, entre ellos el hecho de que cada vez se necesiten niveles más elevados de instrucción y formación para aspirar a la movilidad social y obtener mayores ingresos. También se puede contar la difusión mundial de ideas relativas a la igualdad de género, sobre todo en los países en desarrollo. Esta tendencia, como lo muestran los resultados del PISA 2012, continua su buen camino.

Actualmente, a las niñas que han logrado ingresar al sistema escolar les va mejor que a los niños, al menos en términos de evaluaciones. En ese informe, por ejemplo, se señala que en todas las economías participantes de la OCDE, las niñas habían superado a los niños en lectura por 38 puntos -el equivalente a un año escolar-, situación que se ha presentado desde la evaluación del 2000. En el área de ciencia la brecha de género comenzó a cerrarse y no se registró gran diferencia, aunque en matemáticas los niños continuaron superando a las niñas por un promedio de 11 puntos -el equivalente a tres meses de escuela-. (OCDE, 2015)

El caso de Latinoamérica, México incluido por supuesto, es muy interesante, pues en su sistema escolar hay más niñas que niños matriculadas en el nivel secundario, lo que se aduce a que los niños descontentos abandonan la escuela y habla ahora de una desigualdad que afecta a los varones.

Esto choca con la realidad de la mayoría de países donde son las niñas quienes no asisten a la escuela. No obstante, en Latinoamérica y el Caribe “[...] son los niños, especialmente de familias pobres, quienes tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela.” (Gaag, PLAN, 2007, p.56)

Lo mismo sucede en el otro lado del aula, donde también las cifras sobre los docentes muestran una mayor cantidad de mujeres que de hombres. En Latinoamérica y el Caribe, se habla de que las mujeres suman el 80 por ciento de los profesores. Lo anterior se puede relacionar con la premisa que indica que “[...] los países que tienen una alta tasa de matrícula a nivel primario, tienden a emplear mayor número de profesoras mujeres.” (p.61)

Se observa pues, como indica Fiske (2012) que:

“ [...] las expectativas educativas de las niñas crecen a un ritmo más acelerado que las de los varones, lo mismo con su rendimiento académico, evaluado a tenor de los logros educativos y las tasas de permanencia, repetición y transición a la enseñanza secundaria. Una vez alcanzan la enseñanza superior, las mujeres superan a los hombres en grados cursados, resultados de las evaluaciones y títulos obtenidos. Estos avances reflejan un cambio de valores y actitudes con respecto al papel y las aspiraciones de la mujer en la sociedad.” (p.21)

Gaag menciona (2007) que estos logros se han debido a las estrategias gubernamentales y comunitarias y entre ellas subraya el compromiso de los gobiernos con la educación primaria y la gratuidad y obligatoriedad de la misma, así como los incentivos y becas que se dan, en especial a las niñas, en diversos países (incluyendo México), para que cursen y terminen sus estudios básicos. También aplaude los esfuerzos por generar ambientes amigables y propicios para el aprendizaje de las niñas, entre lo que se cuenta la elaboración de materiales sensibles al género y enfocados en la niñez. Lo mismo con la capacitación de los docentes, en especial las maestras, y la mejora salarial que la profesión magisterial ha experimentado.

Por otro lado, argumenta que los trabajos de muchos países por entregar escuelas dignas, con instalaciones sanitarias, buena iluminación, mobiliario, etcétera, ha hecho su parte para que las niñas –y también los niños– estén en mejores condiciones de aprovechar su paso por el sistema.

Aún así, como señala Aikman, para el momento en el que ella escribía su trabajo (2005), las cifras sobre las desigualdades de género en la educación hablaban de 65 millones de niñas que no habían ingresado al sistema escolar en su vida, “[...] dos tercios del total de la población sin acceso a una escuela eran niñas y mujeres; más de 542 millones de mujeres eran iletradas, muchas como resultado de una escolarización inadecuada o incompleta.” (p.1)

Todavía más, un estudio más reciente (OCDE, 2015), señaló cómo la desigualdad en la educación no son exclusivas del sistema escolar sino que provienen en algunos casos y se reproducen en el ámbito familiar. En plena segunda década del siglo XXI, muchas familias siguen haciendo distinciones entre las expectativas que tienen para sus hijas y para sus hijos. En la mayoría de casos no se piensa que las niñas puedan trabajar en los campos de ciencias, ingeniería, matemáticas y tecnologías, por ejemplo. Las creencias estereotípicas siguen dañando las decisiones de vida que pueden tomar las jóvenes y limitando sus opciones de elección de carrera y por lo tanto de participación en el mercado laboral.

Por último, es importante recordar que muchos de los problemas de las niñas no acaban una vez que ingresan al sistema educativo y tampoco se ven en sus calificaciones. En diversas ocasiones, los problemas más importantes quedan ocultos en las cifras comparativas por género de acceso y aprovechamiento, tal es el caso del grave problema de la calidad educativa que atendemos en el apartado siguiente.

No obstante la persistencia de graves problemáticas, el avance que tuvieron las niñas desde la década de los noventa fue suficiente para generar resquemor entre ciertos grupos, especialmente entre maestros que vieron una identificación del género con lo femenino y como consecuencia políticas que sólo favorecían a las niñas en detrimento de los niños. Esto originó el desarrollo de nuevos conceptos teóricos, analíticos, rectificaciones y nuevos enfoques, entre ellos el de la “masculinidad”. (Subirats, 1999)

Si bien históricamente, los análisis relativos a la equidad o igualdad entre los sexos (según la perspectiva) habían girado en torno a la forma de ayudar a las niñas a ponerse a la altura de los varones en cuanto a acceso a la educación, finalización de los estudios

y logros educativos a largo plazo, los estudios sobre la masculinidad arrojaron pronto cuestiones importantes sobre la desigualdad de género.

Una de las cuestiones que más llamó la atención en estos estudios fue por qué el que las niñas empezaran a tener mayores logros educativos se leía necesariamente como un fracaso para los niños. Evidentemente estas preocupaciones no son poca cosa cuando se considera que la cultura occidental es esencialmente androcéntrica y que en esos términos el éxito o fracaso masculino llevará más peso que el femenino. Más aún cuando la tendencia era clara –y se sostiene en la actualidad–, al avance positivo de las niñas en el sistema escolar corresponde una disminución de las habilidades y rendimiento académico de los niños, estos últimos son más propensos a dejar la escuela tempranamente y en muchos casos sin certificado alguno. Los países desarrollados hablan ahora de disparidades en la educación que favorecen a las niñas, y los países en desarrollo exhiben también tendencias en este sentido en algunos ámbitos, aunque los varones sigan disfrutando de una posición ventajosa en muchos de esos países

La cuestión sobre la masculinidad tratada de la misma forma que la de la femineidad, como un papel social construido, aprendido, modificable y contextualmente determinado, permitió vincular aspectos como la violencia o el desinterés en la educación con la disminución del éxito escolar de los niños, esto pronto se denominó la “crisis de lo masculino”, que se veía no sólo dentro del sistema escolar sino como fenómeno social en su conjunto. Así, los estudios sobre la masculinidad dentro de la escuela se enfocaron en temas como la sexualidad, la violencia y la competencia entre los mismos niños y entre los dos sexos. Se entendió, de igual forma, que parte del problema del desafecto de los niños hacia la escuela venía de la forma en el que se les enseña a ser hombres (Gaag, PLAN, 2007). El resultado de los análisis arrojó la necesidad de replantear ciertas cuestiones, por un lado la búsqueda de la igualdad de oportunidades continuaría –de hecho estrategias en diversos países apuestan por el equilibrio–. Por el otro, se señalaba la necesidad de tomar en cuenta las especificidades de niños y niñas pues había que considerar el hecho de que al ingresar al sistema escolar estos individuos ya habían recibido una “educación genérica”, además de que debían enfrentar los espacios de socialización –empezando por la familia– al exterior de la escuela. (Subirats, 1999)

Sin embargo, como vimos líneas arriba, la educación de las niñas ha permanecido como un problema importante y por ello, como preocupación de los organismos internacionales, así como de algunos grupos feministas. Sin hacer menos el logro de la paridad en educación primaria y en menor, pero significativo, grado en secundaria en muchos países, la desigualdad de género permanece, no sólo en términos de acceso sino, y de manera más marcada, en los ambientes de aprendizaje, las tasas de terminación, los resultados de aprendizaje por área de conocimiento (las niñas y jóvenes se encuentran subrepresentadas en los campos de matemáticas, ciencias y cómputo), la elección de áreas de estudios superiores y de opción laboral. La ONU (2015), por ejemplo, habla de que a veinte años de la adopción de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing persisten graves inequidades de género en muchas sociedades. Se habla de la persistencia de la discriminación de las mujeres en la ley y en la práctica de la misma, la violencia contra niñas y mujeres, la falta de acceso y control de recursos por mujeres. Las cifras indican

que “[...] menos de la mitad de la población de mujeres tienen trabajo comparada a casi cuatro quintos de la población masculina y subsiste una amplia brecha salarial.” (p.1) Sumado a eso, y a pesar de todos los esfuerzos y de las acciones afirmativas (como las cuotas de género), las mujeres siguen significativamente subrepresentadas en los niveles de toma de decisión.

UNICEF (2006) apunta a que por lo general, son las niñas y las mujeres quienes sufren las consecuencias de las funciones de género y las tradiciones ancestrales. Fiske en su trabajo para la UNESCO (2012) menciona cuatro barreras que impiden o entorpecen el acceso de las niñas a la educación:

1. Barreras familiares: En muchos países, las niñas asumen responsabilidades domésticas (por ejemplo: ocupándose de hermanos menores) y, dependiendo del país y la cultura, cuando surge una disyuntiva la educación de los varones suele tener preferencia.

2. Barreras sociales: Las niñas sufren presiones en favor de un matrimonio precoz, así como acoso y violencia sexuales dentro y fuera de la escuela, imposiciones religiosas y exposición al VIH/SIDA.

3. Políticas escolares y praxis educativa: En países de todo tipo y condición, los sistemas escolares no siempre favorecen la autonomía de las niñas ni tratan de responder a sus necesidades a través de programas de estudios, servicios de orientación y asesoramiento, métodos pedagógicos y modelos apropiados de comportamiento femenino.

4. Beneficios de la educación. Aun en situaciones de paridad en el acceso a la educación y el rendimiento académico, ello no siempre se traduce en una real igualdad en el disfrute de los beneficios de la educación, sobre todo en el mercado laboral de los países desarrollados [...]” (p.25)

Estos lastres sumados a otros, dificultan enormemente el acceso de las niñas a la educación. En algunos casos, el principal problema sigue siendo el acceso, en otros la calidad de la educación y a esos se le pueden sumar muchos otros, como el que ya dentro del sistema las niñas deben enfrentar en innumerables ocasiones trato discriminatorio, acoso sexual o presencia de estereotipos sexistas, tanto en los contenidos pedagógicos como por parte de los docentes. Con relación a los niveles educativos, en secundaria es más frecuente que en primaria observar niveles desproporcionados de exclusión femenina de la enseñanza. Fiske (2012) atribuye lo anterior a que los peligros afectivos y físicos se acrecientan a medida que las niñas se van haciendo mujeres y deben afrontar no sólo el acoso y la violencia sexuales mencionados arriba, sino también la presión social para que se sometan a los modelos tradicionales de feminidad. También están las cuestiones de infraestructura, la falta de baños u otro tipo de instalaciones sanitarias puede plantear

problemas, y el recorrido a la escuela puede resultar peligroso para niñas y jóvenes de comunidades de todo el mundo.

Es importante señalar que no se niega que los varones también sufren distintos obstáculos por género dentro del sistema, por ejemplo, el que la conducta femenina de obediencia se premie frecuentemente en el salón de clases. No obstante, aunque las tasas de deserción o reprobación aumentan para las niñas y jóvenes, los problemas que enfrentan debido a su sexo no son tan frecuentes como en el caso de las niñas.

Skelton (2010) partiendo de recientes investigaciones de género en el aula afirma que, a pesar de la atención que gobierno y medios han dado a la rentabilidad de los estudiantes en los exámenes, pocos cambios, si es que alguno, se han observado en el rendimiento de las niñas con respecto a sus subjetividades de género. Señala que, a pesar de que los estudios feministas desde los años setenta mostraron que las niñas tienden a carecer de confianza en sus propias habilidades y que algunas niñas atribuyen esto a ser tratadas en el aula como 'elementos decorativos', poco trabajo se ha enfocado en resolver el problema.

Skelton afirma que, en comparación, los comportamientos de los muchachos hacia el exterior durante el curso, fomentan una evaluación positiva de los profesores calificándolos como los alumnos más capaces. Esto con todo y que hoy en día, el contraste de 'bajo rendimiento de los niños' contra 'el éxito de las niñas' promueve una percepción de que el comportamiento de las niñas es igual al que previamente había sido asociado con los niños en términos de notoriedad.

Sin embargo, los resultados de la investigación de Skelton indican que esto no es así. En sus investigaciones de aula, la autora encontró que incluso las niñas con altos logros siguen angustiadas por su éxito escolar, buscan la aprobación de sus maestros, y perciben su éxito como incómodo sobre todo al momento de relacionarse con otros alumnos.

Una situación similar se vive en el otro lado del aula, las maestras, que ahora constituyen una mayoría de los docentes tanto en primaria como en secundaria, tienen menos probabilidades que sus colegas masculinos de ascender a puestos de dirección escolar. De hecho, se habla de que la proporción de maestras en un país suele reflejar el nivel salarial de los docentes; el porcentaje tiende a ser elevado cuando los salarios son bajos. En franco contraste, en países donde los docentes están relativamente bien pagados, el profesorado suele ser mayoritariamente masculino. (Fiske, UNESCO, 2012)

Se puede ver entonces, que las disparidades entre los sexos pueden revestir formas muy distintas dependiendo las regiones del mundo, los países y dentro los países, las regiones, localidades y culturas, y se podría decir que casi ningún país del mundo –si no es que ninguno–, está exento de problemas de disparidad entre los sexos. De ahí, que como afirma Fiske, cada país necesite su propio conjunto de políticas destinadas a corregir las desigualdades de género ligadas a la naturaleza de sus problemas, que pueden ser la admisión escolar, la práctica pedagógica, el aprovechamiento escolar, la transición a niveles superiores de enseñanza o la brecha de género en el campo laboral, según sea el caso. De la misma forma, las políticas deberán atender la especificidad de los problemas de

género que se presenten, sean de uno u otro sexo en los distintos niveles de enseñanza. Como apunta Fiske (2012), a manera de síntesis:

“Prácticamente todos los países, sea cual sea su estadio de desarrollo, sufren disparidades entre los sexos que tienen gran influencia en la progresión educativa de varones y niñas. En ciertos casos el problema radica en cómo mejorar los resultados escolares de los varones y no tanto de las niñas. La mayoría de los países desarrollados han alcanzado la paridad en primaria, pero a veces en los niveles superiores aparecen disparidades en favor de las chicas. En los países en desarrollo lo más frecuente es que los varones tengan mayor acceso a la educación. Pero una vez escolarizadas, las niñas suelen aventajar a los varones en cuanto a progresión educativa y resultados académicos.” (p.25)

Pensamos entonces, que atendiendo a la estrecha correlación que hay entre los resultados educativos y el PIB, todos los países deben tener sobradas razones para, al menos, intentar obtener el máximo provecho de la totalidad de sus recursos humanos. En ese sentido, la educación de calidad y que no refuerce estereotipos de género, será motor seguro del crecimiento económico y hará de la inclusión social un impulsor de la igualdad de género. Se necesita educación de calidad para que mujeres y hombres se incorporen en su debido tiempo a la fuerza laboral, no de manera azarosa sino frente a un abanico de posibilidades que corresponda a su formación. Hay aún muchos obstáculos que remover para que las niñas y niños y las mujeres y hombres tengan acceso a una educación de calidad; hay aún más si sólo tomamos en cuenta a las niñas y mujeres. Los gobiernos y la comunidad internacional deberán asegurar oportunidades de educación de calidad y educación permanente para todos y en especial para mujeres y niñas, si se quiere romper el círculo de pobreza e impulsar de nuevo la movilidad social positiva.

I.5 EDUCACIÓN DE CALIDAD

Históricamente se puede hablar de una transición de la preocupación por la cobertura a la preocupación por la calidad que no se dio sino hasta que se consideró que el primer problema había quedado, en gran medida, resuelto para un buen número de naciones.

En el caso de Latinoamérica, entre 1950 y 1980 se vivió una elevación sostenida del nivel educacional promedio de la población. Esta tendencia fue resultado y causa de una expansión sostenida de la cobertura que tuvo como consecuencias la disminución de las tasas de analfabetismo absoluto, el avance en materia de universalización del acceso a la educación básica, el incremento en el ingreso a la educación preescolar, y el aumento del número de escuelas, maestros, entre otros. (Granja, 1997)

A partir de ello, y como se da en el caso mexicano, los modelos educativos que habían estado fundamentados desde el siglo XIX en los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, y enfocados en el problema de la cobertura, comenzaron a incorporar visio-

nes sobre la equidad y calidad que poco a poco se convirtieron en principios políticos, normativos y éticos.

1.5.1 Qué se entiende cuando se habla de calidad en educación

De acuerdo con Granja (1997), la noción de calidad se entiende en educación como el logro de “[...] un ingreso oportuno y la reducción de la deserción prematura[...]” (p.166), aunque aclara que se pueden dar diversas connotaciones dependiendo del referente que se tenga, el cual puede ir desde “[...] la pertinencia de la oferta escolar hasta la atención diferencial de la demanda social, pasando por la relevancia de los contenidos de aprendizaje y los procedimientos y agentes mediante los cuales se realiza [...]”. (p.170)

Granja distingue cuatro puntos de vista desde los cuales se puede interpretar la cuestión de la calidad. El primero tiene que ver con las oportunidades de escolarización, donde el problema de la calidad aparece al poner énfasis en las condiciones de desigualdad en las que se da la escolarización, que produce por lo mismo resultados desiguales. El segundo punto tiene que ver con la formación integral de las personas, es decir la capacidad de favorecer la obtención de un pensamiento crítico, creativo y socialmente responsable. El tercer punto trabaja sobre la relevancia social de los contenidos educativos, la calidad se convierte en problema al intentar adecuar los contenidos de la enseñanza a las necesidades y aspiraciones de quien los recibe y por otro lado, la necesidad de actualizar constantemente los contenidos para que respondan a los retos sociales. Por último, desde la perspectiva de la demanda de educación, el problema de la calidad se percibe al atender el hecho del ofrecimiento de una educación homogénea y de tendencias uniformes, a demandantes heterogéneos en términos de raza, etnia, capital cultural, posición geográfica, entre otros.

