

HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA LA TRANSVERSALIDAD DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MICHOACÁN DE OCAMPO DESDE LA EXPERIENCIA DE UN DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO.

AUTORAS

**Martha Elena Eyzaguirre Ordóñez
Greta Papadimitriou Cámara**

RECONOCIMIENTOS

A las y los docentes que participaron de este proceso de investigación para la construcción de la metodología Para la Transversalidad del Enfoque de Género en la Educación Básica en Michoacán de Ocampo desde la experiencia de un diagnóstico participativo

PREESCOLAR

Nombre	Grado	Escuela
Leticia Salvador Silva	3°	Lázaro Cárdenas
Rosalinda Pedro Cuanás	Directora	Lázaro Cárdenas
Olga Leticia Gutiérrez Diego	1°	Lázaro Cárdenas
Lycecita Hernández Ascencio	3° B	Lázaro Cárdenas
Olivia Pedro Cuanás	2° A	Lázaro Cárdenas
Yovana Armas Miguel	2° A	Erandini
Marcionila S. Silva García	1° A	Erandini
Briseisa Campos Campos	1° B	Erandini
Erika Elizabeth Muñoz Lucas	Departamento de Educación Preescolar	
Aída Pasaye Anaya	3° B	Acamapixtli
Scarlett Daniela Márquez Barraza	2° A	Acamapixtli
Ercelia González Ochoa	3° A	Acamapixtli
Elva Ferreyra Ruíz	3° A	Acamapixtli
Blanca Lilia González Magaña	2° A	Acamapixtli
María Guadalupe Cerda Padilla	3° B	Acamapixtli
Ana Elena Mejía Villaseñor	1° y 2°	Acamapixtli
Ermenegilda Madrigal Esquivel	Directora	Preescolar Indígena Erandini
María Guadalupe Ignacio Hernández	Departamento	Dirección de Educación Indígena
Noemí Secundino Baltazar	Departamento de Educación	

	Preescolar. Educación Preescolar Indígena	
Ma. Dolores Morales Olmos	Departamen to de Preescolar Indígena	SEE
Ma. Guillermina Silverio Davalo	Inicial	T'Am' Joskva Aracurio
Siria Luz Hinojosa Medina	Preescolar J. N. A. Directora	Acamapixtli

PRIMARIA INDÍGENA

Nombre	Grado	Escuela
Oscar Linares Bautista	Asesor Téc. Ped.	Supervisión Esc. 515
Bertha Guzmán Escobar	Sec. De la Mujer	
Agapito Peña Baltazar	Asesor Tec. Ped.	Supervisor Esc. 515
Marvila Marques Peña	2° B	Emiliano Zapata Z. ESIS
Rosa María Ascencio Estrada	3° A	Emilia Zapata
Vallardo Castellón López	Director	Emiliano Zapata
Mercedes Salvador Araiza	1° B	Emiliano Zapata
Antonio Torres Hernández	Supervisor	Supervisión Esc. 515

SECUNDARIA

Nombre	Grado	Escuela
Joel Gaytan Vega	Director	Sec. Fed. No 2 Morelia
Hilda Aida González Flores	Docente	Escuela Normal Superior
Maricruz Moreno Carrillo	Docente	
José Miguel Ruíz Reynoso		Sec. Fed. 2 Morelia
Héctor Javier Gallardo Valencia		Departamento Telesecundarias

José de Jesús Ojeda Tobias		Esc. Fed. 2
Leobardo Tovar Rodríguez	Director	Secundaria Tec. 128
Luis Fernando Molina Navarrete	Docente	
Rigoberto Soria Mendoza	Subdirector	Est. 120
José Ma. Zamora Solorzano	Director	Est. 120
José Miguel Ruiz Reynoso	Subdirector	Sec. Fed. 2
Graciela Ojeda Amezcu		Sec. Fed. No. 2 Morelia
Jesús Hugo Capiz Guzmán		ATP/Telesecundarias

ÍNDICE GENERAL

PRESENTACIÓN

- Equipo coordinador-

INTRODUCCIÓN

MARCO CONTEXTUAL

- Internacional
- Nacional
- Estatal
 - La situación de las mujeres
 - El sistema educativo en el estado

MARCO CONCEPTUAL

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO - METODOLÓGICA

- La investigación-acción-participativa

EL PROYECTO Y SU DESARROLLO

- El diagnóstico participativo con enfoque de género
- Los talleres
- Las sesiones

RESULTADOS

- Las dificultades y desafíos
 - El conocimiento sobre género
- La construcción de capacidades
- Las recomendaciones

CONSIDERACIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

- 1) Proyecto para la transversalización de la perspectiva de género
- 2) El sistema sexo-género
- 3) Los Derechos Humanos
- 4) La coeducación
- 5) Lista de participantes

PRESENTACIÓN

-EQUIPO COORDINADOR-

Esta publicación es resultado de la realización de una serie de 13 sesiones de taller con un grupo de 43 docentes, funcionarias/os y directivas/os, 29 mujeres y 14 hombres, de los tres niveles del sector de educación básica del Estado de Michoacán de Ocampo (preescolar, primaria y secundaria), los talleres tuvieron como objetivo principal la obtención de un diagnóstico que permitiera visibilizar las brechas y las capacidades de género, dando cuenta de su realidad actual, así como también iniciar un proceso de sensibilización y formación, para reconocer las estrategias de intervención más adecuadas.

El diagnóstico, **de tipo participativo y con enfoque de género** fue una iniciativa de la Secretaría de la Mujer, dependencia de la Administración Pública Estatal Centralizada, que programó la realización de una **Metodología para la Transversalidad del Enfoque de Género** como una de las acciones dentro de la Modalidad de Ejecución 2 del Fondo para la Transversalidad de la Perspectiva de Género, ejecutado con recursos del Ramo 6 de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. La coordinación del proyecto por parte de la Secretaría de la Mujer estuvo a cargo de la licenciada Jazmín Soto López. La propuesta general fue diseñada, instrumentada, sistematizada y analizada por el equipo coordinador del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), organismo internacional autónomo con más de 57 años de experiencia en el diseño e instrumentación de proyectos dedicados al logro de la equidad social y de género, desde perspectivas innovadoras, desde la formación de formadores, la investigación y la difusión en el campo específico de la educación de las personas jóvenes y adultas.

Además de los talleres, el proyecto incluyó diversas actividades en **el marco de la Investigación-Acción-Participativa (IAP)** instrumentadas para completar el diagnóstico; el compromiso establecido para dar por concluida esta fase del proyecto es el presente manual, en tanto producto terminado que incluye tanto a la «metodología general del proyecto» como la «metodología específica de los talleres», así como el análisis de los resultados de esta experiencia de trabajo.

