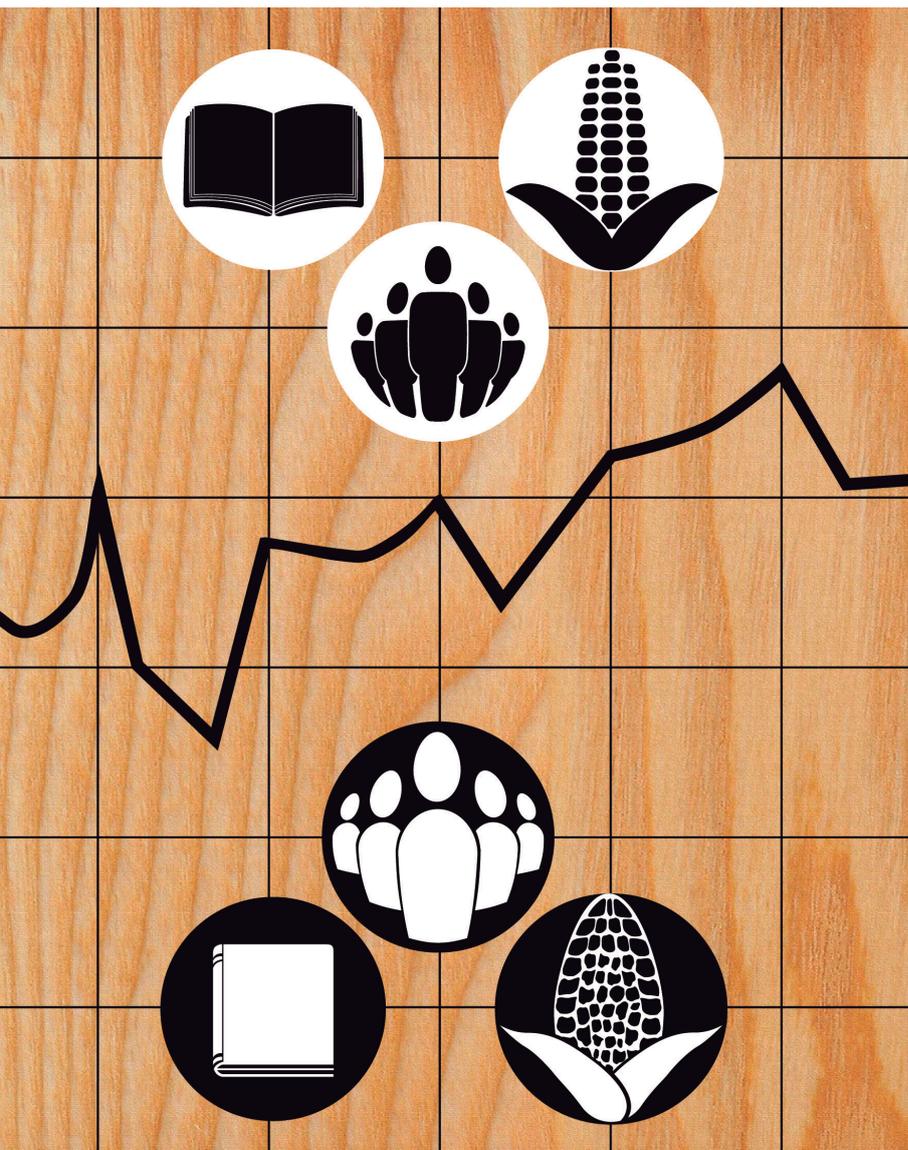


POLÍTICAS Y DINÁMICAS ECONÓMICAS, EDUCATIVAS Y POBLACIONALES: DEL ÁMBITO LOCAL AL GLOBAL

JOAQUÍN MERCADO YEBRA
LUZ MARINA IBARRA URIBE
(coordinadores)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Praxis Digital 10

Políticas y dinámicas económicas,
educativas y poblacionales:

Del ámbito local al global

Políticas y dinámicas económicas,
educativas y poblacionales:
Del ámbito local al global

Joaquín Mercado Yebra
Luz Marina Ibarra Uribe
(coordinadores)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

México, 2018

Políticas y dinámicas económicas, educativas y poblacionales : del ámbito local al global / Joaquín Mercado Yebra, Luz Marina Ibarra Uribe, coordinadores. - - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2018.

354 páginas. - - (Colección Praxis Digital ; 10)

ISBN: 978-607-8519-88-0 (impreso)

ISBN: 978-607-8519-60-6 (PDF)

978-607-8434-68-8 (Colección)

1. México – Política económica 2. Planificación educativa – México 3. México – Política social 4. Políticas públicas – México

LCC

HC135

DC 330.972

Esta publicación fue financiada con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2016.

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

POLÍTICAS Y DINÁMICAS ECONÓMICAS, EDUCATIVAS Y POBLACIONALES:
DEL ÁMBITO LOCAL AL GLOBAL

Joaquín Mercado Yebra
Luz Marina Ibarra Uribe
(coordinadores)

Primera edición 2018

D.R. Todos los autores

D.R. Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001

Col. Chamilpa, CP 62210

Cuernavaca, Morelos

publicaciones@uaem.mx

libros.uaem.mx



Políticas y dinámicas económicas, educativas y poblacionales: Del ámbito local al global, coordinado por Joaquín Mercado Yebra y Luz Marina Ibarra Uribe está bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Portada: Gerardo Francisco Morales Gómez

Corrección de textos: Cecilia Fernández Zayas

Diseño de interiores: Ernesto López Ruiz

ISBN: 978-607-8519-88-0 (impreso)

ISBN: 978-607-8519-60-6 (PDF)

ISBN Praxis digital: 978-607-8434-68-8

Hecho en México / *Made in Mexico*

Índice

Introducción	6
--------------------	---

Políticas económicas

Declive y ascenso del turismo de cruceros en Mazatlán, Sinaloa, a través del análisis de redes de política. 2010-2016.	16
Nadia Ilenia Peinado Osuna y Alejandro García Garnica	

Situación y políticas del sector agrícola en México: El caso de los subsidios en Tecajec, Yecapixtla, Morelos	44
Joaquín Mercado Yebra y Lucero Yañez Carrillo	

Industrialización y educación: Dos procesos auxiliares en la construcción de la Nación en Jiutepec, Morelos	70
Héctor Gómez Peralta y Mirsa Roxana Gálvez Ramírez	

Políticas educativas

La reforma educativa en México. Utopía estratégica para la competitividad	89
Carmen Leticia Borrayo Rodríguez	

Políticas educativas, docentes y discurso sobre equidad de género.....	111
Bertha María Alcántara Sánchez y Luz Marina Ibarra Uribe	

Expectativas laborales de estudiantes de licenciatura. El caso de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla.	140
Jorge Ariel Ramírez Pérez	

Las instituciones de educación superior en México desde la perspectiva organizacional.	167
Pablo Guerrero Sánchez y José Manuel Valencia Reyes	

Políticas poblacionales

El bono demográfico en México: ¿Oportunidad o problema social?	191
César Darío Fonseca Bautista y Rosana Santiago García	

Interrupción legal del embarazo: Disputas globales y locales sobre un servicio de salud	215
Zedxi Magdalena Velázquez Fiallo y Leticia Pons Bonals	

Sobre los autores.	236
-------------------------	-----

Políticas educativas, docentes y discurso sobre equidad de género

Bertha María Alcántara Sánchez*

Luz Marina Ibarra Uribe**

Introducción

El objetivo de este capítulo es analizar los discursos sobre equidad de género en el ámbito educativo desde la perspectiva *foucaultiana*, tanto en la política internacional como en la política nacional y en los docentes de primarias públicas en la ciudad de Cuautla, Morelos. Esto con el fin de evidenciar si existe relación entre los discursos globales, nacionales y del profesorado en una localidad de México en relación con la equidad de género. El estudio se propone identificar tres aspectos en los discursos señalados: a) los saberes sobre justicia, cuyo principio rector puede ser la equidad o la igualdad; b) las creencias de género contenidas en el orden simbólico y, c) las tecnologías del poder utilizadas para transgredir el orden androcéntrico.

El capítulo se desarrolla en cuatro apartados: en el primero se describe el objeto de estudio, sus antecedentes y la contribución de esta investigación al campo en cuestión; en el segundo se especifican los puntos de partida teórico-metodológicos para la comprensión del fenómeno; en el tercero se analizan los discursos de la política internacional y nacional para la equidad de género en el campo educativo, así como las creencias de docentes de primarias en Cuautla, Morelos, con la finalidad de mostrar las rupturas y conexiones entre los distintos niveles de los discursos (internacional, nacional y local). Por último, y a manera de reflexión, se exponen algunas posibilidades para la justicia social en el ámbito educativo.