Habría que atender además, a que la calidad educativa es también una construcción social, y en ese sentido históricamente determinada. La perspectiva desde la que se le atiende obedecerá a las circunstancias políticas, económicas, culturales y sociales del momento. (Guzmán, 2005)

Aguerrondo (1994), sitúa la aparición del concepto “calidad de la educación” dentro del contexto específico de los modelos de eficiencia social, junto con otros términos como “calidad de resultados” o “calidad del producto final”, cuestión que hace que la noción sea vista negativamente por algunos autores que la vinculan con la corriente de la tecnología educativa. Así, la calidad educativa pueda entenderse también, desde una perspectiva eficientista y a diferencia de la interpretación de Granja, como la forma correcta de administrar los limitados recursos proporcionados a las instituciones de enseñanza con el fin de alcanzar los mayores resultados educativos posibles. O bien, en términos de un valor añadido, como el aumento en el rendimiento de un estudiante a causa de su ingreso al sistema escolar. (Guzmán, 2005).

Habrán otros enfoques centrados en los procesos al interior del sistema educativo o bien en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Guzmán rescata la definición de Coombs como sigue:

“[...] la calidad tiene que ver con la coherencia de lo que se enseña y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje, presentes y futuras, de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares. La calidad de la educación exige contemplar, además, las características de los elementos que integran el sistema educativo: estudiantes, instalaciones, equipamiento y otros medios, sus objetivos, contenidos de la programación y tecnologías educativas; también los entornos socioeconómicos, culturales y políticos.” (p.3)

Sin embargo, para Guzmán, quien sigue a otros autores, la calidad educativa depende del grado de correspondencia que presente con el proceso educativo como tal, en medida que este tenga como fin el desarrollo de un pensamiento crítico y complejo en los estudiantes.

Aguerrondo (1994), complejiza el debate al explicar el concepto de calidad a partir de 4 características:

1) Complejo y totalizante: se trata de un concepto abarcante, multidimensional, que permite emplearse para cualquiera de los del campo educativo, aunque se debe definir en cada caso.

2) Social e históricamente determinado: Aguerrondo, habla de que se trata de un concepto socialmente determinado que tiene que ver con una realidad social concreta, “[...] los criterios concretos que se tomen para definirlo variarán en las distintas realidades.” (s/n)

3) Se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa. A partir de una revisión del modelo educativo existente, las decisiones que se tomen referentes a su transformación serán guiadas por la meta de un incremento de la calidad. La calidad se convierte pues en un eje rector, orientador de las acciones.

4) Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio. Por último, Aguerrondo señala que “[...] la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.” (s/n) Lo anterior tiene que ver con la perspectiva eficientista mencionada líneas arriba, y la optimización de los medios disponibles.

La calidad tiene que ver también con el significado social que se le atribuya al sistema educativo, su evaluación –y también su significado– responderán al enfoque desde el cual se defina, utilice y valore.

En términos de políticas educativas, la calidad educativa se ha convertido en un imperativo y se le ha condicionado en gran medida a la profesionalización docente, es decir, se ha elaborado una relación directa entre la preparación y actuación del docente y la calidad de la educación. Como señala Guzmán (2005), la profesionalización del docente implica en buena medida el cumplimiento del “perfil del buen profesor” y la acreditación permanente de sus competencias profesionales, generalmente por medio de pruebas estandarizadas.

Aguerrondo (1997) suma otro factor, los principios fundamentales que pueden servir para definir la calidad de la educación y que tienen que ver con dos dimensiones. Por un lado, las exigencias que la sociedad impone a la educación y por el otro, las definiciones político-ideológicas, que se traducen como “finés y objetivos de la educación”. La primera dimensión tiene que ver entonces con las demandas sociales que cada sociedad hace al sistema educativo, siendo la más común la que tiene que ver con la generación y distribución del conocimiento. De aquí se puede deducir que un sistema educativo de calidad, es aquel que cumple con la transmisión y producción de conocimiento. Se dan también demandas específicas que tienen que ver con lo que Aguerrondo denomina “subsistemas sociales”, por ejemplo el cultural, que exige de la educación la reproducción del sistema social operante, o el político, que demanda la generación de una sociedad democrática y participativa, así como la transmisión de los valores y comportamientos que la hagan posible.

1.5.1.1 La preocupación por la calidad en el Sistema Educativo Mexicano

La calidad no es un término nuevo en el discurso educativo pero su significado ha cambiado a lo largo del tiempo. Al igual que el caso de la equidad, la calidad de la educación se puso en el centro de la discusión sólo cuando los niveles de expansión y cobertura habían alcanzado un avance significativo.

Actualmente la calidad como parámetro valorativo ha sido incorporado en el marco normativo que regula la prestación de los servicios educativos. Para el caso mexicano, aparece por primera vez en La Ley General de Educación aprobada en julio de 1993 (Granja, 1997), aunque la noción está presente desde antes de manera más o menos incipiente. Por ejemplo, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica dado a conocer en mayo de 1992, “ [...] la calidad es un problema que atañe no solo al cómo de la enseñanza (distribución de las oportunidades), sino al qué de la misma (significatividad de los conocimientos y destrezas que se propician).” (Granja, 1997, p.169)

1.5.1.2 Equidad y Calidad

Podemos en este punto reunir el concepto de equidad, analizado en un apartado 1.3 y el de calidad. Siguiendo el texto de 1997 de Granja, vemos cómo la cuestión de la equidad se ha formulado como un calificador de la calidad educativa prestando atención a la distribución de las oportunidades educativas, con todo lo que ello implica -acceso, permanencia, aprobación y promoción al siguiente grado-. En su análisis de la propuesta de la CEPAL de 1992, Granja señala que la relación entre equidad y calidad propuesta por la UNESCO, y en este sentido convertida desde entonces en lineamiento internacional,

se puede leer como la distribución de iguales oportunidades de ingreso al sistema educativo con respectivas oportunidades de recibir un tratamiento equitativo y de obtener resultados semejantes en materia educativa, es decir, equidad en el acceso sumada a calidad educativa.

Al respecto, sería el Estado el encargado de garantizar las condiciones para que todo esto se lleve a cabo, equiparando oportunidades, ejecutando medidas compensatorias donde fuese necesario y reforzando capacidades donde hubiese carencias. Tal es el compromiso que se sostiene en un entendimiento contemporáneo que dicta la indivisibilidad de la equidad educativa y la calidad de la educación, donde además del Estado deben participar instituciones privadas, comunidad en general y en especial profesores y familias con el objetivo de modificar el status quo y la división social persistente.

1.5.1.3 Calidad e igualdad

En términos de Aikman y Unterhalter (2005), “la educación de calidad es crucial para alcanzar la igualdad de género en la educación”. (p.4) Una educación de calidad implica la inclusión de los distintos puntos de vista de los diferentes miembros de una comunidad, conlleva además, tomar en cuenta los lenguajes locales y culturales. A partir de ello, se debe trabajar sobre el currículo, las estrategias y métodos pedagógicos, las relaciones entre alumnas, alumnos y docentes. “La calidad requiere un uso de los recursos sensible al género, y una consideración del género en la locación de recursos financieros.” (p.4) La calidad educativa como recurso para la igualdad rechaza por completo la discriminación de género y la injusticia social, promueve un proceso de transformación social y de construcción de una sociedad justa y democrática. A su vez, no se podrá nunca dar una educación de calidad si no se atiende a la equidad y en última instancia a la igualdad de género.

CAPÍTULO 2

MARCO JURÍDICO Y NORMATIVO INTERNACIONAL Y NACIONAL Y MARCO TEÓRICO

Como hemos visto, el tema de la igualdad de género en la enseñanza esta en el centro del logro de la igualdad de género y por ello de la igualdad como derecho humano. Esto da lugar a que desde hace ya varias décadas, la comunidad internacional haya buscado la forma de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de toda persona, y en especial de las niñas y mujeres.

El derecho a la educación se ha plasmado en diversas declaraciones y convenciones, entre las que rescatamos las siguientes, al considerarlas no sólo las mas importantes, sino las que han servido como marco internacional para el desarrollo de las políticas educativas en México.

2.1 MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.

Artículo 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.” (DUDH, 1948)

Al respecto es importante subrayar el derecho universal a la educación con independencia del sexo, y la gratuidad y obligatoriedad de la educación básica. Sin embargo, autoras como Unterhalter (2012) ven aspectos negativos para la igualdad de género y critica

que no haya un compromiso explícito con el género y que la fracción 3 se haya utilizado para racionalizar el acto de sacar a las niñas tempranamente de la escuela, con el fin de casarlas o cumplir otro tipo de obligaciones.

CONVENCIÓN RELATIVA A LA LUCHA CONTRA LAS DISCRIMINACIONES EN LA ESFERA DE LA ENSEÑANZA

Aprobada en 1960 esta Convención fue, y sigue siendo, el primer instrumento vinculante del derecho internacional que desarrolla el derecho a la educación en todas sus dimensiones.

CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER (CEDAW)

La CEDAW fue adoptada por la ONU en 1979 y es considerada como la Carta internacional de los derechos humanos de las mujeres; ha sido ratificada por casi todos los Estados miembros, aunque algunos con salvedades y reservas con respecto a determinadas obligaciones. CEDAW aborda explícitamente el derecho a la educación de las mujeres, en ella se estipula lo siguiente:

Artículo 10.

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 esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional.

b) Acceso a los mismos programas estudio, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad.

c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.

d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios.

e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres.

f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente.

g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física.

h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia.” (INMUJERES, 2006)

México se ha sumado al concierto de naciones que buscan garantizar la igualdad de género en la educación. Para ello ha firmado y ratificado las convenciones y tratados más importantes en la materia, asumiendo una serie de compromisos internacionales que buscan cerrar las brechas de desigualdad entre mujeres y hombres en el campo de la educación. Entre estos instrumentos se adhirió, por supuesto, a la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

Como parte de sus procesos de seguimiento, la CEDAW emite informes y recomendaciones a los Estados parte. En 2006 el Comité de la CEDAW incluyó una serie de observaciones y recomendaciones a México, que dictan lo siguiente:

“15. [...] El Comité recomienda al Estado Parte que aplique una estrategia global que incluya iniciativas de prevención en las que participen programas de educación pública destinados a modificar las actitudes sociales, culturales y tradicionales que se hallan en el origen de la violencia contra la mujer [...]”. (INMUJERES, 2006, p.1)

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (CDN).

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) fue adoptada por la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1989, es de acuerdo con Unterhalter (2012) la más completa declaración de la naturaleza de los derechos a la educación, independientemente de sexo o cualquier otra diferencia.

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

1. 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.” (CDN, 1989)

Unterhalter señala los aspectos positivos de la CDN como la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, el fomento al desarrollo de la educación secundaria, el uso de métodos modernos de enseñanza, la búsqueda del desarrollo de la personalidad y capacidades “del niño”, pero subraya que no hay ningún punto en el que se aborde a detalle el propósito de impugnar las ideas sobre la desigualdad de género.

PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (PIDESC)

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) fue adoptado por la Asamblea General de la ONU en 1966 y entró en vigor una década más tarde. Los artículos que definen el derecho a la educación son el 13 y el 14. Aquí sólo recuperamos el 13 hasta su fracción 3.

Artículo 13.

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- 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 todos, 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. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.” (PIDESC, 1966)

De acuerdo con Unterhalter (2012), el PIDESC, la CEDAW y la CDN son los instrumentos de derechos humanos de la ONU más firmados por los Estados miembros, su debilidad para la meta de la igualdad de género en la educación recae en que “a pesar de contener declaraciones completas sobre el acceso a la educación” (p.72), son poco explícitos sobre el contenido de esa educación, tampoco aclaran sobre el proceso de enseñanza o el tratamiento de los niños en la escuela, a no sea la expresa protección contra la violencia contenida en la CDN. Por lo tanto, no hay contenido que abone a la confrontación de los estereotipos de género o de la jerarquía social establecida basada en una concepción androcéntrica de la sociedad.

BEIJING

La Declaración de Beijing y la Plataforma de Acción aprobada por virtualmente todos los Estados miembros de la ONU en 1995, fue resultado de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. Esta puso especial énfasis en la formación y capacitación de las mujeres y en los problemas de las niñas, convirtiéndose en la exposición más clara de la lucha por la igualdad de género en la educación.

Unterhalter señala que:

“En ella se da una atención detallada a la igualdad de género y derechos de las mujeres en cuanto al acceso, la progresión y la finalización de los diferentes niveles de la enseñanza, la calidad de la oferta educativa, sobre todo el contenido y la organización, y hacer frente a las desigualdades a través de la vigilancia y la investigación, la construcción de vías de aprendizaje para toda la vida y mejorar la participación de las mujeres en el liderazgo y la toma de decisiones, el acceso a la información, y la participación en el deporte y arenas artísticas y culturales.” (p.73)

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing contó con la asistencia de representantes de 189 gobiernos y 2,100 organizaciones no gubernamentales, su importancia, entre otros puntos, radica en que la comunidad internacional llegó a un consenso para hacer realidad la igualdad de género en la educación. (Fiske, UNESCO, 2012) Paradójicamente, dice Unterhalter, la Declaración de Beijing ha sido la menos implementada de todos los documentos referentes a promover la igualdad de género en la educación. No obstante, fue durante esta conferencia que se adoptó una estrategia generalizada de acción a partir de un concepto que se había definido en la III Conferencia Internacional de la Mujer celebrada en Nairobi, este era el concepto de transversalidad de la perspectiva de género, o *gender mainstreaming*, como se le conoce en inglés.

Por transversalidad se entiende la acción de incorporar la perspectiva de igualdad de género en los distintos niveles de las políticas públicas, desde su proceso de formulación hasta el de evaluación, con el fin de que mujeres y hombres se beneficien del impacto de la asignación de recursos y no se reproduzca la desigualdad de género. (INMUJERES, 2007)

JOMTIEN, TAILANDIA - EPT

En 1990 se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, en la que más de 155 países se pusieron de acuerdo para universalizar la educación primaria y acabar con el analfabetismo para finales de la década. El resultado de la Conferencia fue la Declaración Mundial de Educación para Todos donde quedaba establecido el compromiso mundial de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En esta Conferencia se dejó sentado que “Educación para Todos” significa “impartir enseñanza a ambos sexos, y que tratarlos de forma igualitaria (reduciendo así la “disparidad entre los sexos”) es un imperativo de justicia e igualdad.” (Fiske, UNESCO, 2012, p.21)

UNGEI

Para trabajar en contra de las permanentes diferencias de género en muchos países y el alto grado de exclusión, especialmente de las niñas, se creó, la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (United Nations Girls' Education Initiative - UNGEI), por medio de la cual se busca hacer realidad el objetivo de una Educación para Todos. “Como iniciativa internacional, la UNGEI apoya a los gobiernos en la lucha contra la discriminación de género y el logro de la igualdad de oportunidades en los actuales sistemas de enseñanza.” (Schülssler, 2007, p.28)

DAKAR, SENEGAL - EPT 6 OBJETIVOS

En 2000, la comunidad internacional se volvió a reunir para evaluar los avances del movimiento Educación para Todos. Se realizó una conferencia y entre otras cosas se trabajó para actualizar y ampliar algunos de los puntos sobre igualdad de género y educación. La evaluación arrojaba que a pesar del progreso que se había hecho en la matrícula y el logro en educación de las niñas, la mala calidad de la educación, la pobreza extrema, la desigualdad estructural y la violencia contra las niñas continuaban, y en general muchos países estaban lejos de lograr la universalización de su educación básica.

En cuestión de género, el Marco de Acción de Dakar - resultado de ese Foro Mundial- es particularmente importante porque establece las formas en las que se deberá alcanzar la equidad de género en educación:

“No basta con garantizar simplemente el acceso de las niñas a la educación. En efecto, un entorno escolar inseguro y los prejuicios en la conducta y formación de los profesores, el proceso didáctico y los manuales y planes de estudio suelen tener como consecuencia un índice más bajo de terminación de estudios y de rendimiento para las niñas. Creando un ambiente escolar sano y atento a las cuestiones relacionadas con el género, se podría eliminar un poderoso obstáculo a la participación de las niñas en la educación. Mejorar la alfabetización de la mujer es otro factor esencial para promover la educación de las niñas. Por consiguiente, hay que hacer un esfuerzo general en todos los niveles y en todos los ámbitos para eliminar la discriminación basada en el género y promover el respeto mutuo entre niñas y niños y entre mujeres y hombres. Para que ello sea posible se requiere cambiar actitudes, valores y comportamientos.” (Marco de Acción de Dakar, 2000, p.17)

También se trata la cuestión sobre la necesidad de pensar en el género con relación a la educación 'de calidad' en múltiples entornos de aprendizaje, considerar la complejidad de la pobreza, y para trabajar en cuestiones de violencia contra las mujeres y las niñas.

El Marco de Acción de Dakar establece seis objetivos comunes con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015, estos son:

OBJETIVO 1

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

OBJETIVO 2

Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

OBJETIVO 3

Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

OBJETIVO 4

Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

OBJETIVO 5

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

OBJETIVO 6

Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias." (UNESCO, 2000)

Lo que Unterhalter (2012) critica de EPT es que, aunque es muchos más detallada con respecto a los sistemas de educación que los decretos previamente establecidos (PIDESC, CEDAW, o CDN) e identifica los resultados de la alfabetización, de calidad y de aprendizaje como características importantes de la educación, con respecto a la igualdad de género pone todo el peso en las desigualdades de género, y no propone un entendimiento profundo sobre cómo puede ser entendida y trabajada la igualdad de género en la educación.

Esta autora ve además un movimiento del trabajo en género de mediados de los noventa (la fuerza de la Plataforma de Beijing) hacia interpretaciones que considera más limitadas de la igualdad de género en la educación, como las que aparecen en los objetivos de EPT y más específicamente en los *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)*, de los que considera ostentan un enfoque minimalista sobre el género.

No obstante, autoras como Schülssler (2007) ven en la Conferencia Internacional de Educación en Jomtien (1990) y el subsiguiente Foro Mundial para la Educación en Dakar (2000), y el resultante movimiento de Educación para Todos, un refuerzo de la exigencia relativa a la resolución de problema de la disparidad entre los sexos. Lo anterior dice se logró a partir de la toma de conciencia de que “[...] siguiendo una enseñanza basada en principios neutrales en cuanto al género no se logrará una educación de calidad, de alcance universal y accesible para todos” (p.27), con lo que se abre la puerta a la discusión sobre el género en la educación.