El objetivo general de la propuesta fue iniciar un proceso para hacer operativo el enfoque de género en los diferentes contextos educativos institucionales, con la consideración básica de **la escuela** como *un espacio privilegiado de transformación*, con y desde los procesos formativos, pero que no ha estado exento de la jerarquización y el antagonismo cultural entre mujeres y hombres, situación solidificada desde una falsa realidad patriarcal vigente en nuestros días.

El documento se organizó por secciones, dedicando una de ellas a señalar las *Herramientas Metodológicas* propiamente dichas. En esa sección se describe el desarrollo de los talleres, y las sesiones que permitieron sistematizar la Investigación en base a la participación de los Agentes involucrados en el Proyecto.

Equipo coordinador

Martha Elena Eyzaguirre Ordóñez: Jefa del Departamento de Cooperación Internacional del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL) desde septiembre de 2004 a la fecha. Coordina actualmente el proceso de seguimiento de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CONFINTEA VI). De marzo de 1998 -Agosto de 2004: Investigadora – docente en el mismo centro. Coordinadora y docente de diversos cursos internacionales realizados en México y en diversos países de América Latina, en temas de género, educación, salud sexual y reproductiva, e investigación y perspectiva de género. De Julio de 1992–Diciembre de 1997: Directora y docente del Instituto Prospectivo para la Educación Innovadora (IPEI) Secundaria y Preparatoria. Marzo 1990–Junio 1992: Publicación de diversos materiales sobre educación de personas jóvenes y adultas y género. Próximamente estará en circulación el “Catálogo de experiencias educativas desde la perspectiva de género en México”.

Gloria Eugenia Murga Elías: Comunicadora de profesión. Maestra en Comunicación Audiovisual por la Universidad Internacional de Andalucía, España, con grado Magna Cum Laude. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación con especialidad en Publicidad por la Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Cum Laude. Locutora Profesional. Amplia experiencia como catedrática universitaria. Experiencia en elaboración de procesos de comunicación, relaciones públicas y publicidad en empresas privadas y sectores sociales. Coordinadora en proyectos de evaluación al sistema de educación cívica del CREFAL y el Instituto Federal Electoral (IFE).

Asesora

Greta Papadimitriou Cámara: Catedrática e investigadora y coordinadora del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, asesora de la Dirección de Educación de la Comisión de los Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF). Autora de libros de texto y otros materiales sobre Derechos Humanos, para diversos niveles educativos.

INTRODUCCIÓN

El proceso de transversalización (o mainstreaming) de género es relativamente nuevo y constituye un medio para promover y alcanzar la equidad de género. Fue establecido en la Cuarta Conferencia Internacional de la Mujer celebrada en Beijing, China, en 1995, como una estrategia importante, al señalarse en la Plataforma de Acción que “los gobiernos deberían promover una política activa y visible de mainstreaming de género, en todas las políticas y programas, para que, antes de que se tomen las decisiones, se realice un análisis de los efectos producidos en mujeres y hombres respectivamente”. Su meta es lograr que la equidad de género se incorpore en todas las esferas y niveles de la gestión pública, para la creación de condiciones para la igualdad desde la diferencia entre hombres y mujeres, esto es, para tener las mismas oportunidades para el ejercicio de los derechos humanos.

La integración de la igualdad de género se concibe en la actualidad como un proceso que sólo puede plantearse desde un enfoque transversal. El género se define como los roles asignados socialmente a los hombres y las mujeres. La igualdad de género tiene una dimensión cuantitativa y otra cualitativa: el aspecto cuantitativo implica una distribución equilibrada de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida pública y privada; el aspecto cualitativo supone que el conocimiento, experiencias y los valores de mujeres y hombres reciben la misma valoración social.

El concepto de transversalidad puede entenderse como un enfoque, como una estrategia de actuación o como un objetivo en sí mismo:

La transversalidad como enfoque implica la consideración de las diferencias en la realidad social de mujeres y hombres en todas las fases de la intervención pública.

Como estrategia, implica la interacción vertical y horizontal, la consideración en todos los ámbitos y etapas de la actuación pública en un proceso de participación y consenso de los agentes implicados.

Finalmente, como objetivo, es el que significa la consecución de la igualdad de género.

Es además un instrumento de mejora en la toma de decisiones, es decir, debe ser entendido como un proceso político y como un procedimiento técnico.

La transversalización de género implica un proceso de participación activa en diferentes dimensiones: sensibilización, conocimiento y voluntad política que debe conducir a ejercicios de construcción de acuerdos, negociación y concertación sobre el quehacer frente al reto de la equidad, tanto hacia el interior, con los equipos de gobierno y con quienes operan decisiones y políticas, como hacia el exterior, con actores y organizaciones que representan grupos de interés sociales, económicos y políticos.

Transversalizar el enfoque de género significa entablar un diálogo con los niveles políticos y técnicos, para abrir paso a la implementación de la política pública de género y promover en todos los campos y sectores la redistribución equitativa en términos de asignación de recursos, derechos civiles, participación, posiciones de poder, autoridad y valoración del trabajo, para hombres y mujeres, lo cual, conduce al análisis y reflexión acerca de cómo incluir en principio el enfoque de género en las instancias gubernamentales, proyectándolo hacia una gestión que garantice su institucionalización en políticas, planes, programas y presupuestos, por lo que es tarea y responsabilidad de todas/os.

El compromiso político es requisito primordial para transversalizar la perspectiva de género, ya que es necesario que las instituciones se comprometan de forma explícita con la igualdad entre los sexos. Se hace necesario también el conocimiento de la realidad social, ya que es imprescindible contar con un conocimiento suficiente acerca de las relaciones entre géneros, la situación real y condiciones sociales en las que viven hombres y mujeres y la consideración del impacto que tienen las políticas públicas sobre las personas.

Es importante reconocer que actualmente en Michoacán hay voluntad política por parte del Gobierno del Estado para promover una política transversal que tienda a la equidad de género. Se creó la Secretaría de la Mujer con el objetivo de disminuir la discriminación de la mujer tanto en su vida pública y privada estableciendo, institucional y legalmente, espacios para una mayor participación social, económica y productiva. La Secretaría es la responsable también de coordinar los esfuerzos interinstitucionales para la ejecución de programas, obras y acciones para reforzar el papel de la mujer en la sociedad a través del impulso de medidas para lograr la igualdad de género, evitando toda forma de discriminación y garantizando la protección de sus derechos y aumentando las oportunidades de desarrollo de las mujeres michoacanas y mejorando su calidad de vida.

Aunque la recomendación de los organismos para la mejor instrumentación de la transversalidad es que se intervenga de forma simultánea en todos los ámbitos de incidencia de las instituciones públicas, también se reconoce que con frecuencia resulta estratégicamente más viable comenzar la implantación de la transversalización en algunas áreas determinadas. El sector educativo es un área prioritaria y estratégica con respecto a la problemática entre los géneros, por su potencial transformador para mejorar la vida de las mujeres y avanzar hacia la igualdad.