* Doctorante del posgrado en Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

** Profesora investigadora de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Luces y sombras de las políticas educativas para la equidad de género

Un problema fundamental de las políticas públicas detectado en los estudios de corte antropológico es la filosofía o saberes desde los cuales se formulan,¹ ya que éstos varían según el contexto espacial y temporal. Lo anterior implica una serie de preconcepciones sobre cómo debe funcionar el mundo en el ámbito económico, social, político y cultural, situación que inminentemente altera la cotidianidad de las poblaciones beneficiarias.² Es por ello que, un primer punto de partida para analizar las políticas es preguntarse qué ideología les da origen.

Si se observa el problema desde una óptica *foucaultiana*, estas estrategias de acción son producto de discursos que conforman un tejido que es preciso escudriñar para comprender qué ideas subyacen en él;³ asimismo, son consecuencia de relaciones sociales, negociaciones, consensos, desacuerdos y disputas.⁴ Cuando unas ideas circulan se funden con otras; algunas pierden su sentido inicial y cobran otro; pocas son las que conservan el significado original. Este proceso hermenéutico es una restricción más para el funcionamiento de las políticas públicas. Dicho de otra forma, conseguir armonía en la lógica discursiva en los niveles macro, meso y micro de una política es una labor compleja; sus condicionantes son el acceso a la información, así como los prejuicios previos de cada institución y persona involucrada en el proceso. Es preciso destacar que la reinterpretación de los discursos denota que el poder no es unilateral, sino que se ejerce en múltiples direcciones y fuerzas.⁵ En este sentido, el segundo punto de partida es cuestionarse si los discursos de las políticas internacionales conservan el sentido original cuando se aplican en los ámbitos nacional y local.

¹ Alejandro Agudo, "Conocimiento, lenguaje, poder e intermediación. Perspectivas contemporáneas en la antropología de las políticas públicas", *Estudios sociológicos*, vol. XXVII, núm. 79, 2009, p. 64.

² Edith Lima, "La política de formación docente desde el proyecto de modernización educativa: Elementos de debate", *Xihmai*, vol. 1, núm. 1, 2006, pp. 1-2.

³ Michel Foucault, *La arqueología del saber*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002 [1969], pp. 47-48.

⁴ Alejandro Agudo, "Conocimiento, lenguaje, poder...", *op. cit.*, p. 71.

⁵ Michael Foucault, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 2001 [1976], p. 33.

Esto representa un problema para el análisis del discurso por dos razones: la primera es que el discurso de género se interseca con discursos económicos, políticos y raciales, entre otros, que pueden o no armonizar entre sí y, además, pueden generar otras desigualdades.⁶ El segundo es que, aun cuando en un caso excepcional se lograra armonizar el discurso feminista a nivel macro, meso y micro, existe la posibilidad de que éste sea reinterpretado y adaptado para imponer una perspectiva neoliberal, por mencionar un ejemplo.⁷ Es decir, los discursos son dinámicos; pueden comenzar como transgresores y ser asimilados por el discurso hegemónico. Así, cuando el discurso global —originalmente marginal— comienza a llegar a las masas, puede que ya no sea vigente y requiera de adecuaciones. Ante esta situación, la estrategia metodológica empleada en este estudio consistió en analizar únicamente el discurso de género en la dimensión sexual, sin considerar raza, clase u otra característica que implique desventajas sociales.

Por otra parte, en la literatura sobre políticas públicas se identifican cuatro cuestiones en constante discusión: a) qué deben resolver; b) cómo deben hacerlo; c) quiénes son las y los agentes beneficiarios y, d) cómo analizar sus efectos o impacto. En otras palabras, la literatura se refiere a la formulación, instrumentación, aplicación y evaluación; etapas claves en el análisis de toda política pública. Esta clasificación se utiliza a manera de hilo conductor del apartado, cuyos fines son puntualizar los avances del conocimiento sobre políticas públicas, género y educación, definir el problema en cuestión e identificar la contribución de este capítulo al campo de la sociología de la educación y los estudios regionales.

⁶ Las diferentes corrientes feministas son un ejemplo de esta complejidad discursiva. Hay quienes abogan por la reivindicación de los derechos laborales y políticos de las mujeres, como el feminismo liberal; otras que señalan las opresiones de estas corrientes en las mujeres pobres y con orígenes distintos a los occidentales, como el feminismo negro, el multicultural, el indígena o el marxista; también está el ecofeminismo, que critica las prácticas capitalistas que perjudican el medio ambiente y busca reivindicar la maternidad gozosa; y no olvidemos al movimiento *queer*, que llegó a revolucionar la perspectiva de género para mostrar que éste reproduce el esquema de pensamiento binario. Aunado a la existencia de las múltiples corrientes del feminismo, éstas pueden tener diferentes posturas sobre un mismo tema, e introducen al debate problemas no discutidos previamente, o bien, se mezclan entre ellos.

⁷ Nancy Fraser, "De cómo cierto feminismo se convirtió en criada del capitalismo: Y la manera de rectificarlo", *Debate feminista*, núm. 50, 2014, pp. 131-134.

Discursos y formulación de las políticas

El primer tema se centra en qué debe resolver una política pública para la equidad de género. El debate al respecto es complejo debido a su vínculo inherente con la justicia, que es un concepto polisémico. Al menos desde el siglo XIX hasta la actualidad, los movimientos feministas han pugnado por justicia para las mujeres y los varones;⁸ pero sin demérito de los avances en el tema, es necesario evidenciar que el proceso ha sido largo, extenuante e inacabado, lo cual probablemente se deba a que los colectivos parten desde paradigmas de justicia diferentes, es decir, pueden hacer hincapié en la igualdad o en la equidad.

Parece que dicho debate fue superado y se consensuó —al menos a nivel académico y legal— en que el concepto “equidad de género” se acerca más a la justicia. Es así, porque implica erradicar —o por lo menos disminuir— las desigualdades sociales mediante la redistribución de recursos de acuerdo con el grado de vulnerabilidad, la creación de oportunidades igualitarias y la reivindicación de las diferencias.⁹ Sin embargo, cabe preguntar, ¿ya se superaron las barreras ideológicas de cada agente que interviene en la política educativa para la equidad de género? Es decir, ¿qué tan similares son los discursos sobre justicia a nivel internacional, nacional y local?

Puntos de acción o instrumentación de las ideas

El segundo tema en cuestión es cómo llevar a cabo una política para la equidad de género. Las ideas sobre justicia de las diversas corrientes feministas de igual forma influyen en este aspecto: algunas se centran en la participación social y política, la redistribución de recursos o el reconocimiento,¹⁰ lo cual se traduce en los derechos humanos de primera, segunda y tercera generación —derechos civiles y políticos, derechos económicos, sociales y culturales, así como derechos de identidad de los pueblos—. El punto por resaltar

⁸ Rosemarie Tong, *Feminist thought: A more comprehensive introduction*, Westview, Colorado, p. 2.

⁹ ONU Mujeres, *La igualdad de género*, ONU Mujeres, México, 2015, p. 7. <http://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2015/01/la-igualdad-de-genero>, consultado en enero de 2017.

¹⁰ Nancy Fraser, “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, *Revista de trabajo*, año 4, núm. 6, 2008, pp. 83-84.

es que la posibilidad de gozar de igualdad y equidad, y, por consiguiente, de justicia, radica en comprender y atender la distancia social¹¹ entre los sexos de manera multidimensional. De igual forma, parece haber acuerdo en que las acciones encaminadas hacia la justicia social deben aplicarse en todos los ámbitos —económico, político, social, cultural, educativo, de la salud, entre otros— y considerar la dimensión simbólica de las poblaciones receptoras.¹²

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), por medio de las Conferencias Mundiales sobre la Mujer, ha establecido marcos de acción cada vez más elaborados y detallados respecto a los ámbitos que deben atender los países miembros. Por ejemplo, en el año 1953, la política internacional y nacional para el bienestar social tenía el propósito de apoyar a las mujeres en sus roles de madres y amas de casa; en el año 1970, la agenda internacional se concentró en programas educativos para preparar y encauzar a las mujeres adultas a participar como agentes de desarrollo en todas las esferas de la vida social;¹³ para el año de 1979, la ONU, mediante la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) marcó un hito al establecer que los Estados deben garantizar la no discriminación hacia las mujeres, iguales oportunidades para el acceso a la educación y la eliminación de cualquier estereotipo sexual.¹⁴ Tal situación representa un primer paso para trabajar en la dimensión simbólica, que se reforzó en el año 1994, cuando los países integrantes de la Organización de los Estados Americanos (OEA) firmaron la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). Un año después, en la Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en el año 1995 en Beijing, comenzó a utilizarse el término “género” en el discurso internacional; su

¹¹ Nelson Arteaga y Vanesa Lara, “Violencia y distancia social: una revisión”, *Papeles de población*, núm. 40, 2004, p. 170.