Objetivos de Desarrollo del Milenio

Los ODM fueron adoptados en el 2000 por prácticamente todos los gobiernos en la Asamblea General de la ONU y estructurados para que los gobiernos pudieran monitorear el progreso hacia las metas particulares de objetivos específicos. De los ocho objetivos de desarrollo recuperamos el 2 y el 3 con sus respectivas metas:

OBJETIVO 1

Lograr la educación primaria universal. Meta: Asegurar que todos los niños y niñas completen todos los grados de la educación primaria.”(Gaag, PLAN, 2007,)

OBJETIVO 2

Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Meta 3.A: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015. (ONU, 2000)

Al igual que en el *Marco de Acción de Dakar*, los ODM definen el doble objetivo de terminar con las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria. Habría que señalar que los ODM marcaron una temporalidad que establecía cumplir el objetivo de eliminar la disparidad entre sexos para 2005 en la educación básica y lograr la igualdad de género antes de 2015 (Fiske, UNESCO, 2012). Aunque estos objetivos no se cumplieron en los tiempos establecidos y los problemas a los que atienden siguen estando dolorosamente presentes, las consignas siguen vigentes.

Por último, para Unterhalter (2012) la lectura de estos marcos internacionales revelan una serie de tendencias. En primer lugar, se entiende que mientras mayor sea la forma

de acuerdo legal entre estados menor será el detalle sobre aspectos de la organización de la educación que podrían influir en la equidad de género. Por otro lado, que “[...] las declaraciones asociadas con convocatoria internacional a gran escala en materia de educación - la EPT y los ODM - dan poca atención sustantiva a la igualdad de género [...]” (p.75) y se quedan en la discusión de la paridad de género. En tercer lugar, se puede afirmar que las articulaciones más completas de una visión de los derechos de la mujer y la igualdad de género en la educación, complican a los organismos internacionales, nacionales y locales traducirlas en reglamentos o prácticas institucionales.

Por otro lado, esta autora observa que los objetivos y las metas de los ODM se alejan de las perspectivas más sustantivas articuladas en PIDESC, la CEDAW, el CDN, la Declaración de Beijing y la Plataforma de Acción y el Marco de Acción de Dakar, sobre la igualdad de género que tienen como objetivo promover los derechos humanos y combatir los estereotipos y la violencia. De acuerdo con Unterhalter, estos enfoques han sido reemplazados con un acento en el procesamiento de las niñas y niños a través de la escuela, el logro de la alfabetización y el empleo en trabajo asalariado.

2.2 MARCO NORMATIVO NACIONAL

Como apunta Medina (2008), en el ámbito nacional, las normas jurídicas fundamentales así como los instrumentos marco de la política nacional reconocen el principio de igualdad y no discriminación hacia las mujeres en la esfera de la educación.

El artículo 3o. de nuestra Constitución es la columna vertebral del derecho a la educación de todos los mexicanos y se traduce en el marco normativo que es la Ley de Educación.

A la par, La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, en su artículo 34, fracción III, decreta que “las autoridades y organismos públicos fomentaran la incorporación a la educación y formación de las personas que en razón de su sexo están relegadas”. Mientras que en su artículo 36, fracción II dicta que las autoridades correspondientes “garantizarán que la educación en todos sus niveles se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación”; asimismo, en el artículo 38, fracción VI se señala que las autoridades correspondientes deberán “impulsar acciones que aseguren la igualdad de acceso de mujeres y de hombres a la educación”. (Medina, 2008, p.6-9)

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, los estados y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como garantizar las condiciones que favorezcan su desarrollo y bienestar bajo los principios de igualdad y no discriminación. (Instituto Jalisciense de las Mujeres, 2008)

También se cuenta con la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, que como lo indica su nombre previene y elimina todas las formas de discriminación y asegura la promoción de la igualdad de oportunidades y trato.

Por último, el 4 de diciembre de 2014 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que identifica los derechos de las niñas, niños y adolescentes y establece por vez primera, las obligaciones específicas entre los distintos actores gubernamentales y sociales como responsables de garantizar sus derechos de manera progresiva, entre ello su derecho a la educación.

Es así, como México armoniza sus marco legislativo con los instrumentos internacionales revisados, con el fin de crear las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación y la igualdad de género en la educación.

2.3 ACCIONES GENERALES PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN.

En este punto, sería útil recobrar el trabajo de Valenzuela y Gómez Gallardo quienes en el 2004 enlistaron una serie de acciones que deben realizarse para lograr la igualdad de género en la educación, inspiradas en los marcos arriba sintetizados. Es importante subrayar que las medidas propuestas por estos autores están enfocadas en las niñas y mujeres, estas son:

1. “Garantizar el acceso y la mejora de la calidad de la educación para niñas y mujeres, y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.” (p.25)

2. Generar planes de estudio y libros de texto exentos de estereotipos, incluidos aquellos para la formación de docentes.

3. Dar acceso a los estudios, de todos los niveles y categorías desde preescolar hasta la capacitación para el trabajo, a mujeres y hombres en las mismas condiciones.

4. Elevar el registro y las tasas de retención escolar de las niñas, haciendo lo necesario para cumplir esta meta (asignando presupuesto específico, otorgando becas e incentivos, obteniendo apoyo de las madres, los padres y la comunidad, realizando campañas, estableciendo horarios escolares flexibles, otorgando incentivos y becas, etcétera.)

5. Suprimir todas las barreras que bloqueen la concurrencia de adolescentes embarazadas y madres jóvenes a la escuela, incluyendo espacios y apoyos para el cuidado de sus hijos e hijas.

6. Establecer medidas positivas para incrementar el número de mujeres participando en las decisiones en materia educativa, particularmente de directivos y profesoras.

7. “Erradicar el analfabetismo femenino, dando particular atención a las mujeres rurales, migrantes y desplazadas internamente, así como a las mujeres con discapacidades.” (p.25)

Por último, queremos retomar el estudio de la UNESCO denominado “Ampliación de prácticas idóneas en el ámbito de la educación de las niñas” (“Scaling up good practices in girls’ education”) que indica que para lograr un cambio sistémico hacia una igualdad de derechos de facto, es necesario un fomento dirigido exclusivamente a las niñas. Entre las estrategias base enlista:

- “Integrar a grupos poblacionales discriminados al sistema educativo por medio de la asignación de presupuestos extraordinarios, con el fin de compensar las limitaciones en la demanda.
- Reformar los sistemas de enseñanza, incluida la formación de los y las docentes, el desarrollo de los currículos y los enfoques pedagógicos.
- Incrementar la obligación de rendición de cuentas por medio de la introducción de mejoras y diferenciaciones en la recolección de datos, el monitoreo y la evaluación, a fin de ejercer influencia sobre los planes de políticas y los programas de educación.
- Crear formas eficaces de cooperación entre los diversos proveedores.
- Realizar un trabajo sostenible con la población local, con el fin de ayudar a lograr un cambio en la comprensión de los roles de niños y niñas.
- Crear un marco jurídico sólido que apoye los cambios ya citados.” (p.29) (Schülssler, 2007)

2.4 MARCOTEÓRICO: ENFOQUES EN LOS ESTUDIOS DE GÉNERO Y EDUCACIÓN

Las políticas educativas y las reformas a las mismas, son parte de un modelo económico, político y social impulsado o sostenido no sólo por el Estado que las diseña, sino, desde hace una décadas, por los organismos multilaterales que son centrales para el proceso de globalización en el que se encuentra el mundo en la actualidad. De hecho Guerrero Caviedes y otros (2006) hablan de que son este tipo instituciones –en especial menciona al Banco Mundial-, las que más condicionan el planteamiento de las políticas educativas.

A lo largo del siglo XX y lo que va del XXI se puede rastrear un cambio que fue del Estado educador, paternalista, que se diseñó en el siglo XIX, con fuerte apego a los concepto de igualdad ciudadana y derecho universal a la educación, y donde el Estado benefactor debía encargarse de ofrecerla a partir del establecimiento de escuelas públicas, al modelo que fue tomando fuerza en los noventa donde el Estado más que proveedor se convirtió en regulador del sistema educativo. No se abandona la idea de la educación como derecho pero se le emparenta con una noción de mercado que la sitúa como un bien o servicio. De esta forma, el Estado pasa de ser garante de la educación a ser nivelador de las capacidad de adquisición de este bien. Los esfuerzos gubernamentales se enfocan sólo en quienes tienen menos capacidades adquisitivas, en los más pobres.

Al respecto, la equidad e inclusión educativa, que en otros lugares podría enfocarse en los problemas de género, en los países con menos distribución de la riqueza, como es el caso de México, quedan como principios que se aplican a la población pauperizada. La equidad toma un sentido redistributivo y centrado en la cuestión del acceso al sistema escolar (Guerrero Caviedes et.al, 2006), mientras que el problema de género se trata en su mayoría como un problema de paridad y desde el enfoque de transversalidad.

Estos cambios en la forma de entender y ofertar la educación están influenciados por los estudios en la materia que a su vez parten de las preocupaciones propias de cada época, situación y lugar. Actualmente, las condiciones que impone el proceso de globalización y la fuerte intervención de los organismos internacionales hacen que las tendencias en la materia se vuelvan unificadoras y se tomen e implementen de manera universalista. Al respecto se pueden definir algunos enfoques generales que han marcado, desde hace algunas décadas, las políticas educativas.

Elaine Unterhalter (2005) distingue cuatro enfoques y fases de pensamiento y acción que se han desarrollado para el análisis de la interacción entre género y educación y género y política, en las que los principios de desarrollo e igualdad se han trabajado de distintas formas. En realidad, estos cuatro enfoques se empalman en la práctica y todos buscan la transformación de la condición y posición de las mujeres en la sociedad. No obstante, Unterhalter los separa con el fin de enfatizar en su análisis las principales diferencias.

Por su impacto en las políticas educativas, este análisis sólo retomará dos de los enfoques que menciona esta investigadora, MED y GED, desarrollados en los setenta y ochenta respectivamente. Los otros dos corresponden al enfoque post-estructuralista y el enfoque de los derechos humanos en el desarrollo. Sobre el enfoque post-estructuralista diremos únicamente que su fin es cuestionar profundamente la estabilidad de las definiciones de género, atendiendo principalmente al flujo de los procesos de identificación de género; su influencia se ha visto principalmente en el contenido de libros de texto y materiales de aprendizaje, y en el reconocimiento, cada vez más extendido, de la complejidad de la construcción de las identidades sociales. En este enfoque, más que la igualdad, como principal preocupación se tiene el reconocimiento de la diferencia, lo que se convierte en un objetivo no sólo teórico sino político.

La otra corriente es la que Unterhalter llama “el enfoque de los derechos humanos en el desarrollo”. Se trata de una metateoría que trabaja puramente con la abstracción, convirtiéndose en un marco ético desde donde elaborar políticas concretas y que puede usarse en combinación con las otras tres. Además de estos se han desarrollado enfoques a nivel nacional y otros internacionales que en tiempos recientes han generado cambios. Este enfoque es muy similar al enfoque integrado de género que veremos más adelante.

El primer marco que hay entonces que revisar es el denominado MED, abreviación de “Mujeres en desarrollo”, que aunque es quizá el que más tiempo ha estado en circulación, aún es considerablemente utilizado en el desarrollo de políticas. El enfoque MED enfatiza la necesidad de insertar a las mujeres en el desarrollo, de lo que parte importante es dar acceso a niñas y mujeres a la escuela. Sus vínculos están con aspectos del

feminismo liberal y acentúa la trascendencia de incluir a las mujeres en la planeación del desarrollo con el fin de aumentar la eficiencia. Se subraya así, la importancia de matricular en el sistema escolar a niñas y mujeres, acabar con las barreras que impiden el acceso de esta población al sistema educativo, subrayando los beneficios sociales de su presencia en las escuelas. Estos beneficios, que se interpretan desde una perspectiva económica y de desarrollo, tienen que ver con el aumento del PIB, la disminución de las tasas de natalidad y de mortalidad infantil, y el aumento de la longevidad. Desde la década de los noventa este ha sido el enfoque más seguido por analistas de los gobiernos en temas de educación.

Como observa Unterhalter, MED equipara género con mujeres y niñas, identificadas en términos de sus diferencias biológicas, la educación se entiende como escolarización, y el desarrollo y empoderamiento están ligados al crecimiento económico y la cohesión social que en algunos casos aumentan la gobernabilidad. “La educación de las mujeres es para otros, no para sí mismas.” (p.18) Los beneficios intrínsecos más personales o privados que pueden resultar de la educación no son reconocidos debido a que las preocupaciones individuales de las mujeres no son tomadas en cuenta. Por ello una de las críticas que se le ha hecho a este enfoque es la ausencia de confrontación de las fuentes de la subordinación o explotación de las mujeres o de la división social. También se critica el limitado supuesto de que la educación siempre debe ser formal y darse en escuelas y de que el género queda muchas veces entendido no como una relación política sino sólo como conjunto de categorías descriptivas.

El objetivo o meta de este enfoque es justificar y encontrar la forma de que haya más niñas en las escuelas, sus estudios utilizan regularmente métodos cuantitativos con variables de género, acceso, retención y logros, sin prestar atención a cuestiones de desigualdad cruzadas con marcadores como la raza, etnicidad, castas o discapacidades.

Dentro de este marco la igualdad es entendida como paridad, en términos de un número igual de recursos (por ejemplo, igual número de plazas en la escuela para niños y para niñas o bien, igual número de imágenes de mujeres que de hombres en los libros de texto), lo que se traduce en la misma proporción de niñas y niños que entran y terminan el tránsito por el sistema escolar.

En otro texto la misma Unterhalter (2012) hace una observación precisa sobre los supuestos de este enfoque en la que hace evidente su relación con los estudios sobre la pobreza. La autora escribe:

“[...] al pensar la educación como un asunto de inscribirse en la escuela, el logro de la alfabetización o de completar una fase de estudio, la educación se conceptualiza como ‘una línea’. Esto tiene similitudes con perspectivas sobre la pobreza que la definen como un determinado nivel de ingresos o consumo. De este modo se puede contar el número de mujeres y hombres, niñas y niños, que están por encima o por debajo de un nivel educativo o bien de la línea de pobreza.” (p.67)

Desde ahí la autora lanza una crítica a este enfoque, pues para ella trabajar de esa forma la educación y la pobreza conlleva una comprensión de lo que ella denomina género como sustantivo. “En este punto de vista, el género es una identificación descriptiva del número de niñas y niños dentro o fuera de la escuela, o el logro de los grados o niveles de empleo en particular.” (p.67) No se atienden cuestiones de género en los materiales y procesos de aprendizaje, las condiciones laborales de las maestras, la valoración social de la docencia, o bien, el impacto que tienen los materiales educativos y libros de texto en la conformación de la identidad de género. Lo que se pierde de vista es el análisis de las relaciones de poder y la desigualdad en espacios como la economía, la política o su reproducción social o cultural, sin el cual no es posible lanzar una propuesta que genere consecuencias reales sobre el problema de la desigualdad de género.

Por el lado contrario encontramos el enfoque GED, “Género en el desarrollo”, que apareció al final de la década de los ochenta. Su énfasis está justamente situado en estudiar el significado del género con relación a las estructuras de poder en una diversidad de contextos. Desde el GED se discutía que la desigualdad necesitaba ser enfrentada políticamente y no sólo ser tratada mediante un proceso de inclusión, por medio del suministro de beneficios sociales, o por una visión de mayor eficiencia de los proyectos que incluyen a las mujeres. (Unterhalter, 2005)

Como forma de análisis político, GED se centró en el estudio de las relaciones de poder, la división sexual del trabajo dentro y fuera del hogar y en formas de movilización política. Su interés no estaba en lo relativo a la educación formal sino en las necesidades prácticas y estratégicas de género.

Las propuestas resultantes consideraban necesario el desarrollo de programas que operaran enfrentando los dos niveles (necesidades prácticas y estratégicas a la vez), pues sólo así se lograría un cambio en la distribución del poder y alcanzar una igualdad significativa. Unterhalter (2012) enlista tres puntos en lo que este enfoque pone atención sobre el proceso educativo:

“[...] 1. el género se posiciona dentro del plan de estudios, 2. supuestos particulares son sostenidos por maestros y directivos, acerca de qué tipo de conocimientos son apropiados para las niñas y cuáles para los niños, y 3. hay temas definidos como ‘buenos’ para las niñas y otros que no lo son [...]” (p.68)

Las y los teóricos de GED trabajaron también sobre la cuestión del “empoderamiento”, concepto salido de los debates feministas. Sin embargo, como escribe Unterhalter, los intentos por definir el concepto y amarrarlo a las especificidades contextuales encontraron serias dificultades. Sin duda, la discusión sobre el empoderamiento identificaba áreas claves para el entendimiento de la igualdad según GED, en términos de la eliminación de las barreras estructurales que la bloquean, como lo son las leyes injustas, las reglas

del mercado laboral, o bien, los impedimentos para la toma de decisiones. Sin embargo, a la hora de proponer una reparación en ocasiones se le llamó empoderamiento y en otras equidad. La equidad fue vista entonces como el proceso de justicia que llevaría a la igualdad al final, aun cuando el camino implicara la participación y distribución en condiciones de desigualdad con el fin de trabajar desequilibrios históricos. “Mientras MED ha tenido éxito en la generación de mensajes sencillos y directrices políticas claras, el logro de GED ha sido destacar la complejidad del cambio institucional” (Unterhalter, 2005, p.26) y cómo la corrección de desigualdades requiere de mucho tiempo.

Schülssler (2007) por su parte habla de otro enfoque, el denominado “Enfoque de doble vía” (Dual Track Approach) que apareció a principios del presente siglo. En este enfoque, el género se presenta como un tema intersectorial y de promoción de la mujer, tomando en cuenta las diferencias contextuales. Se busca, específicamente, objetar la discriminación de manera precisa mediante medidas concretas de fomento. Schülssler menciona que este enfoque es utilizado hoy por la mayoría de agencias de cooperación para el desarrollo, exceptuando a JICA.

El Instituto Jalisciense de la Mujeres (2008), señala que en la actualidad se pueden distinguir dos ramas generales en las políticas de género: las políticas basadas en la jerarquía de género y las políticas de igualdad de género. Las primeras reproducen, amplían o apoyan los roles tradicionales de género, aun cuando se considera la posibilidad de que en algún momento se de una mejoría en las condiciones de vida de las mujeres. Las segundas trabajan abiertamente sobre la transformación de las relaciones de género y el incremento en la calidad de vida de las mujeres.

Entre las políticas basadas en la jerarquía de género se encuentran el enfoque de bienestar, el de combate a la pobreza, el de la eficiencia y el del empoderamiento (del cual se habló un poco líneas arriba), que han pretendido incorporar a las mujeres al desarrollo sin modificaciones sensibles en su condición o posición social.

Con excepción del enfoque de empoderamiento, el fin último de estas políticas es impulsar el desarrollo económico del Estado. A las mujeres se les ve como herramientas para el avance económico y en general, se considera sólo a las mujeres pobres. No se cuestiona el rol tradicional de las mujeres ni son un sujeto de interés en la administración del Estado; no se combaten las condiciones sociales que impiden el desarrollo de las mujeres y sólo hay una preocupación por resolver las necesidades prácticas, de las que hablaremos más adelante.