La transversalidad de género es una estrategia necesaria para promover tanto el enfoque de género como la igualdad entre géneros, dimensiones clave para la promoción de sociedades más justas, no discriminatorias y verdaderamente democráticas. Construir una política de cambio respecto de la equidad e igualdad educativa entre mujeres y hombres requiere por lo tanto la integración de la perspectiva de género en los programas educativos e implica el compromiso de tener en cuenta las diferencias entre ambos sexos y promover los mecanismos para corregir las desigualdades. Supone, también integrar esta perspectiva en las actividades que se realizan en las aulas, la elaboración de planes de trabajo y en el conjunto de los programas educativos. Como medida inicial para facilitar el proceso de transversalización de la perspectiva de género en el sector de la educación básica se propuso la realización de un diagnóstico de la situación que tomara en cuenta cuáles son las discriminaciones reales que se ejercen en la educación de las mujeres y cuáles los sectores más afectados y, a partir de los resultados de la experiencia establecer un conjunto de prioridades y una metodología para cada una de ellas.

MARCO CONTEXTUAL

Internacional

La importancia de la educación para el desarrollo individual y colectivo ha sido puesta de relieve desde los años sesenta, en que la teoría del capital humano destacó el hecho de que la inversión educativa es la más rentable de las inversiones, en términos estrictamente económicos, y tanto para la sociedad como para los individuos. Desde entonces, el valor de la educación ha seguido en alza: para todos los grupos humanos que se encuentran en situación de marginación, la educación ha constituido el mecanismo central de cambio de su situación, el que confiere a la vez la calificación necesaria para desarrollar la capacidad productiva, la conciencia de los derechos como persona y autoestima y autoconfianza para iniciar un proceso de cambio personal de actitudes que conduzca a un mayor control sobre las condiciones en que transcurre la propia vida.

La relación existente entre el nivel educativo de un sector de la sociedad y el desarrollo humano que éste pueda alcanzar, se encuentra fuertemente evidenciada por diferentes investigaciones y organismos internacionales, como el PNUD y el UNICEF.

Con todo, el interés por la educación de mujeres y niñas vinculado con el crecimiento económico, el desarrollo y los derechos humanos, ha tomado auge hasta en las últimas décadas. Las investigaciones sobre las relaciones de género en la escuela (y específicamente en el aula), comenzaron a desarrollarse hasta en los años ochenta. De alguna manera los sistemas educativos no consideraban que el aula fuera un escenario más donde la discriminación por género tuviera lugar. (Bonaf, Xavier, 1997). Se asumía que la educación llegaba de igual manera a ambos sexos y ofrecía la misma oportunidad para beneficiarse de ella. Se creyó durante mucho tiempo que los mensajes en clase, las expectativas, las experiencias de aprendizaje diaria, el tipo de interacción docente-estudiantes, las tareas, la evaluación, los recursos y el resto de aspectos que intervienen en el procesos de enseñanza-aprendizaje, se presentaban a niños y niñas por igual. Las explicaciones de las diferencias en el rendimiento por sexo, la permanencia o abandono de la escuela e incluso el rezago escolar, se situaban de forma habitual al ámbito extraescolar, es decir, a las condiciones de vida del alumnado y en pocas o nulas ocasiones se vinculaban con el ámbito estrictamente dentro del aula, (Barillas y otros, 2002). En la actualidad, diversos estudios que han documentado la relación existente entre el nivel educativo de una población, el crecimiento económico y el desarrollo humano, han fomentado el interés sobre el tipo y nivel educativo de la población femenina y sus efectos en el desarrollo de toda la sociedad. Las investigaciones que sobre este fenómeno se ha realizado evidencian que el nivel educativo alcanzado por las mujeres en un contexto social se encuentra altamente correlacionado, entre otros aspectos, con mejores condiciones de vida, reducido número de hijos e hijas, bajo nivel de mortalidad infantil, mejores ingresos, mejor relación entre peso y talla infantil, mayor inversión en alimentación, salud y educación de las/os hijas/os, mayor participación en la toma de decisiones en el hogar y en los ámbitos públicos (CEPAL-UNIFEM, 2004; Deere y León, 2000; Psacharopoulos, y Woodhall, s. f.; Population Program East-West Center. s. f.)

Si se concibe a la educación como un “un instrumento para el desarrollo y la liberación” (Sarmiento, 2002), vale la pena preguntarse a la hora de decidir las políticas educativas

¿Cómo repercute este “déficit” educativo de niñas, jóvenes y mujeres a nivel macrosocial?. La falta de oportunidad de tener acceso a la educación o de no asistir a clases se encuentra vinculada con estereotipos e inequidades genéricas las cuales posteriormente se convierten en inequidades relacionadas con el ingreso económico, cobertura de servicios de salud, nutrición y en general la calidad de vida de la población.

Frente a esta situación, se vuelve necesario analizar cómo el sistema educativo en general y las prácticas educativas en particular, mantienen y reproducen estas diferencias de género que influyen directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y la permanencia dentro del ámbito escolar. La educación para la equidad de género esta concebida desde dos perspectivas: la calidad de la educación a través de la cual se elimine la practica sexista, que como sistema de valores reproduce la desigualdad y la discriminación hacia las niñas y mujeres y el acceso a la educación concebido como un problema que está determinado por las condición genérica y por las condiciones socioeconómicas en la que están inmersas las niñas y las mujeres. Ambos factores condicionan de manera dual la posibilidad de acceder al sistema educativo en igualdad de condiciones que los hombres.

Esta importancia de la educación se ha puesto de relieve una vez más en el proceso de cambio experimentado por las mujeres. El camino que está llevando a las mujeres desde una situación de marginalidad y subordinación hasta una situación de autonomía y posibilidad de intervención en los procesos de decisión colectivos se inicia siempre en el paso por el sistema educativo, cuyos efectos son dobles: desarrollo de capacidades que harán posible el acceso al empleo y la autonomía económica y fortalecimiento de la confianza y autoestima en las capacidades propias. Objetiva y subjetivamente la educación crea las condiciones para el empoderamiento de las mujeres, siendo el paso previo para su acceso a cualquier otra forma de empoderamiento.