¹² Prudenciano Moreno, *La política educativa de la globalización*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2010, pp. 10-16.

¹³ Ana María Tepichin, “Política pública, mujeres y género”, en Ana María Tepichin, Karine Tinat y Luzelena Gutiérrez (coords.), *Los grandes problemas de México*, vol. VIII: *Relaciones de género*, El Colegio de México, México, 2010, p. 27.

¹⁴ ONU, *Convención sobre Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, ONU, 1979, p. 4. <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw25years/content/spanish/Convention-CE-DAW-Spanish.pdf>, consultado en octubre de 2015.

contenido teórico contribuye a la comprensión de las diferencias sexuales reflejadas en lo social y cultural.¹⁵

En México, al menos en el ámbito legislativo, los gobiernos han mostrado interés en incluir una perspectiva de género en los diferentes ámbitos de la vida social. Es prudente mencionar, sin embargo, que dicha disposición puede estar influenciada por la necesidad de obtener recursos económicos de fondos internacionales¹⁶ y por la presión que ejercen los colectivos de activistas. Así, en cada sexenio se modifican los planes sectoriales para incluir o redefinir la política para la equidad de género según las recomendaciones y evaluaciones de la ONU.

La educación, en tanto que esfera clave en la Plataforma de Acción de Beijing para garantizar la equidad de género, es uno de los ejes en esta investigación. Al respecto, se revisaron los planes sectoriales de educación de los últimos seis sexenios¹⁷ en México para identificar las ideas sobre equidad de género desde las cuales se formularon. Se expone el análisis de los últimos tres, porque se encontró que a partir del año 2001 se incluye un enfoque de género que contempla algunos elementos de corte simbólico, y no sólo de cobertura y rezago.¹⁸ En cada sexenio se identificó un discurso diferente, marcado por los requerimientos internacionales del periodo, no obstante, se observa que en los tres se sigue el mismo plan a largo plazo.

¹⁵ Marta Lamas, "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género'", en Marta Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG/Porrúa, México, 2013 [1996], p. 327.

¹⁶ Armando Alcántara, "Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México: el caso de la educación básica", *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XXVII, núms. 1-2, 2007, p. 268.

¹⁷ Se eligió este periodo (1982-2018) porque a partir del año 1982, el gobierno federal realiza acciones como la apertura económica internacional, la privatización de empresas nacionales y la descentralización con el fin que México se integre al modelo económico neoliberal; con ello México contrae más compromisos y obligaciones con Estados Unidos. Michel Echeverría y Fabiola Solís, "La crisis financiera de México durante los 80's la detonante deuda actual", *Coyuntura política nacional e internacional*, 26 de abril de 2012, s/p. <https://coyunturapoliticamx.wordpress.com/2012/04/26/la-crisis-financiera-de-mexico-durante-los-80s-la-detonante-deuda-actual/>, consultado en octubre de 2015.

¹⁸ Los planes sectoriales de educación emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que fueron revisados, pero no incluidos en este análisis, fueron el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, *Diario Oficial de la Federación*, México, 1984; el Programa para la Modernización Educativa 1985-1994, *Diario Oficial de la Federación*, México, 1985; y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, *Diario Oficial de la Federación*, México, 1995.

En el Programa Nacional de Educación del periodo 2001-2006, los objetivos se enfocan en la redistribución de recursos para igualar las oportunidades educativas de las mujeres indígenas y pobres —poblaciones en las que se acentúan las desigualdades de género—. Asimismo, en generar valores como la tolerancia, respeto y alteridad por las diferencias culturales.¹⁹ En términos generales, el discurso de este periodo podría catalogarse como intercultural en la redistribución de recursos.

En el periodo 2006-2012, la política educativa contempla no sólo las condiciones económicas y de acceso a los servicios de las mujeres, indígenas, migrantes y personas con necesidades especiales; también incluye un plan para su reconocimiento. Una de las acciones propuestas es el diseño de libros de texto libres de estereotipos sexistas, androcéntricos, homofóbicos y racistas para docentes, tutores y alumnos.²⁰ Por lo tanto, este periodo se caracteriza por la proliferación del discurso multicultural centrado en el reconocimiento de las identidades.

Por último, la directriz del Plan Sectorial de Educación del periodo 2013-2018 es la institucionalización de la transversalidad de la perspectiva de género en todo el sistema educativo. Una de las características más distintivas de este documento es que, a diferencia de los otros planes, utiliza el término “equidad”, en lugar de “igualdad”. Otra cualidad es que incluye a los varones como agentes para la consecución del proyecto y reconoce que también ellos son afectados por la violencia estructural de género.²¹

Las y los agentes de las políticas

El tercer punto de análisis radica en decidir quiénes son las y los agentes de la política pública. En esta elección intervienen aspectos que pueden limitar los efectos positivos de las acciones. Si no se consideran las diferencias culturales, económicas y sociales entre países, estados y localidades, tal

¹⁹ Secretaría de Educación Pública (SEP), Programa Nacional de Educación 2001-2006, *Diario Oficial de la Federación*, México, 2001, pp. 129-158.

²⁰ SEP, Programa Sectorial de Educación 2007-2012, *Diario Oficial de la Federación*, México, 2007, pp. 17-20.

²¹ SEP, Programa Sectorial de Educación 2013-2018, *Diario Oficial de la Federación*, México, 2013, pp. 69-71.

vez las políticas educativas para la equidad de género no tengan los efectos deseados en la población. En el caso México, las y los docentes son agentes centrales de dichas estrategias; pero si bien constituyen uno de los pilares del sistema educativo, no son los únicos responsables, y sin embargo la familia y el entorno social no tienen una participación detallada en dicha política. Asimismo, el contexto neoliberal —y el exacerbado individualismo que causa— son impedimentos para la plena asimilación de los saberes y técnicas de corte humanístico; lo anterior aunado a las desigualdades estructurales. El cumplimiento de estándares de “calidad”, y la burocracia que conlleva, son distractores para una formación en valores y auspician la competencia entre pares.²²

Eficacia y eficiencia de la política

El cuarto punto del análisis de las políticas públicas es la evaluación. Regularmente se miden con indicadores numéricos; por ejemplo, cuántas personas tienen el servicio, cuáles son las calificaciones, cuántas mujeres hay, cuáles son las tasas de reprobación o rezago, entre otros. Aunque estos aspectos son claves para identificar los avances en la desigualdad estructural y pueden ser evidencias de un cambio en los discursos, no dan cuenta de si las ideas que intentan transmitir son asimiladas como se pretende por las y los agentes beneficiarios. Lamentablemente, los formatos para la presentación de las evaluaciones son restrictivos y no permiten presentar hallazgos cualitativos sustanciales. En palabras de Alejandro Agudo:

Las evaluaciones de impacto de un programa actúan como filtro entre la primera presentación de resultados y la difusión final de éstos. Los hallazgos cualitativos que contradicen o cuestionan la teoría causal de un programa [...] pueden desecharse como meras “anécdotas” imposibles de generalizarse a partir de la “evidencia empírica”.²³

²² Armando Alcántara, “Globalización, reforma educativa...”, *op. cit.*, p. 287.

²³ Alejandro Agudo, “Conocimiento, lenguaje, poder...”, *op. cit.*, p. 69.

La cuestión es encontrar una forma de evaluar la política educativa para la equidad de género e identificar si efectivamente ha transformado los discursos y prácticas de los agentes locales, o bien, si han sido meras “metáforas movilizadoras” utilizadas como tecnologías del poder para legitimar los discursos de quienes lo detentan.²⁴

Si bien se reconoce que las políticas mencionadas pueden quedarse en el plano discursivo sin trascender al plano de la acción —como sostienen que lo harán—, y que existen intereses políticos de por medio, se considera que los cambios que provocan en el discurso del profesorado tienen repercusiones en las prácticas cotidianas. Se sigue la idea de que las transformaciones en la dimensión simbólica son un eje importante —aunque no el único— en la disolución de los prejuicios que hay detrás de las brechas sociales. En este aspecto la educación tiene un papel primordial, ya sea en la dislocación del discurso hegemónico de género o en su reproducción.²⁵ Se argumenta que, si las personas se exponen a discursos críticos desde edades tempranas, se logran efectos de mayor impacto. Por esta razón se consideró pertinente orientar el análisis hacia la educación de nivel primaria.