Por su parte, el enfoque del empoderamiento, que como dijimos guarda estrecha relación con el enfoque GED, busca de manera más significativa el avance de las mujeres y promueve sus derechos y su desarrollo. Reconoce los obstáculos que frenan la participación de las mujeres en el desarrollo y procura atender las necesidades prácticas y las estratégicas.

En el lado opuesto el Instituto Jalisciense de las Mujeres (2008) coloca a las políticas de igualdad de género que promueven los derechos humanos de las mujeres con el fin de alcanzar la igualdad de género. Estos enfoques tienen una larga trayectoria, desde

el enfoque de la igualdad de trato que se desarrolló en los años cincuenta hasta dos nuevos enfoques que aparecieron en la década de los noventa, el de transformación de las relaciones de género o enfoque integrado de género y el enfoque de la paridad o de generización de ciudadanía.

En medio se dio también el enfoque de Igualdad de oportunidades, acción positiva y reconocimiento de las diferencias que enmarca a las políticas que más apoyo han recibido por parte de los gobiernos. Este enfoque reconoce la necesidad de generar intervenciones específicas para igualar las oportunidades entre mujeres y hombres para lo cual implementa acciones afirmativas y políticas públicas buscando combatir la discriminación de las mujeres en los diferentes ámbitos de su desarrollo.

En este grupo también se encuentra el enfoque de transformación de las relaciones de género el cual establece la transformación del balance de poder en las relaciones de género a partir de la modificación de las estructuras. Este enfoque visibiliza la discriminación que sufren las mujeres y otros grupos en condición de vulnerabilidad, frente a lo que realiza propuestas que incorporan las cuestiones de género en la agenda pública.

Los últimos dos enfoques que retomamos son los que mencionamos anteriormente aparecidos en la década de los noventa. El enfoque de Paridad o Generización que “[...] promueve que la ciudadanía de las mujeres sea equiparable en derechos, responsabilidades a aquélla de los hombres. Recomienda el empoderamiento de las mujeres para propiciar su acceso a puestos de mando” (Instituto Jalisciense de las Mujeres, 2008, p.44).

Por su parte, el enfoque integrado del género es “[...] una guía más compleja y más completa para incorporar el género en la actuación de las organizaciones.” (p.45) Conlleva la construcción de nuevas formas de trabajo en las instituciones a partir de la generación de políticas sensibles a las necesidades diferenciadas de mujeres, hombres, niñas y niños, al igual que otros grupos en condiciones de vulnerabilidad y hoy en día, para muchos grupos, organizaciones e instituciones, sería el enfoque más deseable si se quiere alcanzar la meta de la igualdad de género.

El enfoque integrado de género se maneja como sinónimo de transversalidad de género o gender mainstreaming, y Schülssler (2007) señala que puede implementarse en diferentes niveles. Para el caso de la educación, Schülssler maneja cuatro niveles, el nivel estructural, el escolar e institucional, el personal y el de contenido profesional y metodológico.

En el nivel estructural se dan las leyes de igualdad y la creación de directrices marco justas para ambos sexos las cuales sirven como requisito para la real igualdad de género. En este nivel también se considera el impacto de las relaciones entre los sexos en la conformación del currículo y la formación y perfeccionamiento de los docentes.

El segundo nivel es el escolar e institucional, donde “[...] deben crearse en las propias escuelas las condiciones para posibilitar una organización sensible al género.” (p.26) Tanto el modelo laboral que se siga como la organización de la infraestructura de la escuela deben asegurar las condiciones para que se de una igualdad de género. Al mismo tiempo, se ha subrayado la necesidad de que en este nivel se trabaje en conjunto con los padres

y madres, generando una cooperación entre escuela y hogar encaminada a mejorar las relaciones entre los sexos.

En el nivel personal, se habla de la capacitación específica en materia de género de cada uno de los colaboradores, donde las competencias adquiridas sean a su vez compartidas con las y los colegas.

Por último, el nivel del contenido profesional y metodológico reúne varias áreas que están fuertemente ligadas al nivel personal. Schülssler menciona que se trata de “[...] efectuar cambios considerables de contenido, así como didácticos y metodológicos. Por ejemplo, se puede realizar un análisis de los textos escolares relacionados con diferentes protagonistas por género y su comportamiento en relación con el rol [...]” (p.26), etcétera.

Para terminar sólo nos gustaría retomar el concepto de “necesidades de género” y sus distinciones, ya que se encuentran en el centro de los enfoques arriba mencionados.

Leach (2003) recupera el concepto a partir de su desarrollo por Molyneux y luego Moser, subrayando que el concepto varía dependiendo del contexto socio-económico, y de otros marcadores de diferencia como raza, la clase, u otras categorías sociales. Entiende, además, que las necesidades de género son vistas en la mayoría de casos como necesidades de la mujer, a partir de su relación desigual con los hombres. No obstante, enfatiza que los hombres también tienen necesidades de género, un ejemplo específico sería los derechos de paternidad, o la conscripción militar. Además, ambos sexos tienen necesidades de género con relación a la orientación sexual, de lo que se deduce que mujeres, hombres, niñas y niños, todos tienen necesidades de género.

Leach retoma también una distinción interna en el concepto, la clasificación de Moser en necesidades prácticas de género y necesidades estratégicas de género, ambas toman en cuenta sólo a las mujeres para su definición pues parten de los roles de género femeninos y su cuestionamiento o aceptación.

Las primeras, las necesidades prácticas de género se entienden como las necesidades de las mujeres que se identifican con sus roles socialmente aceptados. Las necesidades prácticas de género no cuestionan, por ejemplo, las divisiones de género de la mano de obra o la posición subordinada de la mujer en la sociedad. Estas necesidades prácticas responden a requisitos que se consideran como inmediatos para la vida dentro de un contexto dado, por ejemplo: alimentación, vivienda, sanidad, trabajo o educación. Lo que se buscaría sería el suministro de insumos específicos como escuelas o clínicas de salud.

Por el otro lado están las necesidades de género estratégicas; estas son las necesidades de las mujeres que entienden su posición subordinada a los hombres en su sociedad. También responden a contextos determinados pero se refieren a aquello que permanece ciego para las necesidades prácticas, como: las divisiones de género en el trabajo, el poder y el control, los derechos legales, las cuestiones de violencia doméstica, la igualdad de salarios y el control de las mujeres sobre sus cuerpos. Todas circunstancias que sólo pueden modificarse a partir de que la posición subordinada de la mujer es cuestionada,

y se ejecutan cambios en los roles existentes, los derechos legales y las prácticas institucionales que repercuten en las relaciones de género.

Como observa Leach, el objetivo del movimiento feminista moderno ha sido la realización de las necesidades de género estratégicas de las mujeres. Sin embargo, habría que pensar que las necesidades estratégicas pueden ser abordados por medio de las necesidades prácticas, incluso se podría decir que sin estar resueltas las segundas poco avance habrá en las primeras.

Por ello Leach afirma que debe pensarse en realizar un movimiento de las necesidades prácticas a las necesidades estratégicas, tal como se plantea en el marco de empoderamiento de las mujeres; del bienestar y el acceso a la concientización, participación y control, aunque esto no se dará necesariamente de manera lineal ya que se debe considerar que las intervenciones para cubrir las necesidades prácticas tienen un efecto en las relaciones de poder, por lo que se dan impactos sobre las necesidades estratégicas y viceversa, entre más avances haya en la resolución de las necesidades estratégicas mayor oportunidad habrá de mantener cubiertas las necesidades básicas.

Un gran ejemplo de esto es precisamente la educación, considerada una necesidad práctica (capacidad de leer y escribir, el conocimiento de la salud y la higiene), pero que también se puede abordar como necesidad estratégica en términos de que abre a las y los jóvenes mayores opciones de vida en términos de carrera, de pensar el matrimonio, la concepción, la toma de decisiones informada y así sucesivamente.

CAPÍTULO 3.

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

3.1 REVISIÓN HISTÓRICA

A lo largo de todo el siglo XX el principio de obligatoriedad constituyó en México el marco legal que respaldaba la distribución de la educación a toda la población. Granja (1997) señala que “en diversos documentos de política educativa esta idea es reiterada como el marco que posibilitó e impulsó el desarrollo y la extensión de la oferta educativa en el México contemporáneo.” (p.166)

De acuerdo con Hernández, quien escribe en 1994, el desarrollo del sistema educativo mexicano puede dividirse en tres grandes periodos: “[...] un período de institucionalización (1920-1940), un período de crecimiento acelerado y diferenciación del sistema (1940-1980), y un período reciente de estancamiento (década de los 80)” (p.19). Habría que añadir un cuarto periodo de modernización y reformas que inicia en la década de los noventa y continua en el presente.

Hernández caracteriza la primer etapa como el momento de creación de un sistema de educación básica, “de carácter único, nacional, centralizado y homogéneo”, el cual tuvo dos tareas primordiales: acabar con los altos niveles de analfabetismo, escolarizando a los grupos mayoritarios del país, e integrar a los distintos grupos culturales al proyecto de nación a través de la promoción de una identidad nacional uniforme para todos los mexicanos.

El segundo periodo lo coloca temporalmente de la década de los 40 a la de los 80, y lo caracteriza como un periodo de acelerada expansión y diferenciación del sistema educativo, en el que se da un rápido crecimiento de la matrícula de educación básica y la diversificación del sistema de educación nacional.

Llegado a la década de los ochenta la caracteriza como testigo de una grave disminución del gasto educativo que revelo contradicciones y tensiones al interior del sistema que en mucho se debieron a las estructuras obsoletas que se sostenían. Así, según Hernández, “hacia fines de los 80 el SEN [Sistema Educativo Nacional] llegó a un momento de agotamiento en algunos de sus patrones de desarrollo” (p.19). El crecimiento de la matrícula prácticamente se estancó, el presupuesto disminuyó a niveles de finales de los setenta y el sistema en general sufrió un profundo cuestionamiento. “Esta situación llevó al gobierno a identificar cuatro grandes problemáticas del SEN: eficiencia, calidad de la educación, centralización-burocratización y financiamiento.”(p.19)

El inicio de la década de los noventa vio, como veremos más adelante, uno de los esfuerzos más importantes por renovar el sistema de educación nacional, en concor-

dancia con un movimiento más amplio que se daba en América Latina, donde se destinó una cantidad significativa de esfuerzos y recursos de los gobiernos a la tarea de “modernización” de los sistemas educativos. Había una preocupación por ofrecer igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, la intención de fortalecer la profesión docente e incrementar la inversión en educación, así como hacer que ésta respondiera a las demandas sociales. (Guerrero Caviedes et. al., 2006). A partir de entonces se han dado modificaciones tendientes a mejorar la cobertura y calidad de la educación con el fin de que cumpla con las exigencias del mercado internacional y cubra los compromisos nacionales referentes a la educación de la población.

A continuación se revisarán brevemente algunos de los proyectos educativos por sexenio, a partir de que se empieza a ver en ellos los conceptos de modernización y calidad de la educación que inspiraron la última reforma del sistema.

1976-1982

Durante la administración de José López Portillo (1976-1982) se llevó a cabo una evaluación de la situación escolar en el nivel básico y se diseñó en consecuencia el Plan Nacional de Educación (PNE). Uno de los resultados que arrojó el diagnóstico que más llamaron la atención, fue el problema de la educación preescolar, la cual presentaba una demanda baja, una oferta del mismo sentido y estaba concentrada en las áreas urbanas y en los sectores sociales de ingreso medio y alto. Por otro lado, la educación primaria presentaba bajos índices de eficiencia, lo que se relacionó con la inasistencia de las niñas y niños a la educación preescolar. Por ello, uno de los objetivos prioritarios del PNE fue el impulso a la educación preescolar y el lanzamiento del programa “Educación para Todos” que atendería a las niñas y niños con rezago educativo.

Al mismo tiempo, el PNE se concentró en lo que en ese momento se comenzaba a construir como el problema central de la educación, la calidad educativa. El gobierno inició una serie de impulsos para elevar la calidad de la educación, entre lo que se trabajó en la mejora de la formación de maestros, para lo que se creó la Universidad Pedagógica Nacional. (CESOP, 2006)

1982-1988

Entre 1982 y 1988 con Miguel de la Madrid a la cabeza del gobierno, se presentó el “Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte” cuyo objetivo central era la mejora de la educación. Entre sus objetivos y políticas se contaban: brindar un año de educación preescolar a todos los niños de cinco años de edad, descentralizar la educación y reformar los estudios de educación normal.

Una cuestión importante de este programa fue la introducción del concepto de calidad como un elemento primordial para consolidar la política educativa. La preocupación ya no fue entonces sólo por incrementar la capacidad del sistema educativo sino la calidad del mismo. (CESOP, 2006)

La modernización educativa. 1988-1994.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-94 proyectó de manera fundamental la conformación de un sistema de mayor calidad, que se ajustara a los cambios económicos que necesitaba el país en el contexto de las transformaciones mundiales marcadas por el libre mercado.

Como veremos más adelante, el sistema educativo vivió una reforma que implicó la modificación de los artículos 3º y 130º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Con el cambio al 130º se abrieron de nuevo las puertas a la participación de la iglesia en la educación, asunto discutido desde el siglo XIX.

De mayor envergadura fueron las acciones emprendidas para la reorganización del sistema educativo. El cambio al artículo 3º dio carácter de obligatoriedad a la educación secundaria, se puso el acento en el aprendizaje de competencias tecnológicas, científicas y laborales, se promulgó la Ley General de Educación en 1993, y se fomentó la participación de la iniciativa privada en la educación. Así mismo, la búsqueda de la calidad y equidad educativas se convirtieron en el estandarte del discurso sobre educación desde entonces, asociado al concepto de modernización de los sistemas de enseñanza. (CESOP, 2006, Granja, 1997) Más adelante haremos una revisión un poco más completa de la reforma educativa de este periodo con el fin de localizar los cimientos de la iniciativa de reforma presentada en el 2012 por el Presidente Peña Nieto.

1994-2000

El gobierno encabezado por Ernesto Zedillo continuó con la política modernizadora de su antecesor. Los criterios de equidad y calidad estuvieron en el centro de la jugada. El primero se veía en políticas como la de ampliación de la cobertura de los servicios educativos, el segundo recayó como factor primordial de las estrategias educativas.

Se iniciaron programas para el logro de ambos principios en el SEN, entre los que destacan las becas a las asistencia escolar por medio del PROGRESA; se implementaron también otro tipo de programas específicos para áreas rurales y para las y los maestros se dieron marcos de gestión que buscaban convertir a los directivos de escuelas en líderes académicos (Olivier, 2006).

Debemos subrayar la consolidación de Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la formulación del Programa de Instalación y Fortalecimiento de las Áreas Estatales de Evaluación en 1996, así como las estrategias tendientes a transformar la organización interna de cada escuela, donde la inclusión de los padres de familia fue un factor importante. (CESOP, 2006)

2000 – 2006

Del 2000 al 2006 la administración de Vicente Fox centró su trabajo en el área de educación en la Reforma de la Educación Secundaria -donde destacan los programas de acompañamiento a los alumnos- y el programa “escuelas de calidad”.

2006 – 2012

Entrada la segunda administración panista la educación volvió a ser centro de un programa de cambio. La voluntad de reforma del sistema educativo mexicano tuvo como resultado la firma de la llamada Alianza por la calidad de la educación y todo el programa de mejora giró en torno a los programas de evaluación de alumnos, docentes y centros educativos, teniendo entre otras fallas el haber dejado de lado al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. En el lado positivo, se alcanzó la cobertura universal en primaria, para el nivel de secundaria se fue a cerca del 97% y para media superior rondó el 70%.

Un avance importante se dio meses antes del término del sexenio, cuando Felipe Calderón firmó el decreto de reforma de los Artículos 3º y 31º Constitucionales, con cambios relativos a la obligatoriedad de la educación media superior.

3.2 LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL 2012.

De acuerdo con Braham, López, y Merino (2014), el sistema educativo mexicano ha presentado avances sustanciales en los últimos años. El porcentaje de niños entre cinco y catorce años de edad que han ingresado a la escuela prácticamente llega al 100%. Los jóvenes llegan actualmente a niveles de educación más altos y se estima que casi el 50% de los jóvenes mexicanos terminará la educación media superior en algún momento de su vida.

Lo anterior no quiere decir que los problemas de nuestro sistema educativo están resueltos, aún tenemos un gasto por alumno bajo, en comparación de otros países de la OCDE y en contraste, tenemos la proporción más alta de alumnos por docente. Si bien, nuestra tasa de matriculación en nivel primaria y secundaria es alta, el ingreso al sistema educativo de jóvenes entre 15 y 19 años es menor a la media de la OCDE. Además como apuntan Braham, López y Merino (2014),

“[...] cerca del 66.1% de los jóvenes mexicanos de entre 15 y 29 años de edad no se encuentran estudiando, y aproximadamente un 27% no estudian ni trabajan, situación que se acentúa si analizamos por género, pues esta circunstancia es tres veces mayor en mujeres que en hombres, según cifras del 2011. Mientras el porcentaje de hombres que no estudian ni trabajan no pasa del 12% en ningún grupo de edad, en el caso de las mujeres más de una cuarta parte de aquellas que se encuentran en un rango de edad de entre 15 a 19 años se encuentran en esta situación.” (p.9)

La cuestión de género afecta principalmente a las mujeres, que deben quedarse en casa, encargadas del trabajo doméstico, o bien quienes debido a otros aspectos culturales como matrimonios a temprana edad o embarazos abandonan sus estudios y con ello una

posibilidad de conseguir trabajos remunerados, lo que disminuye sus oportunidades de ser autosuficientes y vivir la igualdad entre sexos. “En general, sin importar el género, los datos señalan que de cada mil alumnos que iniciaron la primaria en 2001-2002, solo 697 finalizaron la secundaria, lo que nos habla de una alta tasa de deserción.” (p.9)

Antes de entrar a uno de los reportes que más datos aporta sobre el estado de la educación de jóvenes en nuestro país, vale la pena retomar una última idea de Braham, López y Merino:

“En cuanto a cobertura, según datos del World Competitiveness Report 2013-2014, México ocupa el lugar 37 de 148 países. Dicho ranking nos sitúa por encima de países como Alemania e Italia, y no muy por debajo de Finlandia. Lamentablemente, no sucede lo mismo en cuanto a los rankings de calidad, en donde ocupamos el lugar 124, por debajo de países como Uganda y Malawi, y no muy por encima de El Salvador y Haití.” (p.9)

Lo anterior subraya los avances que se han dado en cobertura y al mismo tiempo la deuda pendiente que hay en calidad.

3.2.1 El reporte PISA 2012

El programa PISA por sus siglas en inglés (Programme for International Assessment) es un mecanismo de la OCDE que ofrece a sus miembros información regular sobre el estado del conocimiento y las habilidades de sus estudiantes y el desempeño de su sistema educativo. Se trata de la aplicación cada tres años de una prueba estandarizada a los jóvenes de 15 años que se encuentren en el sistema educativo de los países miembros.