Dada la situación actual en el estado, es necesario acelerar este proceso de educación, como elemento central en la lucha contra la pobreza. Aunque no se puede pedir a la educación que sólo ella, por sí misma, resuelva todos los problemas, sin ella es imposible siquiera pensar en la resolución de los mismos. Todas las instancias internacionales han demostrado ampliamente cuál puede ser la contribución económica de la educación, y los “costos” que representa no invertir oportunamente, y no nos detendremos aquí a hacer ese recuento. Aunque esto es cierto para toda la población, es fundamental para las niñas y las mujeres, que, como se ha señalado anteriormente, todavía tienen niveles educativos inferiores a los masculinos y que están aumentando cada vez más su participación en el mercado de trabajo. Además, muchas mujeres son jefas de familia, por lo que acelerar el proceso educativo de las mujeres es hoy la mejor manera de combatir la pobreza en el país. Habría que preguntarse, entonces, cuáles son los objetivos a conseguir y cuáles las medidas que deberían ser tomadas para reducir las desigualdades educativas y conseguir que las niñas y mujeres en el estado logren, además del acceso aducativo en forma totalmente igualitaria, un incremento importante de sus niveles educativos y de calificación como profesionales.

Para ello hay que tener en cuenta que existen diversos documentos de ámbito internacional que han establecido ya un conjunto de objetivos en relación a la mejora educativa de las mujeres. Éste es el marco en el cual hay que situar las políticas de igualdad en la educación básica, ya que estos desafíos han convergido con el desarrollo, a partir de las dos últimas

décadas, de nuevas perspectivas sobre la educación (incluidos sus fundamentos epistemológicos y metodológicos), las cuáles han comprometido a los gobiernos a centrar sus esfuerzos en la implementación de profundas reformas al sistema educativo, promovidas y, en muchos casos, financiadas por los organismos internacionales.

En los Objetivos de Desarrollo del Milenio: el camino hacia el futuro (Organización de Naciones Unidas) se definieron como objetivos estratégicos lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de las mujeres. Ambos objetivos se complementan, tal y como se planteó en el Informe del Secretario General sobre la aplicación de la Declaración del Milenio, del 31 de julio del 2002, ya que las desigualdades entre los géneros en todos los ciclos de la educación siguen siendo obstáculos al desarrollo económico y a la equidad social. La Campaña Global por la Educación, una coalición internacional de ONGs y sindicatos relacionados a la enseñanza, ha sostenido que “debido a que la educación es tan crucial para mejorar la salud y aumentar los ingresos, el objetivo relacionado con la educación de las niñas tiene un efecto dominó en el resto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. El fracaso a la hora de cumplirlo implicaría el fracaso en los otros objetivos”.

En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar 2000) los Estados parte se comprometieron a eliminar las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr la igualdad de género en el año 2015, cuidando de garantizar a las niñas y adolescentes un acceso equitativo, real y sin restricciones a una educación de base de calidad. Asimismo, plantearon la necesidad de poner en marcha estrategias integradas para la igualdad de los géneros en educación, que reconozcan la necesidad de un cambio de actitudes, de valores y de prácticas.

Adicionalmente, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial establece en su artículo 7 que “Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, (...) para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos (...)”.

La educación es un derecho humano, tal y como se declara en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing 1995); constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. La igualdad de acceso a la educación y la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio.

La alfabetización de la mujer es importante para mejorar la salud, la nutrición y la educación en la familia, así como para habilitar a la mujer para participar en la adopción de decisiones en la sociedad. Ha quedado demostrado que la inversión en la educación y la capacitación formal y no formal de las niñas y las mujeres, tiene un rendimiento social y económico excepcionalmente alto, es uno de los mejores medios de lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento económico a la vez sostenido y sostenible.

La creación de un entorno educativo y social en el que se trate en condiciones de igualdad a las mujeres y los hombres y a las niñas y los niños, en el que se les aliente a alcanzar su pleno potencial, respetando su libertad de pensamiento, conciencia, religión y creencias, y en el que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de las mujeres y de los hombres, puede contribuir de forma eficaz a eliminar las causas de la discriminación

contra las mujeres y las desigualdades entre mujeres y hombres.

Para hacer frente a la desigualdad de acceso a la enseñanza y a las oportunidades educacionales insuficientes, la Plataforma de Acción surgida de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en septiembre de 1995 establece que los gobiernos y otros agentes sociales deben promover una política activa y visible de integración de una perspectiva de género en todas las políticas y programas, para que se analicen, antes de adoptar decisiones, sus posibles efectos en las mujeres y los hombres. Adicionalmente, la convención declara como objetivos estratégicos:

- Asegurar la igualdad de acceso a la educación
- Eliminar el analfabetismo entre las mujeres
- Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia, la tecnología y la educación permanente
- Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios
- Asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas
- Promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres

La Declaración Universal de Derechos Humanos, en particular, el párrafo 1 de su Artículo 26, declara que “toda persona tiene derecho a 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, y que el acceso a los estudios superiores será igual para todos”.

El Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador) y la Convención sobre Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer estipulan la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculinos y femeninos en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, además, se deben adoptar 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 condiciones de igualdad entre hombres y mujeres. Específicamente, se estipula la necesidad de asegurar:

- 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;
- Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad;
- 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;

- Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;
- 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;
- 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;
- Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física;
- 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

La Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, (Tailandia, 1990), reconoce la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío, esto comprende:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer concertación de acciones.

En síntesis, se concluye que convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar el volúmen, cada vez mayor de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.

Nacional

En México. como en otros países, la ratificación de estos instrumentos internacionales y el movimiento amplio de mujeres han propiciado reformas legales importantes para igualar los derechos de mujeres y hombres. Sin embargo, no siempre los cambios legales en nuestro país se han dado inmediatamente después de la adopción de compromisos internacionales.

A pesar de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue adoptada desde 1948, no fue sino hasta 1953 que en México se llevó a cabo la reforma constitucional del artículo 34 para reconocer el derecho a las mujeres a ser ciudadanas y con ello, a votar y ser electas. Del mismo modo, no fue sino hasta 1974 que se estableció en el artículo 4º constitucional la igualdad jurídica de hombres y mujeres.

Tampoco se consideró necesario que junto con esta reforma se tomaran otras medidas legislativas y de políticas públicas que garantizaran esa igualdad. Esta situación cambió con la adopción de la CEDAW, pues con ella los países reconocieron que la igualdad jurídica no conlleva necesariamente la igualdad material de derechos si ésta no se traduce en la

creación de condiciones que faciliten el acceso y ejercicio igualitario de dichos derechos por parte de hombres y mujeres. Para ello, y debido a las desventajas históricas que las mujeres han sufrido, se les deben proporcionar los elementos para ejercer verdaderamente sus derechos en todos los espacios gubernamentales, empresariales, políticos, sindicales, sociales, económicos, familiares, etcétera; utilizando para ello principalmente la legislación y las políticas públicas de los distintos niveles de gobierno.

Con la introducción en el artículo 1º constitucional de la cláusula de no discriminación en razón del sexo, realizada en el año 2001 en nuestro país, finalmente se logró concretar el fundamento constitucional para la igualdad material de derechos y oportunidades de las mujeres - de facto, y no solo de jure-, que desde 1979 había quedado establecida en la CEDAW. Dicha cláusula y la recién aprobada Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, como ley reglamentaria del artículo 1º constitucional, no sólo prohíben la discriminación, sino además facultan a las dependencias gubernamentales para que hagan uso del recurso de la acción afirmativa para corregir situaciones de desigualdad en el acceso a los derechos y oportunidades para las mujeres respecto a los hombre, y las obliga a modificar aquéllas políticas que tengan impactos discriminatorios contra ellas.