La revisión de los textos brindó la pauta para formular algunos cuestionamientos que sirven como puntos de partida para este estudio: ¿cómo es asimilado el discurso de género de la política educativa internacional y nacional por las y los docentes de primarias públicas en una localidad del oriente del estado Morelos?, ¿hay similitudes y diferencias a nivel macro, meso y micro?, ¿existe relación entre los discursos internacionales, nacionales y locales? Responder estas interrogantes es útil para conocer el panorama educativo en relación con las ideas sobre equidad de género e identificar puntos de acción necesarios para fortalecerla. Asimismo, se enriquece el campo del conocimiento que se forma en la intersección de los ámbitos de la educación, las políticas públicas, el género y los estudios regionales.

²⁴ *Ibid.*, p. 71.

²⁵ Sandra Acker, *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, enseñanza y feminismo*, Nacea, Madrid, p. 58.

Abordaje teórico y metodológico

En este apartado se presentan los aspectos teórico-metodológicos de este estudio. Primero se delimita la perspectiva teórica a seguir; después se establecen las categorías de análisis y los indicadores; y posteriormente se especifican las fuentes de información y el método de análisis de los datos.

Discurso y poder

La teoría de Foucault sobre el poder y el conocimiento proporciona un lente para analizar el discurso de equidad de género a nivel normativo, institucional e individual en el ámbito educativo. Los discursos son cambiantes según el espacio y el tiempo, pero, de acuerdo con Foucault, se requiere verlos como el conjunto de saberes acumulados históricamente que se incrustan en el lenguaje. Éstos se transmiten por medio de normas o instituciones —a las que el autor llama “tecnologías del poder”— con el fin de moldear las subjetividades y materializarse en los cuerpos para encauzar la acción según la conveniencia de quienes detentan el poder.²⁶

Se parte de la idea de que las formas para ejercer poder están sujetas a las tecnologías disponibles, las cuales son producto de conocimientos o saberes que, acumulados, dan origen a determinados discursos. No obstante, existe una relación recíproca entre saberes y discursos, pues los segundos repercuten en los primeros y viceversa. Esta relación está anclada en el lenguaje, de ahí su importancia en esta teoría.²⁷

De manera análoga al tema de interés, las políticas públicas pueden mirarse como “tecnologías del poder”, y ser utilizadas para legitimar cierto discurso e influir en la acción social. Si bien dichas políticas sirven como herramienta para la transmisión de discursos, también son producto de ellos, de manera que es posible asumir que existen limitaciones epistémicas para la formulación, instrumentación, aplicación y evaluación de las políticas públicas.

²⁶ Michael Foucault, *Vigilar y castigar...*, op. cit., pp. 32-35.

²⁷ *Idem*.

No obstante, el poder se manifiesta desde lo microsocioal. En palabras de Foucault, el poder es “el efecto del conjunto [de las] posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquéllos que son dominados”.²⁸ Es decir, los discursos pueden ser reinterpretados para generar nuevos saberes y con ello nuevas tecnologías que sean utilizadas en contra del discurso hegemónico, tal como se ha hecho desde el feminismo.

Es preciso aclarar que, si bien las políticas educativas internacionales y nacionales en cuestión pueden ser producto de pretensiones utilitaristas y contener discursos para legitimar una forma de desarrollo social determinada, sí representan avances. Dichas políticas son tecnologías del poder que las y los feministas se han reapropiado para extender saberes subversivos ante el androcentrismo. En otras palabras, estas estrategias para el cambio son muestra de que cierto discurso feminista se introdujo en los círculos de poder.

En este sentido, se pretende conocer si dichos saberes ya son notorios en el discurso a nivel local y cómo son asimilados, así como reinterpretados por el profesorado. Se considera que los discursos de equidad de género tienen efectos en las prácticas de los docentes, y que de esta manera se pueden generar cambios a nivel microsocioal;²⁹ lo anterior debido a que los discursos marginales van resignificando los símbolos del género y las prácticas que de ellos se derivan.

Justicia, género y tecnologías del poder

La perspectiva de Foucault no sólo es útil teóricamente; además aporta herramientas metodológicas para el análisis del tema que nos ocupa; en ese sentido, parte del discurso como objeto de estudio, en tanto que productor y reproductor de significados.³⁰ A partir de ello, se busca conocer qué saberes hay detrás de los discursos de equidad de género a nivel internacional, nacional y local, así como qué “tecnologías del poder” se emplean para difundirlos o aplicarlos en cada nivel de análisis. Todo esto con el objeto

²⁸ *Idem.*

²⁹ *Ibid.*, p. 36.

³⁰ Siegfried Jäger, “Entre las culturas: caminos fronterizos en el análisis del discurso”, *Discurso y sociedad*, vol. 2, núm. 3, 2008, pp. 507-509.

de mostrar de qué forma están llegando las políticas internacionales a la política nacional y a las localidades. En este sentido, las variables dependientes del estudio son “saberes” y “tecnologías del poder”. Las categorías e indicadores para analizar tales conceptos se exponen enseguida.

Los “saberes” de interés para la investigación se vinculan con la justicia y el género. Estas dos categorías permiten visibilizar lo que se sabe y, por tanto, la opinión que se tiene de las políticas en materia de género. Por una parte, se busca conocer si las ideas de justicia que circulan en los discursos se adhieren al paradigma de la igualdad o al de la equidad. En este texto se considera deseable que exista sintonía en todos los niveles con respecto al arquetipo de la equidad. Por otra parte, se pretende distinguir qué se entiende por relaciones de género, y si se reconoce que hay una relación de poder entre mujeres y varones debido a la “simbolización de la diferencia sexual”.³¹

Si bien reconocemos que hay otras aristas en las relaciones de poder, como la raza, la clase y las preferencias sexuales, este estudio se limita al análisis de la diferencia sexual. Se considera que lo que se entiende por justicia y género constituye saberes clave para que las y los docentes realicen o no prácticas para formar en valores para la equidad de género. Por lo tanto, influyen en la apropiación de tecnologías, herramientas o instrumentos para difundir el discurso en cuestión en las aulas.

Las categorías de análisis del concepto “tecnologías del poder” que se usan aquí son normas, instituciones y estrategias didácticas. Para analizar los discursos de la política educativa internacional y nacional se identifica en qué normas se sustentan, qué instituciones crearon para coadyuvar a los fines de la política y qué acciones se les piden a las instituciones ya establecidas. Asimismo, qué materiales y sugerencias didácticas se proponen para implementar la política en las aulas. En los discursos de los docentes se averigua si conocen dichas normas y las acciones que realizan las instituciones para beneficio de la equidad de género, si cuentan con algún recurso para formar en valores con una perspectiva de género, y si lo aplican.

³¹ Marta Lamas, “Usos, dificultades y posibilidades...”, *op. cit.*, p. 336.

Fuentes de información y método de análisis

El discurso se analiza en tres niveles: macro, meso y micro. En cuanto a lo macro se retoma el discurso internacional que marcó el rumbo de las políticas para la equidad de género de las naciones: la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. Si bien no es el documento más actual, es el más pertinente debido a que su plan de acción es a largo plazo, específicamente a 20 años, en tanto que se consideró que modificar el discurso androcéntrico incrustado en el imaginario colectivo es una acción a largo plazo. En este capítulo se analiza sólo lo correspondiente al ámbito educativo. En cuanto al discurso de nivel meso, se parte de la política educativa nacional contenida en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Por último, el discurso a nivel micro se recupera de una encuesta aplicada a 200 docentes que se desempeñan en 39 primarias públicas de Cuautla, Morelos. Con este instrumento se recopiló información sobre características socioeconómicas y culturales; opiniones sobre género, raza y clase; y necesidades sobre la formación en valores para la equidad de género.³²

Se siguió un método de análisis comparativo en tres niveles,³³ con base en las siguientes preguntas: ¿existe alguna relación en los discursos internacionales, nacionales y locales sobre equidad de género?, ¿hay sintonía entre los discursos?, ¿se presentan diferencias entre los discursos? Cabe destacar que se pueden realizar comparaciones entre textos y respuestas obtenidas en la encuesta mencionada, debido a que las preguntas fueron elaboradas para registrar significados en relación con el género. En el apartado siguiente se exponen los hallazgos.