¿Qué arroja PISA? PISA cubre las tres áreas principales de competencia, lectura, matemáticas y ciencias naturales, aunque en cada ocasión revisa una de éstas con mayor profundidad que las otras dos.

Para el caso de nuestro país, el reporte de resultados de la evaluación 2012 aporta resultados sumamente ilustrativos para conocer el estado de la educación en el país. El reporte se elaboró mediante una comparación con el estudio de PISA 2003, debido a que ese año el enfoque también se concentró en matemáticas.

Para el análisis de los resultados de esta evaluación nos remitimos a la “Nota país” que la OCDE (2013) generó como reporte para México. Entre los resultados encontrados en PISA 2003 y PISA 2012 podemos leer una serie de logros del sistema educativo mexicano. Por ejemplo, el informe resalta el aumento de la matrícula de jóvenes de 15 años en educación formal (del 58% a poco menos del 70%). Así mismo, estos jóvenes registraron uno de los aumentos de puntos en la evaluación de matemáticas más altos de todos los países de la OCDE, con una mejora en el rendimiento de 28 puntos que los llevó de 385

puntos en 2003 a 413 puntos en 2012. Esta mejora significó una disminución importante de los alumnos que no cumplen con los niveles más básicos de desempeño: del 66% en 2003 al 55% en 2012. El rendimiento promedio en lectura también avanzó, demostrando que es posible elevar los niveles de calidad educativa al tiempo que se sigue trabajando en la expansión de la cobertura. También se dieron avances en la disminución de la variación derivada por factores socio-económicos para quedar en 10% para 2012 y un incremento de 6 puntos porcentuales en el número de jóvenes de 15 años que estuvieron en educación preescolar, al menos por un año.

No obstante los logros, PISA 2012 deja ver los grandes retos que aún enfrenta nuestro sistema de educación y para cada avance, cuando se compara con las demás naciones parte de la OCDE, el desafío se torna de mayor magnitud. Por ejemplo, si bien se dieron avances en el área de matemáticas, el examen reveló que aproximadamente el 55% de nuestros alumnos no alcanza el nivel de competencias básicas en esta materia. El promedio de México de 413 puntos lo ubica por debajo de Portugal, España y Chile, a un nivel similar al de Uruguay y Costa Rica, y por encima de Brasil, Argentina, Colombia y Perú. Manteniendo el ritmo de mejora actual a nuestro país le tomará más de 25 años alcanzar los niveles promedio actuales de la OCDE en matemáticas y más de 65 años en lectura.

La cobertura sigue siendo uno de nuestros más grandes problemas a pesar de los avances, pues las cifras muestran que en 32 de los 34 países de la OCDE más del 90% de los jóvenes de 15 años están escolarizados. Sin embargo, en México la cifra de cobertura para esta edad corresponde a menos del 70%, siendo la tercera cobertura más baja de todos los países que participaron en PISA 2012 y quedando arriba tan sólo de Albania y Vietnam. Otro de los factores que se señalaron como preocupantes fue la cobertura a nivel preescolar, pues si bien en México la educación preescolar es obligatoria, el examen encontró que 10% de los alumnos evaluados no habían recibido educación preescolar y 19% sólo lo habían hecho por un año o menos. Estas cifras se complican al momento de sumarle el factor de la desigualdad social, ya que los jóvenes que afirmaron no haber participado de la educación preescolar provienen de familias de bajo nivel socio-económico, lo que obliga a repensar el acceso a este nivel escolar pues sabemos que la participación en educación preescolar de calidad es fundamental para promover la equidad y asegurar una óptima inserción a la escuela primaria.

Por el otro lado, si en cobertura aún falta trabajo en calidad, el reporte señala deficiencias sumamente importantes al indicar que México presenta la tercera diferencia más alta en el índice de calidad de los recursos educativos de toda la OCDE, sólo detrás de Perú y Costa Rica, lo que deja a la vista los altos niveles de desigualdad en la distribución de recursos educativos en el país.

Los datos que revela PISA sobre la desigualdad de género son también ilustrativos. Por ejemplo, PISA 2012 reveló que las diferencias disciplinares por género se mantienen en el suelo mexicano. Las comparaciones indican que los hombres obtienen, en promedio, puntajes más altos en matemáticas que las mujeres -30 puntos de diferencia-, mientras que las mujeres obtienen, en promedio, puntajes más altos en lectura que los hombres -24 puntos de diferencia-. Si bien en otros países las evaluaciones mostraron movimien-

tos a favor del cierre de las brechas de género, en México no se registró cambio alguno con respecto a 2003.

Por último, podríamos rescatar las cifras sobre la inversión de México en su sistema educativo. De acuerdo con PISA, México invierte 23, 913 de dólares en educar a cada alumno (en los nueve grados escolares para niños de 6 a 15 años). Esta cifra se encuentra por debajo del gasto de Chile, que invierte casi 10,000 dólares más por niño, aunque está un poco arriba del gatus que ejercen Colombia o Uruguay. Sin embargo, hay un dato más llamativo respecto al presupuesto en educación pues apunta al cuestionamiento de la lógica de la relación entre gasto y rendimiento. Según el reporte presentado por la OCDE, el gasto en educación de México es ligeramente más alto que el de Turquía, que aporta 19,821 dólares por niño en los nueve grados escolares, sin embargo, el rendimiento promedio de Turquía supera al de México por 34 puntos en matemáticas, o el equivalente a nueve meses de escolaridad. La pregunta es ¿Por qué se da esta situación? ¿Cómo menos gasto puede significar mejor rendimiento? La respuesta tiene que ver con la equidad y calidad, un adecuado nivel de recursos a nivel nacional también exige distribuirlos de manera equitativa, países que tienen una distribución más equitativa de recursos educativos tienden a tener rendimientos más altos en matemáticas. Por el otro lado aparece el imperativo de calidad, pues por más elevado que sea el gasto en educación, si esta no es de calidad no habrá posibilidad de ver mejoras en el rendimiento. Como veremos más adelante, los principios de equidad y calidad están en el centro de la reforma educativa realizada el gobierno en curso con el fin de resolver estos problemas de nuestro SEN.

El reporte de la OCDE sobre PISA 2012 no termina sin reconocer los avances que México ha registrado en la mejora de su sistema educativo, que en ese momento se encontraba en el contexto del proceso de reforma. Señalaba el cambio del enfoque en la cobertura al del mejoramiento de la calidad educativa y el fortalecimiento de una cultura de la evaluación. Se aplaudían los cambios que en ese momento apenas entrarían en acción como la elevación a rango constitucional del principio de calidad, el establecimiento de un servicio profesional docente y la autonomía constitucional al INEE, pues se consideran pasos decisivos en la construcción de un sistema educativo de alta calidad y equidad.

Al mismo tiempo dejaba claro que el gran desafío de México sigue siendo la cobertura, además de que se debe trabajar a marchas forzadas por acelerar significativamente los ritmos de mejoramiento experimentados en los resultados educativos, ya que aún no son suficientes para acercarnos al promedio OCDE. Parte del esfuerzo, señalaba, debe centrarse en incrementar el número de alumnos que obtienen los niveles básicos de competencias, así como en promover la excelencia y que más alumnos logren los niveles de aprovechamiento más altos.

A esos problemas se suma el grave rezago educativo en el país donde hay un a población de 32.3 millones de mexicanos de 15 años o más que no han recibido educación. Se habla de 5.1 millones de personas en condición de analfabetismo de las cuales 3.1 millones son mujeres y 2.0 millones son hombres, de los más de tres millones de mujeres, un tercio de son indígenas.

Los desafíos que presenta el sistema educativo según la OCDE, no están alejados en absoluto de los que Cárdenas y Cárdenas (2010) señalaban un par de años atrás. Para estos autores el logro de una mayor equidad en la distribución de oportunidades educativas en nuestro país dependía de cumplir con la condición de proveer espacios y oportunidades suficientes para que todos niñas, niños y jóvenes tuvieran acceso y avancen de manera adecuada en los distintos niveles educativos. De manera especial, apuntaba la urgencia de atender las necesidades de las entidades con mayor rezago educativo, como son Chiapas, Oaxaca o Guerrero.

De igual manera, estos autores subrayan la importancia de trabajar sobre el grado de eficiencia del sistema con el fin de retener a los estudiantes que han logrado tener acceso a las escuelas y asegurar que completen los distintos niveles educativos. A esto se suma el imperativo de elevar el número de niñas, niños y jóvenes que transitan en tiempo los distintos niveles educativos, esto depende entre otras cosas de la calidad de la educación que hayan recibido con anterioridad y las posibilidades de haber desarrollado sus capacidades y habilidades, tanto como la reducción o eliminación de factores externos que influyen en la deserción o reprobación, esto se vuelve de nuevo más acuciante en las zonas con mayor rezago en el país pues de otra forma no habrá la posibilidad de que en nuestro país se de un desarrollo individual y colectivo real y justo.

Por ello apuntan que en el momento en el que en México se cierre la diferencia de las cualidades socioeconómicas y de capital cultural de las familias, y las desigualdades en la disponibilidad y calidad de los insumos para cada escuela, las variaciones en los resultados educativos serán mucho menos significativas. Un aumento del capital cultural de las familias mexicanas sumado al incremento de la calidad educativa ayudará a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, a la mejora de los resultados educativos tanto como al cierre de las brechas entre sectores poblaciones y geográficos del país. (Cárdenas, Cárdenas, 2010)

3.3 ¿QUÉ ES UNA REFORMA EDUCATIVA?

Hablar de reforma en el campo político significa la introducción de un cambio por medio del que se buscará la modificación de uno o varios componentes del sistema vigente. La reforma no busca el establecimiento de un nuevo orden sino introducir mejoras que hagan más eficiente o actualicen el marco político subrayando las consecuencias o efectos positivos que éstas tendrán en la vida cotidiana o en el sistema como tal.

En el campo educativo, Guzmán (2005) habla de las reformas citando a Zaccagnani (2004) y define que éstas se dan cuando se busca ejecutar grandes cambios en la estructura o en la organización del sistema educativo, en uno o varios niveles. Lo anterior puede traducirse en cambios en el diseño curricular, modernización del sistema educativo en su totalidad, descentralización de la burocracia, medidas para la elevación de la calidad general de la enseñanza (que incluyen elevar el nivel de los alumnos o disminuir el fracaso escolar), adecuación de los planes de estudio a las demandas del mercado laboral, cambios en los modelos pedagógicos, o bien mejoras en las culturas institucio-

nales que pueden llevar a cambios en las prácticas, criterios de organización y gestión institucional, entre otros.

De acuerdo con esta autora, en Latinoamérica desde hace poco más de tres décadas se han llevado a cabo una serie de reformas educativas con distintos objetivos y resultados. Guzmán, recupera una distinción de tres etapas de reformas con tres objetivos bien diferenciados.

El primer conjunto de reformas en el área se presentaron en la década de los ochenta y tuvieron como objetivo la ampliación de la cobertura de la enseñanza. Estas reformas, a las que se ha denominado “reformas hacia fuera”, tuvieron como punto de partida cambios estructurales en la manera de otorgar servicios educativos desde el gobierno central, se habló entonces de una descentralización educativa, donde las administraciones locales, regionales y privadas tomarían las riendas de la gestión educativa. El lado negativo de este tipo de reformas se tradujo en un repliegue no favorecedor del aparato público y también, con peores consecuencias, en una reducción del gasto en educación. “Al haber reducción, aparejadamente se exige cumplir ciertos criterios de eficiencia, especialmente en lo que respecta a la administración de recursos (su mayor y mejor utilización), y su focalización, elementos que continúan estando presentes en la época actual.” (p.1)

Posteriormente, se dio un segundo enfoque en las reformas que Guzmán denomina “segunda generación de reformas”, aunque no se dieron al mismo tiempo y algunas se empalman con el primer bloque o bien con el tercero. Estas reformas tenían como preocupación central la calidad y la equidad, tal es el caso de la reforma que nos ocupa en esta investigación, aunque las transformaciones al respecto en el sistema educativo mexicano vienen dándose desde la década de los noventa.

Este conjunto de reformas, a las que se les denomina “reformas hacia adentro”, parten de la percepción de que el problema de cobertura ha sido prácticamente resuelto, si bien se acepta que los sectores de escasos recursos económicos siguen teniendo dificultad para acceder al sistema educativo. Los cambios que se introducen tienen como centro la escuela y sobretodo, la calidad del aprendizaje. Se buscan modificar así, la gestión y evaluación del sistema, los contenidos culturales que se transmiten en la escuela, los procesos pedagógicos, la infraestructura, etcétera. Hay un fuerte acento en la búsqueda de la mejora del personal docente y las condiciones en las que imparten la enseñanza, por lo que se generan sistemas de evaluación pero también fuertes incentivos para las maestras y maestros según su desempeño.

Por último, la llamada “tercera generación de reformas”, propia del siglo XXI, buscaría acentuar la autonomía de las escuelas y llevar a cabo lo que se ha denominado “descentralización pedagógica”, que busca “la transferencia de decisiones pedagógicas y curriculares desde el gobierno central a los centros escolares”. (p.2) La mira estaría puesta en buscar la mejor manera de instrumentar el proceso enseñanza - aprendizaje, desde la experiencia del propio centro educativo y de los agentes que ahí participan. La reforma educativa aprobada en este sexenio tiene también aspectos de esta tercera generación, como veremos más adelante.

3.4 LA REFORMA AL SEN DE 1993

Para algunos autores, entre ellos Alcántara, (2008) la administración de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) sostuvo el discurso más claro sobre la modernización del país en toda su historia. México iba a ser llevado al “primer mundo” y para ello se necesitaría articular la economía con la de otras naciones y lograr el reconocimiento internacional. Se estableció entonces un programa de trabajo en todos los niveles para insertar a México dentro de los mercados internacionales.

A lo largo del sexenio nuestro país logró algunos avances referentes a la apertura comercial y la atracción de inversiones, lo que fue reconocido el 18 de mayo de 1994, en los últimos meses del sexenio, cuando México se convirtió en el miembro número 25 de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Parte de esta modernización implicó cambios sustanciales en el sistema educativo. Cabe señalar que estas modificaciones formaron parte del proceso de globalización en el que se estaba sumergiendo al país y que por esa razón seguirían las directrices establecidas por los organismos multilaterales. Para ello el gobierno creó un programa denominado Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (PNME), que para empezar estableció un diagnóstico de la educación que reflejó lo siguiente: existía una importante insuficiencia en la cobertura y la calidad del sistema, mientras que en la parte de los planes de estudio de cada grado había desvinculación y repetición entre los ciclos escolares. En cuanto a la gestión, se reconoció una fuerte concentración y centralización administrativa y con respecto a la planta docente, condiciones bastante desfavorables.

A partir de esta evaluación se establecieron cinco vías generales que serían trabajadas en las políticas educativas. Estas fueron: “Ampliar la cobertura y redistribución de la oferta; Elevar la calidad, pertinencia y relevancia [de la educación]; Integrar por ciclos [los planes de estudio]; Desconcentrar la administración; Mejorar las condiciones [de desarrollo y laborales] de los docentes.” (Alcántara, 2008, p.3)

A la par se estableció un conjunto de medidas adicionales dirigidas a confrontar estos desafíos de manera más concreta. Así, se planteó la necesidad de incrementar la equidad en la ampliación de la oferta; Cambiar el contenido de los planes de estudio para que cumplieran con la necesaria calidad; Se estableció la integración de los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un ciclo básico; Confiar las responsabilidades de la gestión educativa a los poderes locales, por entidad, municipios, etcétera guiados por la meta de la descentralización, y en un nivel aún más micro, se buscaría motivar la participación social por parte de los maestros y padres de familia, principalmente; Por último, se propuso la revalorización de los docentes, su trabajo y función social, desde cuestiones como la salarial, la organización gremial hasta la reestructuración de la carrera magisterial.

El *Programa para la Modernización Educativa*, ponía en el centro del debate sobre la educación no sólo la descentralización sino los criterios de calidad y equidad como las metas y retos más importantes del sistema educativo mexicano. (Granja, 1997) Para enfrentar el

desafío, el 18 de mayo de 1992 se firmó, entre el gobierno federal, los estados y el SNTE, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) que sirvió como detonante de un vasto proceso de reforma del sistema educativo nacional. El Acuerdo fue un pacto real entre los poderes efectivos del sistema educativo, a saber, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato de Trabajadores de la Educación.

Como columna vertebral del ANMEB estaba la cuestión de la descentralización, sin que el sistema perdiera su integridad y carácter nacional se buscaba modificar las atribuciones de la federación y del estado cambiando la complicada burocracia del sistema. “El Acuerdo hizo coincidir [el] proceso, al que denominó federalización, con un amplio programa de reformas pedagógico-curricular de la educación básica y una reforma docente.” (Fierro, Tapia, Rojo, 2009, p.4)

Se fijaron tres trayectorias estratégicas y fundacionales del cambio, que dependían de la descentralización administrativa del sistema.

Primero, se estableció la necesidad de un aumento de los recursos y una mejora en las condiciones en las que los docentes laboraban. Segundo, la reestructuración de los contenidos y materiales educativos para que retomaran su pertinencia social y cognoscitiva, lo cual estaría regulado por el Programa Emergente para la Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos.

Por último, hacer del programa de actualización de la profesión docente, que tenía poco tiempo, un programa permanente, mediante el que se recobraría el prestigio de la función docente en la sociedad. Al respecto Alcántara (2008) señala que:

“[...] para la revalorización social de la profesión, se puso en marcha el Programa Emergente para Actualizar la Formación Docente, con el fin de mejorar la calidad de la formación de los maestros en servicio mediante cursos, sesiones colectivas y educación a distancia. Además, el ANMEB también estableció la creación del Programa de Carrera Magisterial, cuyo objetivo era ‘estimular la calidad de la educación y crear un mecanismo claro para mejorar la condición profesional, material y social de los maestros’ [...]. De ese modo, se implementó un instrumento para la promoción horizontal del personal docente de educación básica, con la finalidad de que los maestros pudieran acceder a niveles más altos de salario, con base en su formación académica previa, su asistencia a cursos de formación avanzados, su desempeño profesional y su antigüedad.”(p.6)

Una cuestión más que se debe retomar del ANMEB es la que tiene que ver con la participación social, la cual se visualizaba de una forma renovada. En el centro de este cambio se encontraban los padres de familia, que se integrarían en cuerpos colegiados denominados “consejos de participación social” en tres niveles, escuelas, municipios y estados.

La firma del Acuerdo fue sólo parte de la validación del proceso de reforma educativa, la otra parte la constituye la promulgación de las reformas al artículo 3º de la Constitución que se habían dado tiempo atrás, y la publicación el 13 de julio de 1993 en el Diario Oficial de la Federación de la Ley General de Educación (LGE) que fijaba el marco legal en el que se darían las relaciones, derechos y obligaciones entre federación y gobiernos estatales y municipales, y las condiciones legales de los cambios estipulados en el ANMEB.