Pero quizás el paso más definitivo que ha dado nuestro país en este sentido es la promulgación de la nueva Ley General para la Igualdad de Hombres y Mujeres, en agosto del 2006. Con este nuevo ordenamiento se busca la igualdad sustantiva de los sexos, tanto en el ámbito público como en el privado, así como la eliminación de toda forma de discriminación en todos los ámbitos de la vida, que se genere por pertenecer a cualquier sexo.

La Ley tiene como acciones principales la de establecer la política nacional en materia de igualdad, y sobre todo, la creación de un sistema nacional con la misma finalidad.

En el año 2007, el gobierno federal emitió un Acuerdo Nacional para la Igualdad de Hombres y Mujeres, signado inicialmente por el presidente de la República y varios gobernadores estatales, cuyo objetivo específico es: “establecer el compromiso de las instancias que integran los diferentes ámbitos y órdenes de gobierno, así como de las entidades públicas y privadas, para dar cumplimiento con lo señalado en la Constitución, los Convenios y Tratados Internacionales ratificados por México en la materia, la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia y la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres.”

En el ámbito educativo, la problemática de la equidad de género ha sido abordada desde varios enfoques, pero las acciones gubernamentales se han centrado en el del aumento del acceso a la educación para las niñas y mujeres para el logro de la llamada paridad educativa, así como también se han promovido el desarrollo y divulgación de contenidos no sexistas en los libros de texto para la educación básica, como una estrategia para inducir los cambios que se requieren en la reproducción social y cultural de las diferencias de género, partiendo de la comprensión de la relevancia de los primeros años de vida, así como de la adolescencia como etapas formativas determinantes para los seres humanos, así como de la educación como una herramienta indispensable para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Marco jurídico nacional para la equidad de género

1. Constitución Política de Los Estado Unidos Mexicanos: Artículo 4º.
2. Ley General Para La Igualdad Entre Mujeres Y Hombres
3. Ley General De Acceso De Las Mujeres A Una Vida Libre De Violencia y su reglamento.

Estatal

En el estado de Michoacán, el gobierno del estado creó en el año 2001 la primera institución —el Instituto Michoacano de la Mujer— dirigida a atender de manera específica y con enfoque de género la condición de las mujeres. A pesar de las importantes iniciativas que éste órgano de gobierno realizó, especialmente entre las mujeres más pobres, no se logró instituir la transversalidad del enfoque de género en todas las instancias del gobierno estatal. De manera que las diferentes secretarías del aparato de gobierno no cuentan hasta la fecha con un instrumento de política consensado y elaborado ex profeso para guiar su desempeño interno y la implementación de sus programas operativos con una perspectiva deliberadamente orientada hacia la equidad de género.

Aunque el actual gobierno del Estado creó la Secretaría de la Mujer, con autoridad y responsabilidades amplias para instrumentar acciones y proponer políticas públicas en favor de las mujeres y de la equidad entre los géneros, en el Plan de Desarrollo Estatal 2008--2012, en su Capítulo dedicado a la Educación, las necesidades específicas de este grupo de población y la equidad entre los géneros no son ni siquiera mencionadas como una prioridad de atención.

Finalmente, es importante señalar que en Michoacán de Ocampo la información estadística sobre educación presentada por las instancias estatales no está, en la mayoría de los casos, desagregada por sexo/género, y se hace necesario remitirse a las fuentes nacionales (INEGI, CONAPO) para la localización de los mismos; con respecto a la paridad, éstas fuentes reportan que en 2003, del total de 147 707 personas que accedieron a la educación básica, 73 801 fueron mujeres y 73 906, hombres; estas cifras son resultado de la aplicación de políticas públicas de acción afirmativa en los últimos años, en gran medida derivadas y promovidas desde instancias internacionales y nacionales, es cierto también que la mayor proporción en la población de mujeres se ha reflejado en su participación en las matrículas de los distintos niveles educativos, incluido el de licenciatura; sin embargo, esto no ha sido suficiente para contrarrestar algunas distorsiones que hasta hoy orientan a las mujeres a determinadas áreas, lo cual tienen efectos en la posibilidad de encontrar cierto tipo de trabajo, sus ingresos y sus posibilidades de movilidad social.

La lucha por la paridad en el sistema educativo no implica *per se* la corrección de la distorsión que da origen a la discriminación y si podría ser un equívoco en la estrategia gubernamental que podría contribuir al riesgoso equilibrio insostenible que se vislumbra entre los ámbitos privado y público, ya que lo que ocurra en el sistema educativo tiene una profunda relación con la posición y avances de las mujeres en el conjunto de la sociedad, Sin embargo, hay que tener presente que todos los sectores suelen tener un cierto grado de autonomía relativa, y que el sistema educativo, en especial, suele ser de los primeros en trabajar para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, siendo más sensible a esta cuestión que otros ámbitos, como el laboral o el político. Por ello, y aun teniendo presente que el sistema educativo, por sí mismo, no puede conseguir una transformación que garantice la igualdad —ni siquiera la igualdad de oportunidades— es importante no menospreciar su contribución al cambio igualitario, especialmente como punto de partida en la legitimación de las mujeres para lograr este cambio.

Queda claro que aún queda mucho camino por recorrer para eliminar los obstáculos y las prácticas discriminatorias que aún persisten en la compleja red de relaciones políticas, sociales, económicas y culturales en que se sustenta nuestro estado. Es indispensable que,

cada vez más, se incorpore la perspectiva de género en la planificación, aplicación y evaluación de todas las leyes, políticas, programas y métodos de trabajo, en todos los niveles de los ámbitos públicos y privados. La intención de este proyecto es coadyuvar en el avance decisivo en esa dirección.

En Michoacán no existe una Ley que se encargue del tema de forma específica.

La situación de las mujeres

En el Informe de Michoacán sobre Desarrollo Humano y Género, presentado por el PNUD en el 2007, se señala que, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2005, las mujeres son el 52 por ciento de la población en Michoacán. El 24 por ciento de ellas son jefas de familia, y el 70 por ciento de éstas enfrentan algún nivel de pobreza. Por cada 100 mujeres que trabajan, hay 240 hombres. El cuarenta por ciento de las mujeres que trabajan lo hacen en el área de servicios y con ingresos muy bajos. Por lo anterior, en el informe se propone la participación de la mujer en el mercado laboral o en actividades productivas de largo plazo, como un recurso que puede mobilizarse en la región para combatir la pobreza

Por otra parte, el índice de desarrollo relativo al género (IDG) estimado para 2005 muestra que los municipios con mayor y menor desarrollo son Morelia con 0.8732 y Susupuato con 0.6119. La medición del IDG revela que la brecha entre estos dos municipios apenas disminuyó un punto porcentual en cinco años. Copándaro y Morelos son los que perdieron más posiciones (15 y 13) en el ordenamiento estatal del desarrollo debido a lo incrementó su IDG en 8.4% entre 2000 y 2005, porcentaje superior al promedio municipal estatal de 6%.