³² La encuesta denominada "Equidad de género en educación básica de nivel primaria", se aplicó en el marco de una investigación doctoral sobre agencia docente para la equidad de género, en la cual participan las autoras de este texto. El trabajo de campo se realizó a partir de noviembre del año 2015 hasta enero del año 2016. El procesamiento de la información se llevó a cabo en el programa SPSS versión 20.

³³ Uwe Flick, *El diseño de la investigación cualitativa*, Morata, Madrid, 2015, pp. 64-66.

Conexiones del discurso de equidad género entre lo global y lo local

Desde hace 22 años se gestó un plan de acción global para erradicar la discriminación por motivos de género, así como garantizar la justicia entre mujeres y varones. A partir de entonces, cada cinco años se llevan a cabo conferencias para evaluar los avances de los Estados en esta materia, la mayoría de los cuales se miden en términos numéricos.³⁴ Es por ello que hemos considerado pertinente indagar si el discurso internacional formulado desde hace más de dos décadas ya es visible a nivel local. A continuación, se presentan los resultados del análisis de las categorías justicia, género y tecnologías del poder en tres niveles de análisis.

Equidad e igualdad de género para la justicia social

La idea de justicia, vinculada tanto a la igualdad como a la equidad, está presente en el discurso internacional al menos desde el año 1979 en la CEDAW, y se manifiesta en 1995 en la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*.³⁵ En este último documento los gobiernos acordaron asegurar justicia social y bienestar a los pueblos, lo cual necesariamente implica garantizar la igualdad de oportunidades y los derechos de las mujeres.³⁶ Para ello se precisa la participación activa de los varones: “La Plataforma de Acción hace hincapié en que las mujeres comparten problemas comunes que sólo pueden resolverse trabajando de consuno y en asociación con los hombres para alcanzar el objetivo común de la igualdad de género en todo el mundo”.³⁷

Sin embargo, para que ello tenga lugar primero se requieren acciones para modificar y eliminar los obstáculos que impiden que todas las mujeres gocen de igualdad, como la violencia y la discriminación.³⁸ Para lograrlo se

³⁴ Ver sección “Indicadores”, en SEP, Programa Sectorial de Educación 2013-2018..., *op. cit.*, pp. 77-98.

³⁵ La CEDAW es uno de los documentos en los que se fundamenta la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*.

³⁶ Estados Parte, *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, ONU, Beijing, pp. 3-16.

³⁷ *Ibid.*, p. 7.

³⁸ *Ibid.*, pp. 3-16.

empresen “acciones afirmativas” o “discriminación positiva”, con el objeto de reestablecer un equilibrio ante las condiciones de desigualdad, lo cual se traduce en una palabra: equidad.³⁹ En este sentido, los gobiernos se comprometen en la Plataforma de Acción de Beijing a:

Intensificar los esfuerzos para garantizar el disfrute en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales a todas las mujeres y las niñas que enfrentan múltiples barreras para lograr su potenciación y su adelanto por factores como la raza, la edad, el idioma, el origen étnico, la cultura, la religión o la discapacidad, o por pertenecer a la población indígena [...] La Plataforma respeta y valora la plena diversidad de las situaciones y condiciones en que se encuentra la mujer y reconoce que algunas mujeres enfrentan barreras especiales que obstaculizan su participación plena y en pie de igualdad en la sociedad.⁴⁰

En el plano nacional, la política educativa para la equidad de género se sustenta en la *Ley general para la igualdad entre hombres y mujeres*, la *Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*, así como en otros instrumentos internacionales.⁴¹ Esto significa que hay un seguimiento del discurso de la política internacional, es decir, se busca garantizar la inclusión y la equidad. En el Plan Sectorial de Educación se reconoce la urgencia de “reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual”.⁴² Asimismo, se establece que:

Las escuelas e instituciones educativas deben atender las particularidades de los grupos de la población que más lo requieren. En especial, deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras

³⁹ ONU Mujeres, *La igualdad de género...*, op. cit., p. 5.

⁴⁰ Estados Parte, *Declaración y Plataforma...*, op. cit., pp. 4-7.

⁴¹ SEP, Programa Sectorial de Educación 2013-2018..., op. cit., p. 19.

⁴² *Ibid.*, p. 29.

que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables.⁴³

En los niveles macro y meso hay una postura de imperiosa necesidad de justicia social por medio de estrategias equitativas que posibiliten la igualdad en el acceso a las oportunidades para las mujeres y grupos minoritarios. Además, hay una idea sobre alteridad que se funde en el discurso; es decir, se pretende concientizar sobre la importancia de hacer propios los problemas de las y los otros, porque aun con las diferencias, la condición humana es la misma para todos. A partir de esto, se busca corroborar si las y los docentes de las primarias públicas de Cuautla, Morelos, presentan sentimientos de compromiso para con los otros, así como sentido de justicia social.

En el plano local, se preguntó qué tan de acuerdo se está con la definición de equidad de género aceptada por la Secretaría de Educación Pública (SEP),⁴⁴ incluida en los materiales de apoyo para la formación docente.⁴⁵ Al respecto, se identificó que alrededor de 80% de docentes están de acuerdo o muy de acuerdo con que se requieren tratos diferenciados según las características de las personas. Dicho resultado es un indicador de que el discurso en cuestión ha sido asimilado por el profesorado. El porcentaje restante señaló no estar de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (gráfica 1). Durante el trabajo de campo algunos docentes argumentaron que dicha definición es injusta, porque todas las personas merecen las mismas atenciones, de lo contrario se viola el principio de igualdad. Esto refleja la persistencia de una visión egocéntrica en las y los profesores señalados.

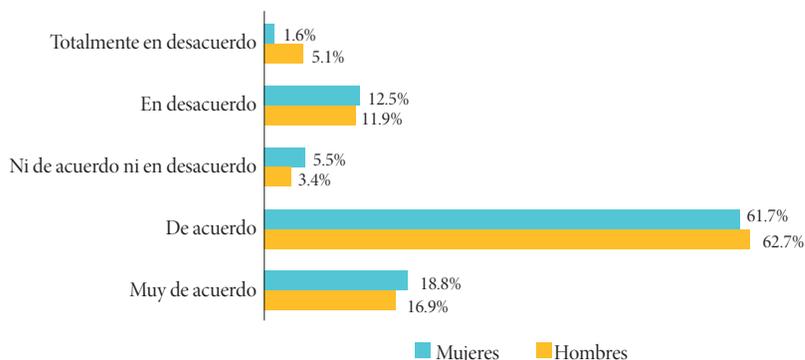
Por otra parte, se preguntó sobre el compromiso de las y los docentes en tanto que agentes de transformación social. La respuesta fue bastante alentadora: 96% respondió afirmativamente (gráfica 2). Es notable la asimilación del discurso sobre la o el profesor como figura clave en la transformación social. Lo más significativo es que, pese al contexto hostil que padece

⁴³ *Ibid.*, p. 54.

⁴⁴ Cabe mencionar que en la encuesta no se especificó la fuente de dicha definición con la finalidad de evitar que se respondiera en función del grado de acuerdo o desacuerdo con las instituciones educativas.

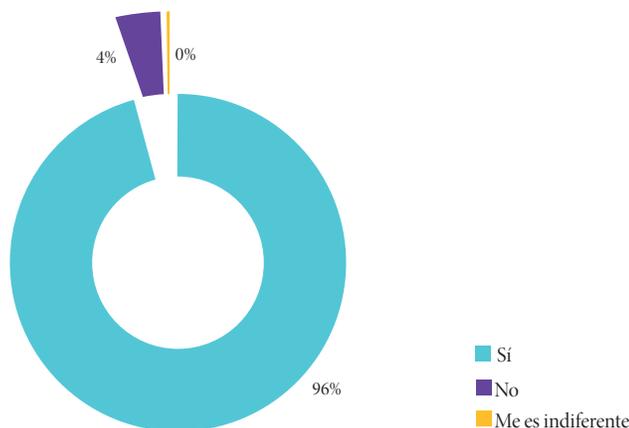
⁴⁵ Marta Leñero, *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*, SEP, México, 2010, p. 178.