Con respecto a la reforma del artículo 3º, se publicó en el DOF el 28 de enero de 1992. Siguiendo a Hernández (1994), entendemos que la modificación al artículo 3º comprendía la introducción del concepto de “derecho a la educación”, la explicitación de la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, y la obligación del estado de ofrecer educación preescolar, primaria y secundaria. Por otro lado, se decretaba la atribución del Ejecutivo Federal para definir los programas y planes de estudio de primaria, secundaria y normal a nivel nacional. Además, se derogaba la fracción IV, con lo que se permitía de nueva cuenta la participación de las iglesias en los planteles de educación básica y normal. En el mismo sentido de apertura, las modificaciones contemplaron un cambio en la participación de los particulares en educación, relajando los términos de la relación de éstos con el Estado y abriendo las puertas a su participación en todos los niveles educativos.

Por su lado, la Ley de Educación presentaba cambios importantes con relación a la ley educativa de 1973. Como también señala Hernández, la nueva Ley presentaba modificaciones en dos niveles: “[...] 1) conceptualización misma de la educación y, 2) en la relaciones y la operación político-administrativa del sistema educativo [...]” (p.22) A la Ley del 73 se sumaban tres capítulos, uno concerniente al federalismo educativo, otro a la equidad de la educación y el relativo a la participación social en educación y se realizaron cambios importantes en los ya existentes.

El capítulo sobre federalismo educativo (capítulo II) formalizó la descentralización administrativa a través de la definición de tres personalidades jurídicas: “autoridad educativa federal”, “autoridad educativa local” y “autoridad educativa municipal” y sus funciones y obligaciones. También quedaban establecidas las atribuciones de la Secretaría de Educación Pública con respecto a la educación básica y normal. Quedaba instituido el sistema nacional de formación actualización, capacitación y superación profesional de maestros y se fijaba como obligación estatal de otorgar un “salario profesional” a los maestros del sistema educativo público. Se instauraba, además, el sistema nacional de evaluación del sistema educativo.

El capítulo III es de especial interés para nuestro trabajo, ya que por primera vez en la historia del SEN se legislaba sobre la equidad en educación básica. Un punto importante al respecto, como señala Hernández (1994), es que se ampliaba el concepto no sólo al tema del acceso sino al de la permanencia.

La Ley de Educación de 1993 se tradujo en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE), que quedó como el “[...] documento normativo primordial que definió las acciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dirigidas al cambio institucional.” (Olivier, 2006,

p.5) Lo que es importante subrayar de este documento es que en él se compusieron las políticas que ejecutarían los tres principios sobre los que desde entonces descansaría la educación en nuestro país: calidad, pertinencia y equidad. Estos siguen siendo tres principios que vemos como centro y fundamento de la reforma educativa introducida por el poder ejecutivo veinte años más tarde.

La revisión de la reforma de 1993 es importante ya que permite ver la continuidad de ciertas políticas y principios de la educación y entender algunos puntos de la reforma educativa propuesta por el Ejecutivo en el 2012 como mejoras a la reforma de los noventa. Al mismo tiempo, deja observar que aún se necesitaban mayores modificaciones para cumplir con las metas entonces planteadas ya que muchos de los problemas a los que se trató de dar solución continúan presentes hoy día en mayor o menor grado.

CAPÍTULO 4

LA REFORMA EDUCATIVA 2013

4.1 JUSTIFICACIÓN

En el 2012 desde la Universidad Nacional Autónoma de México, Narro, Martuscelli, y Brazana, señalaron la necesidad de una reforma integral del sistema educativo nacional, al tiempo que aclaraban que esta no sería una tarea que se pudiera cumplir rápidamente ni cuyos resultados fueran a percibirse inmediatamente. El trabajo era vasto, combate a la pobreza, reducción de los niveles de desigualdad, acabar con

“[...] los mecanismos que perpetúan estas condiciones en los grupos y las familias de menores ingresos y excluidas de los derechos sociales, lograr una más rápida integración del país en la sociedad y la economía del conocimiento, incrementar la competitividad. Estos serían los resultados de la reforma educativa en gran escala.” (pp.9)

La propuesta tenía que ver con un cambio del paradigma de desarrollo al del conocimiento. Se debía, según la visión de estos autores, entender que únicamente aquellos países que habían logrado aumentar el nivel cultural y educativo de su población, “[...] de hacer del conocimiento el motor de desarrollo económico y social; de reducir las desigualdades sociales y formar ciudadanos con sólidos valores, habilidades y destrezas, tendrán viabilidad en el concierto mundial.”(p.12)

Lograr esto, requeriría de otorgar acceso a la educación a todas las niñas, niños y jóvenes de México a más tardar en una década, incluyendo el nivel de bachillerato, que debería alcanzar la cobertura universal, y el aumento en la matrícula de educación superior, así como la duplicación de la titulación de doctores. La formación que se brindara debería ser de calidad, incluyendo el aprendizaje y manejo de las tecnologías y los lenguajes que rigen el movimiento económico, tecnológico y social en la actualidad. La capacitación y reconocimiento de los docentes sería otra condición indispensable, tanto como la mejora de la infraestructura y equipamiento de las escuelas y otras instituciones educativas del país. Por último, aunque no menos importante, la formación tendría ser integral, acomodando la práctica del deporte y la participación en actividades culturales. Estos serían los elementos que deberían integrar una reforma del sistema educativo nacional. (Narro, Martuscelli, Brazana, 2012)

Por otro lado, desde el Poder Ejecutivo se aceptaba que el Estado Mexicano había realizado grandes avances para atender a los mandatos constitucionales, no obstante, se reconocía que la sociedad y los propios actores en la educación expresaban cada vez más exigencias e inconformidades que debían ser resueltas. De ahí venía la propuesta de fortalecer las políticas educativas del país con el fin de que éstas estuvieran a la altura de las demandas de justicia social y de pertinencia de la educación. Se habló entonces de “una educación inclusiva que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos” (Peña, “Iniciativa de Decreto de Reforma”, p.2) y se lanzó el proyecto para reformar de nueva cuenta el sistema educativo nacional.

4.2 LA REFORMA EDUCATIVA

El 26 de febrero del 2013 apareció en el Diario Oficial de la Federación el Decreto por el que se reformaron los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adicionaba un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Posteriormente el 10 de septiembre del 2013 se promulgaron tres leyes secundarias, Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley General de Educación y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

La reforma educativa tuvo como origen el acuerdo firmado por los principales partidos políticos de México el 2 de diciembre del 2012, el llamado “Pacto por México”. En este acuerdo los partidos acordaron caminar una reforma legal en materia de educación que contemplara tres objetivos:

1. Aumentar la calidad de la educación básica con un correspondiente reflejo en los indicadores internacionales, como la prueba PISA.

2. Elevar la matrícula y aumentar la calidad en los niveles de Educación Media Superior y Superior.

3. Garantizar que el Estado mantenga la rectoría de la educación. (Braham, López, y Merino, 2014)

Este acuerdo fructificó unos meses más tarde en la promulgación de la reforma en materia de educación el 25 de febrero del 2013, la cual constó de la décima modificación al artículo 3º Constitucional en su historia y la que se realizó al artículo 73º, con el fin de mejorar el sistema educativo nacional.

El artículo 3º quedó de la siguiente forma:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.”

Del artículo 3º permaneció el carácter de derecho humano de la educación, algunos de los valores y fines de la misma. Lo que cambió es de suma relevancia, y es, para empezar, la introducción de la garantía de la calidad de la educación obligatoria, lo cual traería una serie de cambios en todos los niveles del sistema.

La justificación de la introducción del “imperativo de calidad” se expresó de forma clara en la iniciativa de reforma. Ahí el Presidente Peña fijaba la calidad educativa como imprescindible para que las y los alumnos recibieran una educación que realmente cumpliera la norma constitucional. La calidad a la que se refiere en ese documento tiene que ver con la posibilidad concreta de que las y los estudiantes adquieran conocimientos, asuman actitudes y desarrollen habilidades y destrezas de acuerdo a lo establecido en la Ley.

El segundo cambio importante es la introducción a nivel nacional de un Servicio Profesional Docente que contempla el proceso de ingreso, promoción y permanencia de los maestros en la educación básica y media superior que el Estado imparte. Para ello se generó la Ley General del Servicio Profesional Docente que introduce, entre muchas otras cosas, a los méritos en el desempeño como criterio para la permanencia y la promoción de cargos, mientras que al ingreso corresponderá un proceso de evaluación, con el fin de superar inercias en el campo magisterial.

El tercer cambio, y quizá el más discutido, se refiere al llamado “Sistema de Evaluación Educativa” y los cambios en la estructura y regulación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que queda como organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, elevándose como la máxima autoridad en materia de evaluación educativa.

Se estableció que para lograr la calidad educativa, había que realizar una evaluación al proceso educativo y a los actores que participan en él. (Braham, López, Merino, 2014) La evaluación educativa se instituye a partir de la reforma como mecanismo de transformación a partir de un conocimiento tangible del sistema educativo nacional. Las evoluciones que se darán a nivel nacional en conjunto con las que se dan a nivel internacional permitirán establecer los retos concretos de la educación en nuestro país.

Por su parte, el artículo 73º que establece las facultades del H. Congreso de la Unión, para conocer iniciativas y, en su caso, expedir leyes federales fue modificado en su fracción XXV donde no sólo se señala la facultad de establecer el Servicio Profesional Docente sino las correspondientes a la elaboración de leyes que garanticen el cumplimiento de la entrega de una educación de calidad.

En síntesis, la reforma educativa de 2013, en su nivel Constitucional, propone una nueva estructura del sistema educativo con el principio de calidad como eje. La implementación de un sistema de evaluación y capacitación docente es también eje de la nueva política educativa. Se podría decir, que la lógica detrás de la reforma, que responde a una perspectiva de la educación como agente de cambio económico, es que sólo una educación de calidad podrá generar individuos que puedan insertarse en el sector económico para elevar los niveles de productividad. Pero la calidad de la educación no se ve desde una perspectiva plana o como un problema simple de acceso, sino como un proceso complejo que incluye los principios de inclusión y equidad, en ese sentido, la atención a la diversidad social y cultural, la participación de todos los sectores de la población, no sólo de docentes y estudiantes, y la conformación de un programa de educación integral que no atienda solamente a una dimensión de los individuos.

Cabe anotar por último, que estas acciones de reforma, no responden sólo a las demandas ciudadanas por una educación de calidad sino que también han sido impulsadas por las agencias multilaterales y las de cooperación internacional. En este sentido, la reforma sigue los parámetros de este tipo de organismos que han establecido a las evaluaciones estandarizadas y las acreditaciones como fundamento de la calificación de pertinencia de los actores del sistema educativo, ya sea escuelas, docentes o estudiantes.

4.3 ASPECTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA QUE INTERESAN A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En este momento podemos comenzar a realizar ciertas afirmaciones acerca de la presencia o ausencia de una perspectiva de género en la reforma educativa. Empezamos por los artículos modificados tanto en la Constitución como en la Ley General de Educación para en un segundo momento pasar al análisis del documento en el que desembocan estos cambios y que pretende establecer las formas de su ejecución, el Programa Sectorial de Educación (PSE). Se eligieron estos tres documentos porque son los que tratan directamente la cuestión de la educación y no sólo un elemento del sistema.

4.3.1 La reforma a la Constitución y el género

En una primera lectura se percibe que en el decreto que lanza la reforma educativa constitucional no hay una fuerte carga de una perspectiva de género. Dentro de las modificaciones a los artículos 3º y 73º, sólo la fracción II, inciso c del artículo 3º admite una lectura desde la perspectiva de género al establecer que la educación deberá contribuir a una mejor convivencia humana, fortaleciendo “[...] el aprecio y respeto a la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia [...] los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de sexos o de individuos.” (DOF:26/02/2013) De esta forma queda establecido constitucionalmente que la educación que oferte el sistema educativo nacional deberá contribuir a la meta de la igualdad, eliminando los sustentos de la desigualdad.

Por otro lado, dentro de la reforma constitucional hay un principio y una estrategia que aunque no pertenecen únicamente al campo de la perspectiva de género, se han señalado por los estudiosos del tema como aspectos que deben considerarse para lograr la igualdad de género en educación y que a su vez la educación aporte en alcanzar la meta social de la igualdad. El principio del que hablamos es el de “calidad de la educación” y la estrategia que abona a la construcción de una educación con igualdad de género es la inclusión de la familia en la reforma del artículo 3º.

a) Participación de la familia

La fracción III. del artículo 3º Constitucional se lee en su primer parte de la siguiente manera:

“Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale.” (DOF:26/02/2013)

La participación de la familia en el proceso educativo es uno de los factores que se consideran importantes para una igualdad de género en el sistema educativo, ya que esto permite dar cabida a la diversidad sociocultural al tomar en cuenta los distintos contextos y realidades educativas de las que provienen las niñas y niños que ingresan a las escuelas. Al mismo tiempo, al tomar en cuenta las necesidades específicas de las madres y padres de familia, sus inquietudes, intereses, capital cultural, etcétera, se puede incidir en la forma en la que ejercen su maternidad y paternidad para que se de en los hogares formas de convivencia más responsables y libres de violencia. Todo esto se recoge de alguna forma en la Ley General de Educación en el capítulo IV denominado “De la participación social en la educación”

b) El principio de calidad

Uno de los aciertos más importantes de la reforma educativa fue el de elevar a rango constitucional el principio de calidad educativa. La fracción II, inciso d establece que la educación “será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (DOF:26/02/2013). Mientras que la fracción IX busca garantizar la prestación de servicios de calidad mediante la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la reestructuración del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como un organismo autónomo.

Si bien se puede ver a simple vista que el principio de calidad expuesto en el texto de la reforma tiene que ver con el aprovechamiento educativo en términos de evaluaciones estandarizadas por un lado, y por otro con la cuestión de la profesionalización docente y su constante evaluación, también a través de métodos estandarizados, habría que pensar en un segundo momento que esto resulta positivo en términos del avance de la igualdad de género en la educación, si se asume que las constantes evaluaciones estarán arrojando señales de desigualdad de género donde estas se presenten y que de ahí se tomarán medidas pertinentes para resolverlas a través de programas o acciones específicos, tanto para el caso de las y los estudiantes como en el caso de las y los docentes. Además al entender la educación de calidad como una necesidad inaplazable de la sociedad se ponen en juego elementos que abonan a la construcción de la igualdad. El proceso que requiere la oferta de una educación de calidad exige la participación de toda la sociedad, la construcción de espacios dignos y adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza, materiales didácticos, planes y programas aptos. Este proceso resulta tierra fértil para sembrar los elementos críticos que permitan insertar la perspectiva de género en la educación y asegurar que en tanto se integre una visión de género el sistema educativo podrá realmente ofrecer una educación de calidad y a su vez, se podrán proponer los cambios necesarios para la transformación hacia una sociedad más justa.

4.3.2. La reforma a la Ley General de Educación

En cuanto a la Ley General de Educación, al ser su reforma consecuencia de los cambios introducidos en la Constitución, tendremos aportaciones en el mismo tenor con respecto a la igualdad de género, en sentido de la calidad educativa y la participación social.

El artículo 2º de la Ley General de Educación reformada en el 2013 establece que:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales.”
(DOF:11/09/2013)

Mientras que el artículo 3º habla de la obligación del Estado de prestar “servicios educativos de calidad” que aseguren el máximo aprovechamiento de los educandos.

El artículo 8º es de especial interés y en su redacción se alcanza a explicitar primera vez una postura de género, en términos de apoyo a las mujeres. El texto de este artículo se lee como sigue:

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan –así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.” (DOF:11/09/2013)

El artículo 8º de la LGE es sumamente relevante para el avance de la igualdad de género, ya que establece puntos centrales para hacer de la educación una herramienta fundamental en la lucha contra la desigualdad. Fijar los blancos contra los que se trabajará en el sistema educativo nacional, incluir los fanatismo, prejuicios, estereotipos y de forma especial la violencia, “especialmente la que se ejerce contra las mujeres y los niños” se traduce en un cimiento importante desde el cual se elaborarían programas, contenidos, materiales atentos a la generación de condiciones de igualdad y a terminar con los soportes de las relaciones basadas en las jerarquías y las distinciones de sexo, raza, o cualquier otro marcador.

Al mismo tiempo dispone la generación de políticas orientadas a la transversalidad de criterios, siendo uno de ellos el de género, que como vimos antes fue una de las estrategias adoptadas internacionalmente desde Beijing para avanzar en el camino hacia la igualdad de género.

c) Equidad

En la fracción IV del artículo 8º aparece otro principio que ha estado presente desde hace tiempo en los estudios de género, el de equidad. Esta fracción dice: “Será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.” (DOF:11/09/2013)

Como ya vimos anteriormente, el Comité de la CEDAW expidió en 2006 una recomendación para que los documentos del gobierno se generaran con el uso del término igualdad. La Ley General de Educación utiliza ambos términos, si bien igualdad va seguida del desafortunado colofón “de derechos de todos los hombres” (artículo 8º fracción III), o bien la expresión tampoco afortunada de “la igualdad en el trato a los alumnos” (artículo 6º). Lo anterior es un aspecto que no se explica ya que después de décadas de trabajos y correcciones no se esperaba la utilización del término “derechos de los hombres” cuando se habla de una voluntad de acabar con los privilegios por sexo.

Mientras, equidad es básicamente entendida en términos sociales y no de género. Esto responde quizá a que la perspectiva de género no estuvo en el primer plano de la redacción

de la Ley reformada, lo que se explica en un país donde uno de los mayores problemas es la inequidad existente entre niveles socioeconómicos y regiones, donde algunas sufren importantes rezagos económicos y educativos; se podría entender así que la búsqueda de equidad social sea un componente primordial de la reforma. Sin embargo, esto no elimina la preocupación por la igualdad de género y tampoco, aunque no sea de la misma forma estimada por los organismos internacionales, por la equidad de género, pues al tiempo que se viven en México enormes desigualdades económicas que generan desigualdades educativas, los problemas de género que se enfrentan, en especial el de la violencia contra las mujeres, también sufren de urgencia por ser atendidos. Por otro lado, como ha quedado establecido por innumerables estudios de género, hablar del logro de la igualdad –o la equidad– es imposible sin haber resuelto el problema de la igualdad de género.

Llegamos así al Capítulo III “De la Equidad en la Educación” donde algunas de estas disyuntivas se resuelven. Este capítulo dentro de la LGE es el que mejor traduce las preocupaciones de la perspectiva de género, aún cuando en su mayoría no lo hace explícitamente. Inicia con el artículo 32. que establece que:

“Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad 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.” (DOF:11/09/2013)

Este artículo es el primer dentro de esta ley que habla de la equidad educativa y de la igualdad de oportunidades de acceso. Al introducir el género esto puede leerse como la garantía de igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo sin discriminación por género y de medidas y programas que aseguren la justa distribución de los recursos educativos, también sin distinción por género.