El índice de potenciación de género (IPG) tiene un comportamiento diferente al IDG. Algunas regiones con altos niveles en el IDG tienen valores bajos en el IPG y viceversa. Por ejemplo, la región Bajío que ocupa la tercera posición en el ordenamiento estatal del IDG, se ubica en la octava posición en el IPG, mientras que lo contrario sucede con la región Oriente, cuyas posiciones son la octava en el IDG y la quinta en el IPG.

En las regiones con los valores extremos, Cuitzeo y Tierra Caliente, la posición en ambos indicadores se conserva. Estos resultados sugieren que la participación de las mujeres no está directamente relacionada con las oportunidades en desarrollo a las que tienen acceso.

El informe enfatiza que **“el único modo de modificar a nivel estatal la situación de pobreza e incrementar su desarrollo humano es mejorando la situación de las mujeres”**. Ya que de entre las mujeres que enfrentan pobreza, la característica fundamental que determina dicha situación es la falta de ingreso o, en el caso de muchas jefas de familia, su ingreso es muy bajo.

En el área urbana, gran parte de las mujeres se encuentran desarrollando actividades en ocupaciones de servicios y comercio minorista e informal. Esta discriminación ocupacional determina bajos salarios y una limitada promoción para mejores oportunidades laborales.

La pobreza es uno de los principales factores que violan el derecho de las mujeres y las niñas a la educación. Los gastos relativos a la misma profundizan la brecha de género existente. Algunas veces las familias no pueden hacerse cargo de la educación de todos sus miembros y a la hora de elegir son las niñas las que se quedan en sus casas, ayudando con las tareas domésticas. El acoso y la violencia sexual a la que están expuestas también impiden su pleno acceso a este. El matrimonio precoz y el embarazo adolescente terminan de expulsarlas de la escuela. En este sentido, la discriminación cobra un significado mayor

en cuanto limita las oportunidades de las mujeres para acceder a una capacitación técnica que las califique y les permita optar por mejores ocupaciones. Las razones por las que las mujeres se encuentran desfavorecidas en el mercado de trabajo se deben, principalmente, a su bajo nivel de instrucción y a la responsabilidad que tienen respecto a sus hogares (rol reproductivo).

Las recomendaciones generales son: reforzar el papel de la mujer en la sociedad, trabajar en la construcción de la ciudadanía de las mujeres, promover medidas firmes para incrementar su ingreso y alcanzar la equidad de género, evitando toda forma de discriminación.

No obstante que desde el año 2001 el gobierno del estado creó la primera institución –el Instituto Michoacano de la Mujer- dirigida a atender de manera específica y con enfoque de género la condición de las mujeres, y a pesar de las importantes iniciativas que éste órgano de gobierno realizó, especialmente entre las mujeres más pobres, no se logró instituir la transversalidad del enfoque de género en todas las instancias del gobierno estatal. De manera que las diferentes secretarías del aparato de gobierno no cuentan hasta la fecha con un instrumento de política consensado y elaborado ex professo para guiar su desempeño interno y la implementación de sus programas operativos con una perspectiva deliberadamente orientada hacia la equidad de género.

El sistema educativo en el Estado

La educación es un derecho fundamental garantizado por la Constitución Política de México. La educación básica, que toda la población del país tiene derecho de recibir en forma gratuita, laica y obligatoria, garantizando la calidad, la equidad y la pertinencia, está conformada por los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria.

Con respecto a la Educación Preescolar, desde noviembre de 2002 se publicó el Decreto de Reforma a los Artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establecen la obligatoriedad de este nivel educativo. En dicho decreto el Poder Legislativo ratificó que el Ejecutivo Federal es quien determina los planes y programas de estudio de la educación preescolar para toda la República. El Programa de Preescolar tiene carácter nacional, por lo que debe aplicarse en todos los planteles y modalidades en que se imparta educación preescolar en el país, sean éstos de sostenimiento público o privado.

La Educación Preescolar es el primer paso en el proceso de la formación escolarizada de las niñas y niños en México, y se brinda desde los 3 hasta los 5 años de edad. De acuerdo con la información que la misma Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán ofrece, “el Jardín de Niños tiene la función de favorecer el desarrollo integral y armónico del niño, así como las limitaciones inherentes a los distintos estratos sociales de donde proviene”.

En Michoacán el Nivel de Educación Preescolar está integrado por 22 Jefaturas de Sector, 110 Supervisiones Escolares en los 113 municipios del Estado, atendiendo a una población de 112,883 alumnos distribuidos en 1º, 2º. y 3er. grado en 2,256 Jardines de Niños.

Su función social, de acuerdo al propio programa, es la de brindar oportunidades de socialización en ambiente distinto al familiar y contribuir al desarrollo de todas las potencialidades de los niños y las niñas del nivel, haciendo énfasis en las competencias cognitivas, socio-afectivas y de lenguaje, así como democratizar las oportunidades educativas, atendiendo a la diversidad y brindar especial influencia positiva a las niñas y

niños en situación de riesgo y con necesidades especiales. Se señala que sus propósitos fundamentales definen en conjunto la misión de la Educación Preescolar, ya que ellos expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan, así como también la base para definir las competencias a favorecer mediante la intervención educativa, como es el desarrollar las competencias intelectuales, la capacidad de aprender permanentemente y la formación de valores y actitudes que permitan avanzar hacia la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano. Es importante señalar que el programa nacional de este nivel educativo señala que “la escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños”.

Los servicios que otorga el nivel preescolar son:

- * La educación preescolar formal, que es el servicio que se presta en zonas urbanas y rurales cuando la demanda escolar excede a 25 niños, y es impartido por educadoras de Normal Básica y Licenciadas en Educación Preescolar.

- * Los Jardines de Niños con servicio mixto, que están considerados dentro de la modalidad de preescolar formal; en el estado se cuenta con 30 Jardines de Niños de este tipo, en los cuales las niñas y los niños son atendidos en un horario de 9:00 a.m. a 16:00 p.m, y su objetivo es el de proporcionar Educación Preescolar durante el horario de trabajo de la madre, sea cual fuere el mismo, cuando aquélla no tiene acceso a Instituciones de Seguridad Social. Se maneja el Programa de Educación Preescolar durante la mañana, se brinda servicio de alimentación (la cual pagan los padres de familia mensualmente) y por la tardes trabajan talleres escolares infantiles y actividades formativo-recreativas. Esta modalidad de atención es una opción para atender las necesidades actuales de las madres de familia que se integran a la población económicamente activa.