Gráfica 1. ¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente definición de equidad de género? “La equidad estriba en dar las mismas condiciones, trato y oportunidades a mujeres y hombres, pero ajustándose a las especiales características o situaciones”



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta “Equidad de género en educación básica de nivel primaria”.

Gráfica 2. ¿Se siente comprometido con la idea de construir un mundo equitativo?

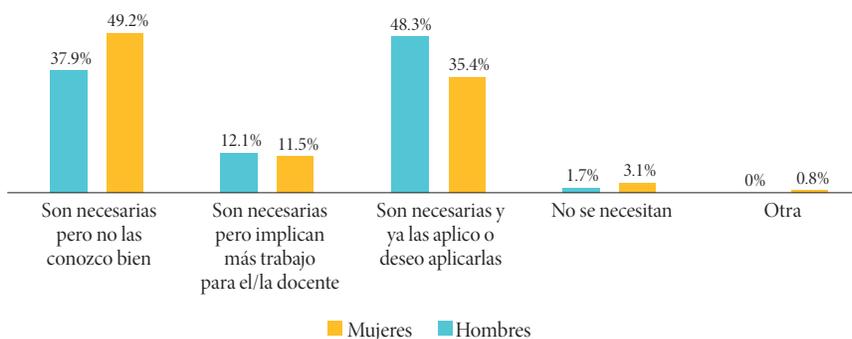


Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta “Equidad de género en educación básica de nivel primaria”.

el profesorado debido a las reformas “educativas” —y que, de acuerdo con Manuel Gil Antón, son meras reformas laborales—,⁴⁶ la lógica individualista, mercantilista y consumista que caracteriza al mundo globalizado, así como las desventajas estructurales que padecen, las y los docentes esgrimen tener un compromiso social con su entorno.

Otro ítem del cuestionario se enfocó en conocer las opiniones sobre las reformas en materia de equidad de género en la política educativa nacional. Destaca que la mayoría de las y los docentes reconocen la necesidad e importancia de dichas políticas (97%). No obstante, se registraron tres variantes: a) son necesarias, pero no las conozco bien (46%); b) son necesarias, pero implican más trabajo para el docente (11.7%); y c) son necesarias y ya las aplico o deseo aplicarlas (39.4%) (gráfica 3).

Gráfica 3. ¿Qué opinan sobre las nuevas reformas en materia de equidad de género?



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta “Equidad de género en educación básica de nivel primaria”.

Si bien las cifras son muy similares entre mujeres y varones, se observa con sorpresa que casi 13% más profesores que profesoras señalaron aplicar acciones a favor de las reformas mencionadas; asimismo, 11% más mujeres

⁴⁶ Manuel Gil Antón, “Reforma educativa: forma, acciones y rumbo”, *Educación futura*, 18 de marzo de 2015. <http://www.educacionfutura.org/reforma-educativa-forma-acciones-y-rumbo/>, consultado en marzo de 2016.

que varones reportaron no conocer bien dichas acciones educativas. Tales resultados indican desigualdad de capital cultural entre sexos,⁴⁷ lo cual está asociado con que las profesoras perciben menos ingresos económicos que sus pares varones;⁴⁸ y a la inequidad en la distribución de las actividades domésticas y cuidado de las y los hijos.⁴⁹ En este sentido, es evidente que existe un problema con las políticas de conciliación entre trabajo y familia, entre otros aspectos estructurales necesarios para garantizar la equidad.

A partir del análisis anterior, se identificó que las y los docentes: a) están de acuerdo con que es justo actuar sobre la base de la equidad de género; b) se sienten comprometidos como agentes de transformación; y c) consideran necesarias las políticas educativas con enfoque de género. Por lo tanto, se puede asumir que las políticas globales sí han impactado en las nacionales, y que ambas lo han hecho en el ámbito local, al menos en el plano discursivo. En otras palabras, hay “flujo de conocimiento a través del tiempo”⁵⁰ y el espacio.

El género como discurso para interpretar las desigualdades

El género, como categoría analítica, sirve para mostrar el significado de la diferencia sexual en la cultura⁵¹ y la jerarquía en las relaciones entre mujeres y varones, que tienen como cualidad inherente el poder.⁵² Esta acepción del concepto coadyuva a identificar problemas sociales que están arraigados en la dimensión simbólica de la vida social; es por esta razón que es imprescindible en la búsqueda de la justicia.

⁴⁷ Se construyó un índice para medir el capital cultural que va del 0 al 42 a partir de una prueba T para muestras independientes. Se identificó con un nivel de significación estadística de .004; en promedio las profesoras obtuvieron dos puntos menos que sus pares varones.

⁴⁸ En promedio las profesoras perciben 4.6% menos ingresos económicos que los maestros. Asimismo, se realizó un análisis de regresión lineal simple para identificar cómo afectan los ingresos económicos en la adquisición de capital cultural; se encontró una relación directamente proporcional.

⁴⁹ Las maestras del estudio dedican, en promedio, 5.3 horas más que los profesores, a la semana, a las labores domésticas.

⁵⁰ Siegfried Jäger, “Entre las culturas: caminos fronterizos...”, *op. cit.*, p. 506.

⁵¹ Marta Lamas, “Usos, dificultades y posibilidades...”, *op. cit.*, p. 327.

⁵² Joan Scott, “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG/Porrúa, México, 2013 [1996], p. 289.

En la Plataforma de Beijing se reconocen y denuncian las desigualdades que acontecen debido a las ideas sobre división sexual del trabajo y estereotipos sexuales. Por ejemplo, sobre el tema educativo se argumenta:

En buena medida sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y rara vez se atiende a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres. Esto refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre, y priva a estas últimas de la oportunidad de participar en la sociedad plenamente y en condiciones de igualdad. La falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género aumenta las desigualdades entre la mujer y el hombre al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas.⁵³

Por su parte, en la política educativa nacional se distingue cierta continuación de lo dicho en el año 1995, en el ámbito internacional. En el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* se define perspectiva de género como:

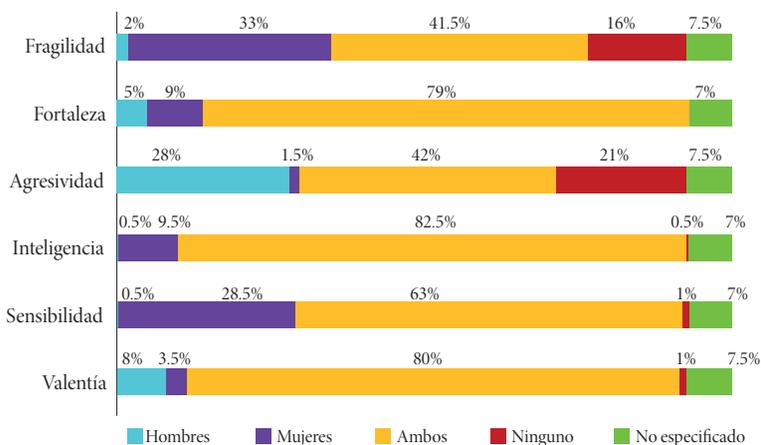
Una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones.⁵⁴

De manera que se espera cierta sensibilidad de género en el discurso de las y los profesores de Cuautla. En específico, se hace referencia a una visión más amplia de las cualidades y funciones que se creen propias de las mujeres y de los varones. Con agrado se encontró que las y los docentes que participaron en el estudio se han desvinculado de algunos estereotipos sexuales, como, por ejemplo: “las mujeres son frágiles y los varones fuertes”

⁵³ Estados Parte, *Declaración y Plataforma...*, *op. cit.*, p. 27.

⁵⁴ SEP, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018...*, *op. cit.*, p. 105.

Gráfica 4. ¿Cuáles características considera que son propias de las mujeres y cuáles de los varones?



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta "Equidad de género en educación básica de nivel primaria".

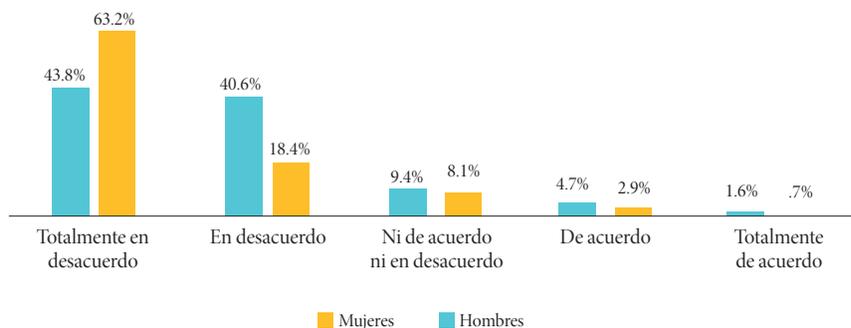
“los hombres son agresivos y las mujeres sensibles” o “los varones son valientes y las mujeres inteligentes” (gráfica 4).