Por su parte el artículo 33 que indica todas las actividades que deberán seguirse para cumplir con el artículo 32 incluye después de la reforma las siguientes fracciones:

IV.- Prestarán servicios educativos para atender a quienes abandonaron el sistema regular y se encuentran en situación de rezago educativo para que concluyan la educación básica y media superior, otorgando facilidades de acceso, reingreso, permanencia, y egreso a las mujeres; [...]

IX.- Impulsarán programas y escuelas dirigidos a los padres de familia o tutores, que les permitan dar mejor atención a sus hijos para lo cual se aprovechará la capacidad escolar instalada, en horarios y días en que no se presten los servicios educativos ordinarios; [...]

XV.- Apoyarán y desarrollarán programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia respecto al valor de la igualdad y solidaridad entre las hijas e hijos, la prevención de la violencia escolar desde el hogar y el respeto a sus maestros; [...]" (DOF:11/09/2015)

d) Recomendaciones para la igualdad de género en educación

Otro de los aspectos positivos de la reforma a la Ley General de Educación es el que corresponde a la posibilidad de armonizar las recomendaciones que organismos internacionales y teóricos del tema han realizado para alcanzar la igualdad de género en educación, no sólo en términos de la paridad sino de lograr tirar las barreras que impiden el que todas las personas se coloquen en igualdad de condiciones dentro del sistema educativo.

Por ejemplo, el artículo 21 señala algunas de las medidas que deberán tomarse para lograr la calidad de la educación y que tienen que ver con la evaluación de las y los docentes, el otorgamiento de un salario profesional digno y las posibilidades de disfrutar de vivienda digna, así como darles el tiempo necesario para la preparación de clases y para su desarrollo personal y profesional con mecanismos de estímulo por su docencia, al igual que la búsqueda del reconocimiento social por su labor.

El artículo 42º fija un tipo especial de responsabilidad de los docentes frente a sus estudiantes al apuntar que

“se brindarán cursos a los docentes y al personal que labora en los planteles de educación, sobre los derechos de los educandos y la obligación que tienen al estar encargados de su custodia, de protegerlos contra toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación.” (DOF:11/09/2013)

Con este artículo se atienden de alguna forma unas de las consecuencias más terribles de la desigualdad de género y que tienen que ver no sólo con la violencia sino con la cosificación y la deshumanización de la persona.

Podemos adelantar que si bien los cambios constitucionales no presentan una perspectiva de género explícita, las modificaciones a la Ley General de Educación que resultaron de ellos sí presentan un impacto desde la perspectiva de género, si bien la mayoría de las veces es implícito, en algunos artículos sí se atienden directamente los problemas de género, traducidos como problemas de las niñas y las mujeres.

Aún así, hay que señalar que la redacción de la Ley presenta en muchos casos un lenguaje inadecuado que deja ver distinciones de género en el uso de términos como, ciudadanos, hombres, maestros, los docentes, directores de escuela, alumnos en incluso en un momento niños y jóvenes. En ningún momento, salvo en los casos en que el artículo hace referencia explícita a las mujeres, se localizó el uso de sustantivos femeninos como maestras, alumnas, ciudadanas o directoras. Ello habla de la persistencia de un lenguaje androcéntrico en nuestra legislación, que refleja la persistencia de una visión masculina de los derechos a los que se supondría todos las personas deberíamos tener acceso por igual.

4.3.2.1 Los educandos – el uso del lenguaje neutral

Hemos querido que parte del análisis sobre la reforma educativa pusiera atención al lenguaje empleado en su redacción, en este sentido, un término que se vuelve importante en tanto se parta de una perspectiva de género es el de educandos.

En la redacción de los artículos que se reformaron en ley de educación se privilegió, como se había hecho en sus antecesoras, el uso del vocablo “educandos” para designar al conjunto de niñas, niños, mujeres y hombres que reciben educación dentro del sistema educativo formal.

El uso de un simbólico neutro al momento de redacción de una ley o programa ha sido uno de los aspectos que la perspectiva de género ha cuestionado debido a las consecuencias negativas que puede acarrear, por ello debemos revisar en este punto, qué implica la redacción de la Ley General de Educación en estos términos y para esto revisaremos el concepto de neutro que nos pueden aclarar qué impacto puede tener el uso del término “educandos” dentro de las cuestiones de género.

Habría para empezar que preguntarnos si el uso del término “educandos” hace o no de la ley de educación resultante de la reforma parte de una política ciega al género, que como define Leach (2003) son aquellas políticas, planes o programas que no reconocen la importancia del género como una característica esencial de las opciones de vida y de las relaciones de poder. Este tipo de políticas parecen beneficiar por igual a toda la población, no obstante pueden presentar aspectos que terminen perjudicando a mujeres u hombres (aunque en general se habla de las mujeres, pues prevalece una perspectiva masculina en la toma de decisiones). Las políticas ciegas al género tienden a expresarse en un lenguaje aparentemente neutro pero en algunos casos esto ocasiona que se privilegie a un grupo de la población. Además, se sustentan en estereotipos que desdibujan las necesidades o intereses de las personas “reales”; trabajan los problemas a los que atienden como si “la población en su conjunto fueran entes homogéneos, con los mismo intereses, necesidades y que experimentan y viven de la misma manera.” (Instituto Jalisciense de las Mujeres, 2008, p.35)

Por otro lado están las políticas neutras o las políticas neutras al género que son las políticas, programas, planes y materiales curriculares que pueden ser etiquetados como “neutros”, esto significa que se asumen carentes de una dimensión significativa de género, es decir que consideran que no afectan ni a mujeres ni a hombres, o bien que no se afecta de manera diferenciada a ningún miembro de la sociedad (Leach, 2003), o si se quisiera pensar de forma inversa, que se beneficia por igual a todos los miembros de la sociedad. Pareciera entonces que este es el caso de la ley de educación donde se tomó la decisión de continuar con un simbólico neutro como es el caso de “educandos”.

El pensador francés Roland Barthes nos podría ayudar a reflexionar sobre el uso de un sujeto neutro. Barthes (2004), define lo Neutro [el autor lo usa con mayúscula], como

“[...] aquello que desbarata el paradigma, o más bien llamo lo Neutro a todo aquello que desbarata el paradigma [...]. ¿Qué es el paradigma? Es la oposición de dos términos virtuales de los cuales actualizo uno al hablar, para producir sentido. Ejemplos:

[...] hay oposiciones semánticas: blanco versus negro. Dicho de otro modo, según la perspectiva saussuriana, que sigo en este punto, el paradigma es el motor del sentido; allí donde hay sentido hay paradigma, y allí donde hay paradigma (oposición) hay sentido → dicho elípticamente: el sentido se basa en el conflicto (la elección de un término contra otro) y todo conflicto es generador de sentido: elegir uno y rechazar otro es siempre sacrificar algo al sentido, producir sentido, darlo para consumir.

[...] De allí, el pensamiento de una creación estructural que deshace, anula o contraría el binarismo implacable del paradigma, mediante el recurso a un tercer término → el tertium: [...] término amorfo, neutro (neutralización fonológica) [...]

[...] Campo. Desde el punto de vista léxico, lo Neutro remite a los siguientes campos: 1) la gramática: género, ni masculino ni femenino, [...].” (p.51)

El tercer término será igual de conflictivo pero no se adjetiva según género. Para los estudiosos de género, la posición de Barthes puede resultar chocante, pues en un primer momento parecería abogar por dejar de pensar en las implicaciones y la gravedad que ha resultado de haber sostenido un discurso sustentado en opuestos binarios durante la historia de Occidente; usar el Neutro no resuelve ni acaba con las inequidades del sistema social, eso queda claro. No obstante, y desde una postura positiva, podría pensarse que ese Neutro que no remite a los “datos conflictuales del discurso” (p.277), que rompe la estructura paradigmática, o la oposición del sentido puede ser reflejo de ir más allá del discurso sustentado en opuestos binarios que perpetua las diferencias en la sociedad. El neutro puede ser un todo que nos permita pensar sin distinción de sexo, de género, clase o raza y operar en beneficio de todos.

No obstante, se deberá siempre estar atento de no convertirlo en una herramienta del lenguaje a través de la que se invisibilicen las particularidades de la situación de cada grupo.

4.3.3. El Programa Sectorial de educación 2013-2018

Como parte del proceso de planeación de la Administración Pública y conforme lo dicta la Ley de Planeación, al inicio de cada administración se debe elaborar el Plan Nacional de Desarrollo (PND) del que se derivan los programas sectoriales que orientarán las políticas públicas en cada sector.

El PND 2013-2018 estableció cinco metas nacionales y tres estrategias transversales. Las metas son: *México en Paz*, *México Incluyente*, *México con Educación de Calidad*, *México Prospero* y *México con Responsabilidad Global*. Las estrategias transversales, de observancia por todas las dependencias y organismos, son: *Democratizar la Productividad*, *Gobierno Cercano y Moderno* y *Perspectiva de Género*.

Las estrategias transversales responden al enfoque que revisamos en el apartado 2.1 y que se conoce como transversalidad de género o gender mainstreaming, y que tiene como objetivo principal alcanzar una igualdad de oportunidades entre los sexos, es decir una paridad real.

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 tomó como base la meta *México con Educación de Calidad*, así como las líneas de acción transversales correspondientes.

Es importante señalar, que en materia de género, además de las leyes que atañen directamente a la cuestión educativa, el PSE atiende los ordenamientos de la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y a los instrumentos internacionales en la materia.

El PSE parte de la noción de que la educación de calidad es la mayor garantía para el desarrollo integral de los mexicanos, la base para una convivencia armoniosa y una sociedad más justa y próspera. En este sentido, es importante recalcar que la visión del PSE no topa en la cuestión del acceso sino que se considera:

“[...] necesario que la educación forma para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social [...] y, en general para el desarrollo integral de los seres humanos. Un buen sistema educativo deber ser incluyente, favorecer la equidad y nunca un medio para mantener o reproducir privilegios.” (p.23)

El PSE prevé 6 objetivos para articular los esfuerzos educativos del sexenio, entre ellos nos interesa subraya el “Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.” (p.23)

Un aspecto interesante del PSE es el cambio en la concepción del lugar de la escuela dentro del sistema educativo, se busca a partir de las modificaciones establecidas, que las escuelas estén en el centro lo que significa entregarles los apoyos que requieran para “[...] modificar el conjunto de prácticas y relaciones de los actores escolares y fortalecer sus capacidades de gestión [...]” (p.25), previendo que esto permitirá que se desempeñen como promotoras de la transformación social.

Por otro lado, se pone de relieve la necesidad de atender a las carencias en la infraestructura del sistema educativo, las cuales crean condiciones desfavorables para el aprendizaje de las y los alumnos y el trabajo de las y los docentes. Por ello, se habla de la tarea de dignificar las escuelas y dotarlas de recursos.

La colaboración de las familias con las escuelas será importante en este y otros puntos, pues ésta “[...] debe servir al propósito de construir una convivencia pacífica basada en el respeto a los derechos humanos y la perspectiva de género.” (p.26)

Llegamos entonces al apartado de “Inclusión y Equidad” donde se habla de la necesidad de crear un sistema incluyente y de una equidad en el sistema que llevará a una sociedad más justa. Se busca así, que el sistema educativo amplíe “[...] las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población.” (p.29) Al mismo tiempo se propone el cierre de las brechas de acceso a la educación, cultura y el conocimiento, por medio de una perspectiva de inclusión que elimine toda forma de “[...] discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencia u orientación sexual.” (p.29)

El principio de inclusión educativa tiene como meta la reducción de la exclusión en la educación, conlleva cambios y modificaciones en contenidos, estructuras y estrategias educativas con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado. Este principio se basa de hecho en la defensa de la igualdad de oportunidades para todos, niñas y niños y se le vincula con los principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. Con el principio de inclusión el PSE atiende la búsqueda de la igualdad como derecho y abre el camino a la igualdad de género, lo mismo con el principio de equidad que se convierte en el marco a partir del cuál se construirán las condiciones necesarias para alcanzar la meta de la igualdad de género y social.

Pasemos ahora a revisar el capítulo III, Objetivos, estrategias y líneas de acción prestando atención a los puntos que tomen en cuenta la perspectiva de género y que apoyen la construcción de una educación con igualdad de género.

El PSE contempla 6 objetivos, cada uno presenta sus estrategias y líneas de acción y sus líneas de acción transversales. Revisemos cada objetivo.

El “Objetivo 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación de todos los grupos de la población”, en su estrategia 1.5 “Dignificar a las escuelas y dotarlas de tecnologías de la información y la comunicación para favorecer los aprendizajes” presenta la línea de acción 1.5.3 que prioriza “[...] apoyos para que las escuelas cuenten con agua potable e instalaciones hidrosanitarias funcionales para mujeres y hombres. Mientras que toda la estrategia 1.7 “Fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral” está encaminada a promover la relación de la escuela con las familias y las comunidades, las líneas de acción 1.7.3, 1.7.4 y 1.7.8 atienden directamente la cuestión de la perspectiva de género, generación de ambientes libres de violencia y educación sexual. A estas se le suman las líneas de acción transversal que para el Objetivo 1. se traducen en la Estrategia 3. Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres con nueve líneas de acción:

1. Establecer códigos de conducta en las escuelas para eliminar la violencia entre varones, mujeres, niñas y adolescentes.

2. Establecer mecanismos de detección y sanción del maltrato docente.

3. Promover la creación de una instancia para recibir y atender denuncias de maltrato, hostigamiento y acoso sexual en las escuelas.

-
4. Establecer un mecanismo para detectar violencia escolar y familiar en el sistema escolar.

 5. Promover la formación docente sensible al género, el respeto a los derechos humanos y la no violencia.

 6. Desarrollar campañas y acciones para difundir entre las familias las consecuencias del maltrato y la violencia familiar.

 7. Promover la incorporación de las niñas y jóvenes en el manejo y conocimiento de las TIC.

 8. Impulsar el incremento de las escuelas de tiempo completo en todo el territorio nacional.

 9. Coordinar las acciones pertinentes con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para que la evaluación educativa considere la perspectiva de género.” (p.47)

El Objetivo 2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo a fin de que contribuyan al desarrollo de México” se acompaña en la estrategia de transversalidad 3 de 6 líneas de acción:

- “1. Promover la certificación de competencias para fortalecer la empleabilidad [sic.] de las mujeres.

2. Generar programas que incentiven la asistencia a la escuela de mujeres adolescentes y jóvenes dedicadas al trabajo doméstico no remunerado.

3. Proveer y otorgar becas para elevar la retención femenina en educación media superior y superior.

4. Impulsar acciones afirmativas en becas de licenciatura y posgrados para la integración de mujeres en carreras científicas y técnicas.

5. Desarrollar acciones afirmativas para incrementar la inclusión de las mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores.

6. Fortalecer los mecanismos de seguimiento para impulsar a través de la educación la participación de las mujeres en la fuerza laboral.” (p.53)

El “Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad justa”, es el que atiende de manera directa la problemática de la desigualdad educativa que pretende ser resuelta no sólo ampliando la cobertura sino desplegando “[...] estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables.” (p.54)

La cuestión de la equidad se ataja desde la problemática de la pobreza, aunque cuando se reconoce el papel primordial que tiene la educación preescolar y el apoyo que debe

dársele para que ingresen a ella los grupos más desfavorecidos, el argumento que se propone gira en torno a su importancia como cimiento para la equidad, la igualdad de género y la inclusión.

En términos de perspectiva de género, el Objetivo 3 en su estrategia 3.2 “Impulsar nuevas acciones educativas para prevenir y disminuir el abandono escolar en la educación media superior y superior incluye las líneas de acción 3.2.6, 3.2.8 y 3.2.9. La primera tiene que ver con la realización de acciones que prevengan conductas de riesgo, la segunda con promover ambientes libres de violencia, acoso y abuso sexual y la última, con propiciar el aprecio por diversas expresiones y la sana convivencia, libre de discriminación y violencia.

Dentro de las líneas de acción transversales, la estrategia 3 incluye 19 líneas de acción para la igualdad de oportunidades y no discriminación contra la mujer, estas son:

1. “Difundir los derechos y adoptar acciones afirmativas para garantizar el goce de los derechos de niñas, adolescentes y jóvenes.

2. Promover la adopción de criterios de paridad en cargos directivos del sistema escolar e instituciones de investigación científica y tecnológica.

3. Promover la inclusión de los temas de derechos humanos de las mujeres en los planes de estudio de todos los niveles educativos.

4. Eliminar cualquier imagen, contenido o estereotipo sexista y/o misógino de libros de texto en educación básica y media superior.

5. Incorporar talleres y materiales pedagógicos auxiliares para educar en la no violencia, la tolerancia, las nuevas masculinidades.

6. Incorporar en los planes de estudio el tema de la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.

7. Fortalecer el desarrollo de capacidades de las adultas mayores, jóvenes, adolescentes y niñas en hogares carentes con jefaturas femeninas.

8. Garantizar a mujeres indígenas jefas de familia el acceso a servicios básicos en materia de salud y educación.

9. Promover el acceso de madres jóvenes y jóvenes embarazadas a becas de apoyo para continuar sus estudios.

10. Desarrollar un marco normativo administrativo que facilite la retención escolar de madres adolescentes y estudiantes embarazadas.

11. Incentivar el acceso de las mujeres indígenas en todos los niveles de educación mediante el otorgamiento de becas.

12. Impulsar una cruzada nacional para abatir el analfabetismo y rezago escolar con especial atención en niñas y adolescentes jornaleras agrícolas y migrantes.

-
13. Promover la educación básica y media superior de las mujeres con discapacidad, con VIH-SIDA y adultas mayores.

 14. Fortalecer los programas de becas para niñas que viven en los municipios de la Cruzada contra el Hambre.

 15. Promover los programas dirigidos a adultas mayores para concluir grados escolares de la educación formal.

 16. Desarrollar y promover medidas a favor de la paridad en los cargos directivos de los centros educativos y de investigación.

 17. Integrar una Red de Promotores de la no violencia hacia las mujeres y nuevas masculinidades no violentas, en comunidades indígenas.

 18. Fortalecer la educación sexual con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género y competencias para la vida en todos los niveles y modalidades educativas.