- * Los Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar (CAPEP), en los que se atienden a los niños y niñas de los jardines de niños oficiales que presentan necesidades educativas especiales. En Michoacán, actualmente se cuenta con 14 centros ubicados en once cabeceras municipales.

- * Las alternativas de atención a la educación preescolar rural, que están dirigidas a comunidades de difícil acceso, y se crearon como respuesta a la necesidad de abatir el rezago educativo, en aquellos casos donde exista una población preescolar de 5 a 12 alumnos. Este servicio se da a través de educadoras orientadoras y jóvenes becarios originarios de la misma comunidad con el compromiso de continuar sus estudios en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) o en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

- * por otra parte, existen también Instituciones particulares que brindan educación preescolar, y que son reconocidas por la estructura del nivel preescolar en la Secretaría de Educación en el Estado.

La Educación Primaria esta considerada en el artículo tercero constitucional, la Ley General de Educación y la ley estatal vigente, como parte esencial y obligatoria en la formación integral del individuo, vinculada estrechamente con los niveles de preescolar y secundaria, con los que conforma la educación básica.

El SISESIM (Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Situación de la Mujer en México), muestra, con base en los datos proporcionados por la Secretaría de Educación, que en 2003 la población que accedió a este nivel educativo fue de 643 020 personas, de las cuales 314 009 fueron mujeres y 329 011 hombres; con una tasa general de participación de las primeras de un 48.8%.

La educación primaria es fundamental para alcanzar, entre otros compromisos, los Objetivos del Milenio (ODM), ya que concentra el mayor número de estudiantes, docentes, escuelas y grupos, y es la base para lograr mejores resultados en niveles superiores, y es en la primaria

es el nivel donde se originan los principales problemas del sistema educativo en Michoacán. La cobertura en primaria para el periodo 2005-2006 tiene un nivel ligeramente mayor del promedio nacional y ocupa la posición nueve entre el resto de los estados. Sin embargo, el problema radica en que la deserción es relativamente alta, ocupando la entidad el lugar 25 en el país, lo que arroja una eficiencia terminal de 87.6%. Además, entre quienes sí terminan el ciclo completo existe un alto nivel de reprobación, lo que coloca a Michoacán en el lugar 26 a nivel nacional.

Del grupo de los egresados de primaria, son relativamente pocos los que se inscriben en secundaria, lo que pone a Michoacán en el sitio 30 entre todos los estados de la república. En el periodo 2005- 2006, además de la baja cobertura en el nivel educativo de secundaria (lugar 28), Michoacán tuvo la menor eficiencia terminal del país y un alto índice de reprobación, ocupando el lugar 29. Estos datos exigen un análisis más profundo para encontrar las causas de las altas tasas de deserción y reprobación en niveles básicos.

En la Educación Secundaria se continúa la formación de los estudiantes que terminan la educación primaria. Este nivel se ofrece en tres modalidades: La Secundaria General, que ofrece a las/os alumnas/os conocimientos generales en las áreas humanística, científica y tecnológica. La estructura de este nivel educativo está organizada en jefatura de departamento, inspectores generales distribuidos en 28 zonas escolares y directivos de 169 planteles en el estado.

En el ciclo escolar 2005-2006, con un personal total de 6,731, de los cuales 329 eran directivos, 3,944 docentes, y los restantes personal de apoyo, administrativos y de servicios, se atendieron a 95.836 alumnos, en 169 planteles, ubicados en 80 municipios del territorio estatal, distribuidos en 28 zonas escolares.

Con respecto a los índices educativos en el ciclo 2005-2006, fueron en eficiencia terminal: 78.54%, aprobación: 74%. reprobación: 26% y deserción: 11.5%

Otra modalidad es la Educación Secundaria Técnica, que ha estado asociada al ámbito laboral, y brinda educación tecnológica básica en 140 planteles en el Estado.

Por último, se encuentra el sistema de Telesecundaria, modalidad de educación secundaria escolarizada que tiene como objetivo principal el proporcionar secundaria a jóvenes que viven en comunidades rurales que no cuentan con este servicio, o en lugares en que la cobertura educativa no es suficiente. La cobertura del servicio educativo de Telesecundaria se imparte en 108 municipios del Estado de Michoacán, distribuidos en 45 zonas escolares. Para este nivel, la tasa de participación de las mujeres fue del 51.1%.

Siguiendo con los datos del informe, la cobertura en educación media superior alcanza apenas un 44.5%, la más baja del país, aunque en esta etapa la eficiencia terminal mejora considerablemente, subiendo al décimo segundo escaño nacional. Sin embargo, el déficit originado en primaria y secundaria ya no es reversible.

La situación descrita previamente se presenta, además, con grandes desigualdades regionales. Por ejemplo, en 2005 la matriculación a nivel primaria fue mayor en los municipios que se ubican al norte, centro y al suroeste de Michoacán. En contraste, los municipios que tienen bajas tasas de matriculación, menores incluso al 55%, se encuentran principalmente al noroeste y centro-oeste del estado. Por su parte, aquellos municipios con bajas tasas de alfabetización se ubican principalmente en la Meseta purépecha, Costa y Tierra Caliente del estado, y varios de ellos se caracterizan por poseer altos niveles de marginación.

Aunque en el informe se reconoce la mejora de los principales indicadores, también se señala que gran parte del margen para mejorar el desempeño del estado aún se identifica en los aspectos básicos del sistema educativo: cobertura, calidad, **equidad** y pertinencia. Como medio para avanzar el Informe del PNUD estima que es indispensable que se revise la

asignación del gasto público,

Una tendencia importante a considerar es que, como reflejo del cambio demográfico, la estructura de la matrícula del sistema escolar de Michoacán (como la del país en su totalidad), está reduciendo gradualmente el peso de la educación primaria y aumentando el de la educación media y superior. Este cambio poblacional exigirá que los diversos órdenes de gobierno puedan generar una reconfiguración de la matrícula, docentes y escuelas para poder atender una mayor concentración de la demanda sobre todo en educación superior.

En lo referente a la calidad de la educación, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) arroja puntajes en Ciencias que muestran en Michoacán niveles insuficientes para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento, y sitúan al estado en la posición 24 a nivel nacional. El desempeño en Lectura ubica a Michoacán en el lugar 27 a nivel nacional, e indica que los estudiantes sólo son capaces de realizar las tareas más sencillas. En Matemáticas se presenta una situación similar. En resumen, en promedio casi 60% de los estudiantes de 15 años presentan un nivel insuficiente de aprovechamiento en Ciencias, Lectura y Matemáticas.