Como se observa en la gráfica 4, la mayoría de las y los colaboradores de la investigación reconoce que todas las cualidades enunciadas pueden tenerlas mujeres y varones. Es decir, no importa si se es hombre o mujer, se puede ser frágil, fuerte, agresivo, inteligente, sensible o valiente. Aun cuando se registraron respuestas que afirman que la fragilidad y la sensibilidad son cualidades propias de las mujeres, y la agresividad de los varones, los resultados son pertinentes, considerando que estas ideas están ancladas en el lenguaje, las conciencias y los cuerpos.

Con el fin de conocer si hay cambios en otras creencias de género se preguntó qué tan de acuerdo se está con dos afirmaciones: 1) es normal que los varones obtengan mayores ingresos económicos dado que son los proveedores del hogar; y 2) las mujeres son maternales por naturaleza (gráficas 5 y 6).

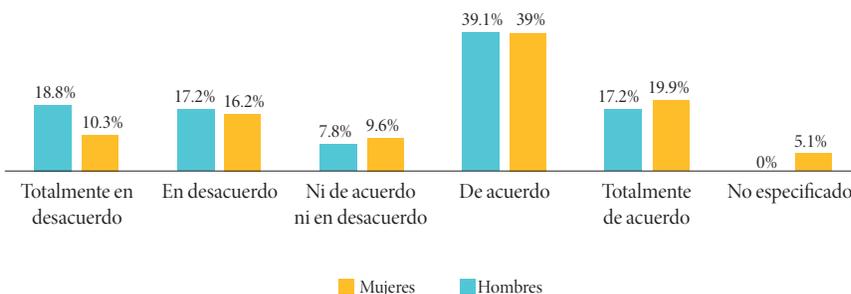
Tanto en la primera como en la segunda afirmación, mujeres y varones tienen posiciones muy similares, pero se distinguen pequeñas diferencias porcentuales: la mayor parte del profesorado no está de acuerdo con la idea del varón como proveedor del hogar, sin embargo, los hombres tienden un

Gráfica 5. Es normal que los varones obtengan mayores ingresos económicos, pues son los proveedores del hogar



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta "Equidad de género en educación básica de nivel primaria".

Gráfica 6. Las mujeres son maternas por naturaleza



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta "Equidad de género en educación básica de nivel primaria".

poco más que las mujeres a estar de acuerdo o muy de acuerdo con dicha creencia. Se puede hablar de un cambio significativo en este aspecto. Por otra parte, se encontró que el supuesto de que las mujeres son maternas por naturaleza todavía está fuertemente arraigado. Se registró que hay más mujeres que hombres que están de acuerdo o muy de acuerdo con esta idea.

A partir de estos resultados, se considera que los discursos internacionales y nacionales han tenido repercusiones favorables en la reorganización del orden simbólico de género; empero, aún se requieren acciones

que reafirmen y terminen por desarticular los discursos tradicionales sobre la diferencia sexual. En el siguiente apartado se identifica si las y los docentes se han apropiado de tecnologías adecuadas para transmitir saberes con perspectiva de género.

Tecnologías disidentes del poder

Las tecnologías del poder frecuentemente han sido conceptualizadas como herramientas para difundir discursos hegemónicos que están cargados de significados de género, los cuales contribuyen a la reproducción de un orden androcéntrico;⁵⁵ no obstante, pueden ser usadas como canales para los discursos disidentes o contrahegemónicos.⁵⁶ Esta es la acepción que se sigue en este capítulo. En el discurso internacional sobre equidad de género se pide a los gobiernos:

La creación de un entorno educacional y social en el que se trate en pie de igualdad a las mujeres y los hombres y a las niñas y los niños [...] y en el que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de las mujeres y de los hombres.⁵⁷

En este sentido, algunas de las estrategias que se plantean en las políticas internacionales⁵⁸ en el ámbito educativo, y que tienen aplicaciones en las aulas, son:

Formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos basados en el género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente, en colaboración con todos los interesados: editoriales, profesores, autoridades públicas y asociaciones de padres; Elaborar programas de enseñanza y material didáctico para docentes y educadores que aumenten la comprensión de la condición,

⁵⁵ Teresa de Lauretis, "La tecnología del género", Ana María Bach y Margarita Roulet (trad.), *Mora*, núm. 2, p. 19.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 33.

⁵⁷ Estados Parte, *Declaración y Plataforma...*, op. cit., p. 27.

⁵⁸ Las políticas públicas son, en sí mismas, tecnologías del poder.

el papel y la contribución de la mujer y el hombre en la familia [...] y en la sociedad [...] Elaborar programas de capacitación y materiales didácticos para docentes y educadores que aumenten la comprensión de su propio papel en el proceso educativo, con miras a proporcionarles estrategias eficaces para una enseñanza con orientación de género [...] Elaborar programas de educación en materia de derechos humanos que incorporen la dimensión de género en todos los niveles de la enseñanza.⁵⁹

De manera similar, en la política educativa nacional del periodo 2013-2018 se insiste en el diseño de programas educativos y libros de texto para alumnos, docentes y tutores con perspectiva de género, así como en una formación docente sensible al género:

Incorporar en los planes y materiales de estudios las perspectivas de igualdad entre mujeres y hombres, de derechos humanos y de no discriminación. Las áreas competentes revisarán los planes y materiales de estudio permitiendo la incorporación de las perspectivas de igualdad entre mujeres y hombres, de derechos humanos y de no discriminación con el propósito de eliminar los estereotipos de género en nuestro país y contribuir a la prevención de la violencia contra las mujeres.⁶⁰

En el mismo documento se sugiere la creación de un mecanismo de detección, sanción y prevención de violencia laboral, docente, de género, institucional y familiar, entre otras, con la finalidad de proteger los derechos humanos de las mujeres y niñas en el sistema educativo.⁶¹

En la dimensión local, a partir del análisis del instrumento aplicado se encontró que 49.5% del profesorado en Cuautla tiene conocimiento sobre materiales didácticos para tratar el tema en cuestión en el aula; de este total, los varones representan 56.3%. Por lo tanto, la proporción de mujeres que no conocen dichos materiales es mayor que la de sus pares varones. Estas cifras sí son alarmantes, no sólo por la diferencia entre sexos, sino

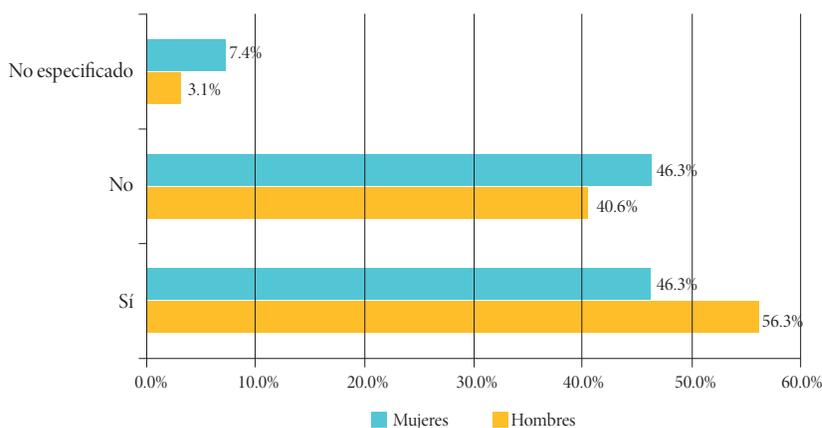
⁵⁹ *Ibid.*, p. 32.

⁶⁰ SEP, Programa Sectorial de Educación 2013-2018..., *op. cit.*, p. 73.

⁶¹ *Ibid.*, p. 71.

porque casi la mitad de las y los docentes (44.5%) no conoce una de las herramientas básicas en la formación en valores para la equidad (gráfica 7). La situación se aprecia anómala porque los libros de texto de las y los alumnos contienen una perspectiva de género transversal y se enfatiza el eje en la materia de civismo. Aunado a las observaciones realizadas en campo y a algunos testimonios informales de las y los docentes, este hallazgo lleva a considerar que las clases aún no son guiadas desde un enfoque de género transversal, que hay cierta desvalorización de la asignatura clave para la institucionalización de una ciudadanía inclusiva y equitativa, y que existen fallas en la distribución de los materiales y herramientas didácticas.