 19. Fortalecer y ampliar programas y acciones dirigidos a la prevención del trabajo infantil y la promoción de los derechos de la niñez con perspectiva de género.” (p.59)

El Objetivo 4. “Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral fija en su estrategia” 4.2 “Impulsar la práctica de la actividad física y el deporte en las instituciones de educación.” La línea de acción 4.2.7 que propone “diversificar las actividades deportivas de las mujeres en las escuelas de educación básica y media superior.” (p.61) Por su parte la estrategia 4.3 “Promover la realización de actividades deportivas para niñas, niños y jóvenes en horarios extraescolares también contempla la línea de acción 4.3.4 pretende “fomentar la participación de las niñas y mujeres en actividades deportivas, para mejorar su salud y su desarrollo humano.” (p.61). Mientras que en las líneas transversales, la estrategia 3 contempla cinco líneas de acción:

1. Promover que todos los programas de fomento deportivo se diseñen con perspectiva de género.

2. Fomentar las actividades deportivas para la mujeres adultas en los municipios.

3. Asegurar infraestructura para que las mujeres practiquen deportes en zonas de alta marginación.

4. Promover actividades de deporte y bienestar físico de acuerdo a requerimientos específicos de las adultas mayores.

5. Desarrollar y aplicar protocolos para la detección y denuncia de violencia hacia las mujeres y niñas en los centros deportivos.” (p.62)

El penúltimo objetivo, el número 5, se refiere a la promoción y difusión del arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral. Se

entiende que la cultura es un componente esencial para alcanzar la educación integral, herramienta fundamental del desarrollo y de la garantía de paz. Además, la difusión de manifestaciones culturales se asume como promotora de la tolerancia. Dentro de las líneas de acción transversal, la estrategia 3 contempla 7 líneas de acción.

1. Promover círculos de lectura y apreciación literaria presenciales y virtuales para mujeres trabajadoras remuneradas y no remuneradas.

2. Incentivar la creación de empresarias de industrias culturales con acciones específicas para mujeres creadoras y artesanas.

3. Implementar talleres de cultura y arte: música, pintura, teatro, cine, danza y creación literaria, para niñas, adolescentes y jóvenes.

4. Fomentar y promover talleres y espacios de expresión artísticas para las mujeres.

5. Promover expresiones artísticas que contribuyan a la eliminación de los estereotipos de género.

6. Promover la participación equitativa de las mujeres en actividades culturales.

7. Desarrollar y aplicar un protocolo para la detección y denuncia de violencia hacia mujeres y niñas en centros culturales.”(p.65)

El último objetivo se refiere al impulso de la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento. Irónicamente, aunque la subrepresentación de las niñas y las jóvenes en el área de ciencias, matemáticas y tecnología, se ha señalado en innumerables ocasiones y se toma en la actualidad como un área donde se debe trabajar a marchas forzadas para lograr al menos una paridad, el objetivo 6 no presenta dentro de sus líneas de acción transversales ninguna relativa a la estrategia 3 Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres.

La sección III del PSE, “Estrategias Transversales” recoge las 15 líneas de acción generales para avanzar la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres que se establecieron para ser aplicadas en toda la Administración Pública Federal y en este caso particular dentro del sector educativo. Lo anterior inserta a este sector dentro del compromiso federal con la equidad de género.

Por último, el PSE trabaja las “Estrategias para mejorar la gestión del sector educativo”, su Estrategia 2 busca el impulso de la perspectiva de género y de derechos humanos en los procesos de planeación y evaluación del sector educativo. Así, las tres líneas de acción contempladas son:

1. “Impulsar en todos los niveles educativos el acceso y permanencia de las mujeres en el Sistema Educativo, así como la conclusión oportuna de sus estudios.
-

-
2. Incorporar en los planes y materiales de estudios las perspectivas de igualdad entre mujeres y hombres, de derechos humanos y de no discriminación.
 3. Incorporar de manera transversal en el sector educativo el principio de interés superior de la niñez y la adolescencia.” (p.73)
-

No es fácil hablar del tema de género en la reforma educativa. A través de los tres documentos revisados se podría decir que aún hay mucho que hacer al respecto empezando por aplicar la perspectiva de género en la producción de los documentos base de la legislación del Estado mexicano.

La perspectiva de género se identifica explícitamente con el tema de la equidad y de la inclusión, al igual que con el de calidad. Si se trata de revertir situaciones de desigualdad entonces se estará construyendo la igualdad de género.

Mientras la reforma a los artículos de la Constitución y la Ley General de Educación no enfrentan de manera directa la cuestión de género, el Programa Sectorial de Educación lo hace a través de la incorporación del género como líneas transversales, aunque sólo lo haga con referencia a las mujeres y no a las otras identidades genéricas.

Al respecto, de cumplirse con lo establecido en el PSE, las niñas y niños, mujeres y hombres que ingresen al Sistema Educativo Mexicano tienen buenas oportunidades de cuestionar y confrontar los patrones de exclusión que se sustentan en las relaciones jerárquicas y excluyentes entre los géneros, con lo que se abre la puerta para la verdadera transformación social.

CONCLUSIÓN

La “perspectiva de género” como herramienta de análisis nos permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres como construcciones culturales susceptibles a revisión y cambio y en el campo político, no permite establecer acciones destinadas a promover situaciones de equidad y más deseable aún, de igualdad, para la generación de una sociedad más justa.

El enfoque de género sirve pues para iluminar la discriminación que puede darse a partir del establecimiento de roles de género y la necesidad de superar esta condición.

La educación, pilar del sistema democrático de un país, es fundamental para ejercer el derecho a la libre expresión, a la información, a los servicios y a la representación política, la educación proporciona a las personas no sólo lo necesario para su pleno desarrollo social y económico, sino para el uso de su derecho a tener “voz” y a exigir un gobierno responsable. También es el espacio ideal para la confrontación de los estereotipos de género y conductas basadas en éstos. Por ello, la educación es el instrumento ideal desde el cual construir una sociedad fundamentada en el principio de igualdad.

Por igualdad podemos entender el principio por el cual todas las personas, sin excepción, son iguales ante la ley y ante el Estado, por lo que tienen derecho a las mismas oportunidades de satisfacción de sus necesidades y de ejercicio de los derechos. La igualdad se puede alcanzar a partir de la aplicación del principio de equidad podemos entenderlo como acciones dirigidas al logro de condiciones justas en el acceso y control de los bienes culturales y materiales tanto para las mujeres como para los hombres.

La igualdad de oportunidades para mujeres y hombres se considera un imperativo moral, pero al mismo tiempo es vista como una puerta hacia el crecimiento económico y el bienestar. Desde la perspectiva de la OCDE (2015), la inversión en educación aumenta las oportunidades económicas y de bienestar social, es un factor reductor de pobreza y de impulso al progreso tecnológico. La visión de este tipo de organismos multilaterales es que el crecimiento económico va fuertemente ligado al aumento de la instrucción de su población.

Pero para que la igualdad tenga posibilidades concretas de ser una realidad, se tiene que abatir las condiciones de desigualdad en las que se da la escolarización y lograr la formación integral de las personas, es decir la capacidad de favorecer la obtención de un pensamiento crítico, creativo y socialmente responsable. Para ello la educación debe ser de calidad. La calidad tiene que ver con la coherencia de lo que se enseña y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje, presentes y futuras, de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares, exige contemplar, además, las características de los elementos que integran el sistema educativo: estudiantes, instalaciones, equipamiento y otros medios, sus objetivos, con-

tenidos de la programación y tecnologías educativas; también los entornos socioeconómicos, culturales y políticos.

El principio de calidad es el eje de la Reforma Educativa 2013, su implementación conlleva la apertura de una puerta a la perspectiva de género en el sistema educativo mexicano. La preocupación vertebral por la calidad y la equidad introducen cambios que tienen como centro la escuela y sobretodo, la mejora del trabajo magisterial, en todos sus aspectos. La implementación de un sistema de evaluación y capacitación docente es por ello otro de los ejes de la nueva política educativa.

Se podría decir, que la lógica detrás de la reforma, que responde a una perspectiva de la educación como agente de cambio económico, es que sólo una educación de calidad podrá generar individuos que puedan insertarse en el sector económico para elevar los niveles de productividad. Pero la calidad de la educación no se ve desde una perspectiva plana o como un problema simple de acceso, sino como un proceso complejo que incluye los principios de inclusión y equidad, en ese sentido, la atención a la diversidad social y cultural, la participación de todos los sectores de la población, no sólo de docentes y estudiantes, y la conformación de un programa de educación integral que no atienda solamente a una dimensión de los individuos.

Cabe anotar por último, que estas acciones de reforma, no responden sólo a las demandas ciudadanas por una educación de calidad sino que también han sido impulsadas por las agencias multilaterales y las de cooperación internacional. En este sentido, la reforma sigue los parámetros de este tipo de organismos que han establecido a las evaluaciones estandarizadas y las acreditaciones como fundamento de la calificación de pertinencia de los actores del sistema educativo, ya sea escuelas, docentes o estudiantes. Todo lo anterior, llevado a la práctica, trabajará sin duda a favor de la transformación de la sociedad mexicana a condiciones de mayor justicia social y al cumplimiento cabal del derecho a la igualdad, de género y social.

LISTA DE REFERENCIAS

Aikman, S., y Unterhalter, E. (eds.) (2005). *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. UK: Oxfam.

Barthes, R. (2004). *Lo Neutro: Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1977-1978*. México: Siglo XXI.

Bertens, H. (2008). *Literary theory: the basics*. Nueva York: Rutledge.

Braham Herrera, E., López, C., y Merino Chávez, R. (coords.) (2014). *Reforma educativa para transformar a México*. México: Fundación Colosio, A.C.

Cárdenas, S., y Cárdenas, M. (2010). *La participación del poder legislativo en la definición de la política educativa en México*. México: CIDE.

Conway, J.K., Bourque, S.C., y Scott, J.W. (1987). El concepto de género. En M. Lamas (comp.), (1996) (4ta. Impresión 2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.). México: Porrúa.

Díaz Rodríguez, A. (2003). Educación y género. *Colección pedagógica Universitaria* N.40, 1-8

Fiske, E. & UNESCO. (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: UNESCO.

Gaag, N., y Plan (Organización). (2007). *Por ser niña. El estado mundial de las niñas 2007*. UK: PLAN.

Guerrero Caviedes, E., Provoste Fernández, P., y Valdés Barrientos, A. (2006). Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. *En Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp. 7-51). Santiago de Chile: FLACSO/Hexagrama Consultoras.

Hernández Zamora G. (1994). Reformas educativas recientes y la nueva Ley de Educación: Modernización educativa en México. *Revista Educación de Adultos* número 17, 19-25

INMUJERES/SEP. (2005). *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*. México: INMUJERES.

INMUJERES. (2009). Capítulo V. Igualdad de género en México. *En Informe de Ejecución del programa de acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo 1994-2009*. México: INMUJERES.

- Lamas, M. (comp.). (1996). (4ta impresión 2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa.
- Lamas, M. (1986). “La antropología feminista y la categoría ‘género’”. En M. Lamas, (comp.) (1996) (4ta. Impresión 2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.97-125). México: Porrúa.
- Lamas, M. (1993). “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría ‘género’”. En M. Lamas. (comp.) (1996). (4ta. Impresión 2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.327-364). México: Porrúa.
- Leach, F. (2003). *Practicing Gender Analysis in Education*. GB: Oxfam.
- Medina Espino, A. (2008). *Reporte: Seguimiento a las políticas educativas para la igualdad de género*. México: Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género/ Cámara de Diputados.
- Scott, J.W. (1990). El género una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, (comp.) (1996) (4ta. Impresión 2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302). México: Porrúa.
- Schülssler, R. (2007). *Género y educación. Cuaderno temático*. Perú: PROEDUCA-GTZ.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- Skelton, Ch. (2010). Gender and achievement: are girls the “success stories” of restructured education systems? *Educationl Review* Vol. 62., 131-142.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C., Lomas (1999). *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. España: Paidós*. En INMUJERES/SEP, (2005). *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria* (pp.69-78). México: INMUJERES.
- Subrahmanian, R. (2002). *Gender and Education: A Review of Issues for Social Policy. Social Policy and Development Programme Paper Number 9*. Geneva Switzerland: UNRISD.
- UNICEF. (2006). *Logros y perspectivas de género en la educación: El informe GAP primera parte*. Nueva York: UNICEF.
- United Nations. (2015). Concept note. Advancing Gender Equality and Empowerment of Women and Girls for a Transformative Post-2015. Development Agenda. 6 March 2015. New York: UN
- Unterhalter, E. (2005). Fragmented frameworks? Researching women, gender, education, and development. En S. Aikman, y E. Unterhalter. (2005). *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality on Education* (pp. 15-31.). GB: Oxfam.

Unterhalter, E., (2012). Mutable Meanings: Gender Equality in Education and International Rights Frameworks. *The Equal Rights Review*, Vol. Eight, 67-84

Valenzuela y Gómez Gallardo, M. L., Díaz Mundo, V. Jaramillo Flores, R. y Zúñiga García, L. (2004). *El enfoque de género: Una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. México: INMUJERES.

Páginas Web y documentos electrónicos.

Aguerrondo, I. (ca. 1994). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación". OEI. Disponible en <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm> Consultado el 7 de julio de 2015.

Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 48. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie48a07.htm>. Consultada el 2 de junio de 2015.

Burman, E. (2005). Contemporary Feminist Contributions to Debates around Gender and Sexuality: From Identity to Performance. *Group Analysis*. Vol. 38 17-30 Disponible en www.discourseunit.com/papers/burman_papers/2005.pdf) Consultada el 8 de junio de 2015.

Cámara de Diputados, H. Congreso de la Unión, (2006). Conceptos en materia de equidad y género. México. Disponible en http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/008_comisioneslx/001_ordinarias/015_equidad_y_genero/001_equidad_y_genero Consultada el 7 de julio de 2015.

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP). (2006). Antecedentes. *Educación*. Disponible en www.diputados.gob.mx/cesop/ Consultada el 18 de mayo de 2015.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Disponible en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> Consultada el 30 de marzo de 2015.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948) Disponible en <http://www.un.org/es/documents/udhr/> Consultada el 30 de marzo de 2015.

Diario Oficial de la Federación, 26/02/2013. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013 Consultado el 3 de marzo de 2015.

Diario Oficial de la Federación, 11/09/2013. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013 Consultado el 3 de marzo de 2015.

Fierro, C., Tapia, G., y Rojo, F. (2009). *Implementación de políticas educativas: México. Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*. México: OCDE. Disponible en <http://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf> Consultada el 3 de agosto de 2015.

GEA/ Gender and Education Association Disponible en <http://www.genderandeducation.com/resources/contexts/legislative-frameworks/> Consultada el 27 de mayo de 2015.

Granja Castro, J. (1997). *Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina*. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 59 pp. 161-188. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3541377> Consultada el 01 de junio de 2015.

Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.pdf> Consultada el 01 de junio de 2015.

INMUJERES. (ca. 2014) Acércate a la igualdad. México. Disponible en <http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/Portal/madig/igualdad/> Consultado el 7 de julio de 2015.

INMUJERES. (2006). Cuadro articulado: Articulación y Sinergia entre CEDAW, PAB, BEIJING+5, Metas del milenio, Consenso Quito, Ley de igualdad y PROIGUALDAD. Disponible en <http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/images/stories/beijing/mas15/CuadroArticulacionCEDAW-Beijing-Metas-Milenio-ConsensoQ.pdf> Consultado el 7 de julio de 2015.

INMUJERES. (2007). *Glosario de género*. México: INMUJERES. Disponible en http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf Consultado el 24 de julio del 2015.

Instituto Jalisciense de las Mujeres. (2008). *Manual para la sensibilización del enfoque integrado de género de la administración pública: Impulsemos todos los derechos para todas las mujeres... todos los días*. Disponible en <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Jalisco/jal05.pdf> Consultado el 7 de julio de 2015.

Muñoz Cabrejo, F.. (2006). Caminos cruzados: género en las políticas educativas en el Perú en los últimos diez años. *Edu.Soc.*, Campinas, vol. 27, 385-406. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultada el 03 de marzo de 2015.

Narro Robles, J., Martuscelli Quintana, J., Barzana García, E. (coords.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Disponible en <http://www.planeducativonacional.unam.mx> Consultado el 7 de julio de 2015.

OCDE. (2013). Nota país: Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA), PISA 2012 - resultados México. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf> Consultada el 30 de junio de 2015.

OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: PISA/OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en> Consultado el 27 de mayo de 2015.

Olivier Téllez, M. G. (2006). La reforma política en México y su impacto en la reconfiguración de las instituciones educativas. Encuentro de Latinoamericanistas Españoles

(12. 2006. Santander): Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España, 2006, s.l. (pp.393-402). España. CEEIB. Disponible en <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103393> Consultado el 7 de julio de 2015.

ONU. (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Disponible en <http://www.un.org/es/millenniumgoals/gender.shtml> Consultado el 30 de marzo de 2015.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). (1966). Disponible en <http://www.cinu.org.mx/onu/documentos/pidesc.htm> Consultado el 30 de marzo de 2015.

Peña Nieto, E. (2012). Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en <http://pacto-pormexico.org/Reforma-Educativa.pdf> Consultado el 3 de marzo de 2015.

Provoste Fernández, P. (2005). Equidad de género y reformas educativas en América Latina: en busca de sintonía. Disponible en http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/reforma_genero_provoste.pdf Consultado el 27 de mayo de 2015.

Secretaría Técnica del Proyecto Equal “En Clave de Culturas”. (2007). “Glosario de términos relacionados con la transversalidad de género”. Disponible en <https://www.um.es/estructura/unidades/u-igualdad/recursos/2013/glosario-terminos.pdf> Consultado el 26 de junio de 2015.

UNESCO, (s/f). *Educación/ Educación para el desarrollo sustentable. “Igualdad de género”*, Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/gender-equality/> Consultada el 7 de julio de 2015.

UNESCO. (2000). EPT, prácticas. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> Consultada el 29 de junio de 2015.

UNESCO, (s/f). Género y Educación. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/gender-and-education/> Consultada el 27 de mayo de 2015

UNESCO/IIEP. (2011). IIEP Policy Forum in Gender Equality on Education. Paris: UNESCO/IIEP. Disponible en <https://genderpolicyforum.wordpress.com/why-this-policy-forum-2/> Consultado el 8 de junio de 2015.

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> Consultado el 2 de mayo de 2015.

Wikipedia. (2015). “Igualdad de género”. Disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/Igualdad_de_g%C3%A9nero. Consultada el 12 de marzo de 2015.

VITA

Priscilla Higuera Hidalgo es Maestra en Literatura moderna por la Universidad de Reading, Reino Unido y estudio la licenciatura en Historia en la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México. Se ha desempeñado como investigadora y docente principalmente en la Universidad Iberoamericana, así como en la Universidad Anáhuac del Sur y en el Instituto Cultural Helénico. Colaboró como columnista en el periódico Excélsior hasta 2009 y esporádicamente contribuye para otros medios, siendo el más reciente la revista Forbes Latinoamérica.

Su formación como historiadora le ha permitido trabajar distintos temas de investigación, entre los que destacan historia de los medios, historia de la educación y recientemente historia de las mujeres.