Gráfica 7. ¿Tiene conocimiento de materiales didácticos para tratar el tema de la equidad de género?

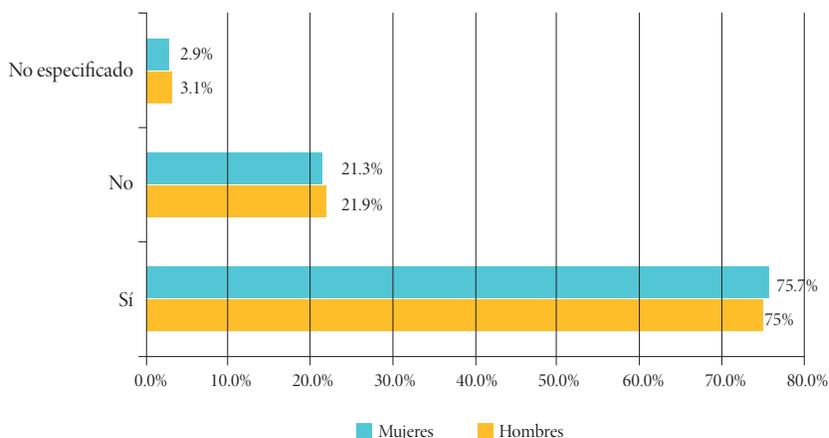


Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta "Equidad de género en educación básica de nivel primaria".

Pese a los datos anteriores, se identificó que la gran mayoría de las y los profesores sí ha utilizado alguna estrategia para la inclusión de la perspectiva de género en el aula (gráfica 8). Por tanto, se da por supuesto que las y los docentes sí se han apropiado de los saberes que contiene el discurso global y nacional sobre equidad de género, pero que aún no se logra la plena materialización del mismo en las prácticas pedagógicas. Probablemente, esto se deba a la escasez de recursos didácticos e infraestructura en el sistema educativo, tal como lo indicó 48.5% de las y los profesores encuestados

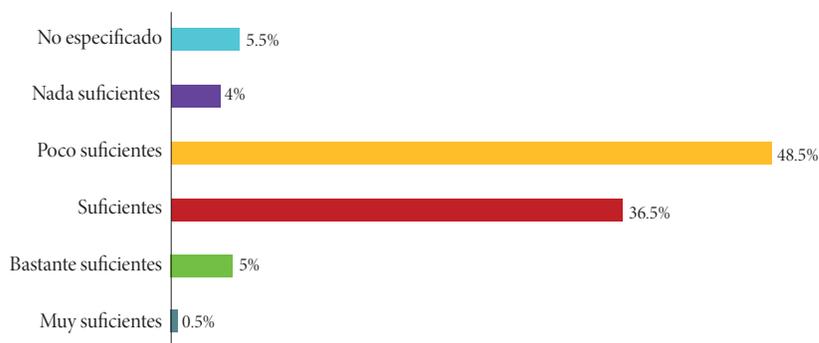
cuando se les preguntó si los materiales didácticos que les proporcionan las instituciones educativas eran suficientes (gráfica 9).

Gráfica 8. ¿Ha utilizado o utiliza alguna estrategia en el aula para tratar el tema de la equidad de género?



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta "Equidad de género en educación básica de nivel primaria".

Gráfica 9. ¿Qué tan suficientes son las herramientas que le han proporcionado para impulsar la perspectiva de género como tema transversal en las aulas?

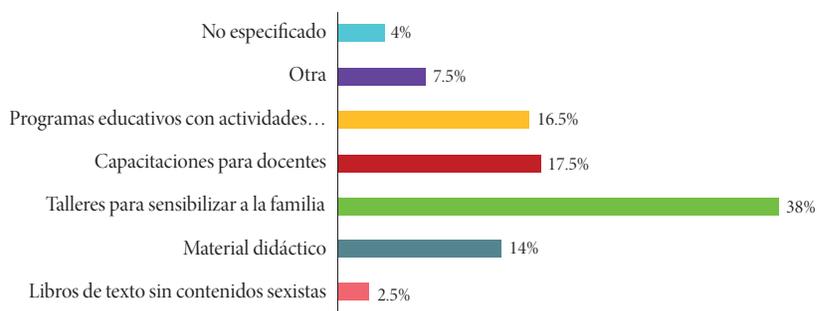


Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta "Equidad de género en educación básica de nivel primaria".

Aciertos y vacíos de las políticas educativas para la equidad de género

A lo largo de este capítulo se destacó que el discurso de justicia social contenido en las políticas globales está fuertemente vinculado al de las políticas educativas nacionales, y también al de las y los docentes de Cuautla, Morelos. Esto se debe, posiblemente, a que el tema del reconocimiento de la otra/del otro se ha tratado desde hace décadas. Los discursos de género macro y meso igualmente están estrechamente relacionados, pero aún existe una brecha con respecto al nivel micro. Puede que sea así debido a lo complejo que es desarticular un discurso inscrito en las mentes y en los cuerpos, lo cual requiere de una revolución epistémica y de acciones para reducir las desigualdades estructurales. De igual forma, tanto en el discurso internacional como en el nacional se incentiva el uso de estrategias que sirven como tecnologías del poder. En el nivel local también se observó el uso de estrategias para desarticular el discurso tradicional, pero con algunos vacíos en cuanto a la materialización de los instrumentos, es decir, hay escasez de insumos e irregularidades en su distribución.

Gráfica 10. ¿Cuál herramienta es más necesaria para incluir la perspectiva de género en el aula?



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta "Equidad de género en educación básica de nivel primaria".

Uno de los obstáculos para profundizar el discurso de la equidad de género es que no se ha indagado acerca de las opiniones y necesidades de las y los agentes de la educación. ¿Quiénes mejor que ellas y ellos para evaluar los aciertos y vacíos de las políticas educativas para la equidad de género? Al

respecto, 38% de los docentes señaló que una de las herramientas necesarias para incluir la perspectiva de género en el aula es implementar talleres para la sensibilización de la familia (gráfica 10).

En este sentido, se observó que los discursos macro y meso hacen hincapié en la elaboración de materiales didácticos, así como en la formación docente, pero ha minimizado a los padres y tutores. Si bien se reconoce la importancia de que se les concientice sobre la equidad por su responsabilidad en la formación de las y los niños, no se contempla ningún tipo de mecanismo de instrucción para abordar el tema en casa. Sólo se establece la generación de campañas mediáticas para sensibilizar a la población en general.⁶²

Consideraciones finales

A manera de cierre, un aspecto que requiere reflexionarse es la resistencia al cambio. Dado que las personas tienden a buscar lo conocido, cuando se enfrentan a nuevas perspectivas suelen rechazarlas, porque implican conflictos que conllevan cierta inestabilidad, incertidumbre y miedo. Por lo tanto, las transiciones suelen ser lentas y precisan de actos recursivos para legitimar el discurso “extraño” como parte del orden social. En este sentido, hemos de insistir en la búsqueda de alternativas para favorecer la apertura a otras identidades y enfoques, además de contribuir individual y colectivamente, con acciones constantes, para transgredir las estructuras androcéntricas. Para ello se precisa de dos elementos: uno es revisar constantemente las ideas que motivan la acción, con la finalidad de evitar generar otras desigualdades; y el otro es reconocer que las condiciones de desigualdad estructural restringen las alternativas para la acción.

Otro punto por resaltar es la importancia de ver al género más allá de lo binario, es decir, repensar el marco epistémico que guía la investigación. En este texto solamente se analizaron las inequidades entre mujeres y varones; no obstante, se considera imprescindible ahondar en los estudios sobre diversidad sexual. Es preciso comentar que, si bien en la política educativa internacional y nacional ya se trata el tema, éste aún no es bien recibido por

⁶² Estados Parte, *Declaración y Plataforma...*, op. cit., p. 31.

la totalidad del profesorado en Cuautla. A partir del análisis de los ítems de la encuesta sobre las identidades sexo-genéricas, se identificó muy poco reconocimiento del otro en su diversidad sexual, especialmente en lo que se refiere a las personas que se identifican como “trans”.

Pese a lo anterior, se puede concluir que sí hay posibilidades de transformación. Aunque han transcurrido siglos desde los inicios de la lucha feminista y los cambios han sido lentos, ver resultados positivos es un incentivo para continuar la búsqueda hacia la justicia social.