En Michoacán la tasa de crecimiento anual de la población de 6 a 12 años (1990-2006) fue de -0.63%. Este decrecimiento se reduce paulatinamente en los años escolares posteriores (-0.24% en secundaria y -0.06% en educación media superior), y comienza a crecer en el rango de edad de 19 a 24 años, correspondiente a la educación superior (0.29%).

Entre 1990 y 2006 la matrícula total del estado creció a una tasa anual de 1.27%, para alcanzar un millón 255 mil 696 alumnos. En este periodo la matrícula en primaria decreció, mientras que en secundaria, media superior y sobre todo en educación superior tuvo un aumento significativo. Las proyecciones demográficas para la entidad indican que la población en edad de acudir a la escuela se reducirá paulatinamente en los próximos años. Se proyecta que de 2006 a 2015 la población de 6 a 12 años disminuirá a una tasa anual de 1.87%; la de habitantes en edad de cursar la secundaria se reducirá a un ritmo de 1.09% al año, la de educación media superior 0.99, y la de educación superior 0.51%.

En Michoacán, este cambio poblacional ofrece la oportunidad de incrementar rápidamente los indicadores de cobertura sin necesidad de invertir grandes cantidades de dinero, a fin de alcanzar la educación primaria universal, pero exigirá que los diversos órdenes de gobierno reconfiguren matrícula, docentes y escuelas para atender la mayor demanda de educación superior.

En general, el sistema educativo de Michoacán presenta mejoras en términos absolutos en casi todos los indicadores (acceso, cobertura, etc.), pero aún se mantiene por debajo de los promedios nacionales, con el agravante de que la velocidad hasta ahora desplegada en el crecimiento de dichos indicadores no proyecta una pronta mejora en el patrón de avance. Muestra de esto es el retroceso de cuatro posiciones que Michoacán reporta en el ordenamiento nacional del índice de educación en el periodo 1950-2000. La posición de Michoacán en comparación con el resto de los estados de la República y el preocupante rezago en varios indicadores requiere explicaciones más profundas.

El propósito de la equidad hace necesario considerar las diferentes características de desigualdad educativa en la distribución de oportunidades entre los diversos grupos de población. Por otra parte, el sistema de educación indígena presenta severas limitaciones, principalmente en la calidad de los servicios, situación que se traduce en bajos niveles de eficiencia terminal y resultados inferiores a los promedios nacionales. Además, las estrategias educativas aplicadas para fomentar el arraigo de los docentes en zonas marginadas, alejadas o indígenas no han generado los resultados esperados. Este hecho ha

coadyuvado a que se perpetúen en buena medida las desventajas e inequidades para la población indígena en todo este territorio. En cuanto a la pertinencia de los conocimientos que se imparten a los estudiantes, para el caso de Michoacán uno de los retos más evidentes es la adaptación del sistema educativo para responder a las necesidades de las comunidades indígenas.

En Michoacán, la equidad entre los géneros se menciona frecuentemente como parte de las políticas social y cultural, que reconocen la creciente participación de las mujeres. El Plan Estatal de Desarrollo del Estado contiene un apartado referente a “Los derechos de las mujeres” y plantea apoyos específicos a zonas rezagadas mediante el “Programa de atención social a mujeres en condiciones de pobreza”. Sin embargo, el Informe destaca que **en la mayoría de los municipios de Michoacán existen notables diferencias en los índices de educación entre hombres y mujeres alcanzando la población masculina un índice mayor.**

Sin embargo, estimaciones de Hernández y García (2007) muestran que en la mayoría de los municipios de Michoacán los hombres tienen niveles de escolaridad más altos que las mujeres. No obstante, en 22 municipios las mujeres logran un nivel mayor -aunque esta diferencia en promedio es de 2%- respecto al índice de educación de los hombres. Coalcomán y Chinicuila consiguen un 6% y 5%, respectivamente. Por otra parte, los municipios con brechas superiores al 10% a favor de los hombres son: Charapan, Nahuatzen y Paracho, con 13 %, 11% y 10%, respectivamente.

Las diferencias en el índice de educación por sexo son desiguales entre municipios y no responden a un patrón conforme se incrementa el índice de los hombres o mujeres. Por otro lado, se observa claramente que existe una relación positiva entre el índice de educación, de ambos sexos, y el índice de ingreso del municipio. Esto es, al incrementarse el índice de educación, también se incrementa el índice de ingreso, destacando que la pendiente es mayor para el caso de las mujeres. Esta relación se explica por los rendimientos crecientes de la educación. En la medida que la población tenga un nivel de educación mayor, las posibilidades de obtener un mayor ingreso se incrementan también. En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (2006) para México, se plantea que una transformación educativa es necesaria para obtener un desarrollo integral.

Se han instrumentado acciones nacionales para favorecer el acceso y permanencia de las mujeres dentro de la educación formal, como el Programa de Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas, que es un programa con operación en los 32 estados que apoya a las alumnas que enfrentan el embarazo o maternidad precoz mediante el otorgamiento de una beca a fin de ampliar sus oportunidades de reinscripción, permanencia y conclusión de su educación básica, el Programa de Becas Oportunidades, mediante el cual las niñas y jóvenes de bajos recursos reciben un apoyo económico superior al que se otorga a los varones por sus estudios de 2º y 3º de secundaria y media superior. Poco más de la mitad del universo de atención del programa son mujeres.

El Programa Nacional de Becas para Educación Superior, que establece cuotas de género para apoyar por lo menos igual número de mujeres que de varones a realizar estudios de nivel terciario. En 2006 el 56% de las becas se otorgaron a mujeres.

Para Michoacán, el informe del PNUD recomienda: una política educativa enfocada a una mayor cobertura y calidad del sistema educativo, la vinculación de éste con las necesidades de la vida y los programas para atender la demanda educativa en áreas de mayor rezago educativo, a pueblos indígenas y atención a la mujer y, ya que los índices no son similares en los distintos municipios, se propone que la conformación de la política educativa en la entidad se adecue a las necesidades de cada región, con medidas y elementos específicos de calidad, equidad e igualdad. Para ello, señala que se requiere hacer diagnósticos previos

para conocer las zonas focales, para que los métodos y propuestas de trabajo sean acordes a la realidad social, cultural y económica.

El Informe recomienda también **reforzar el apoyo hacia la mujer en lo que concierne a educación**, la creación de **diagnósticos previos** para que los métodos y propuestas de trabajo sean acordes a la realidad femenina a la que se circunscriban, así como **aumentar el nivel de actividades de investigación educativa** y de capacidades para utilizar y aplicar los resultados de investigaciones que han demostrado su pertinencia en otros contextos.

Como puede desprenderse de toda la información anterior, aún queda mucho camino por recorrer para eliminar los obstáculos existentes; a fin de trascender las intenciones plasmadas en el discurso y manifestarlas en hechos, se requiere analizar y atender el gran rezago educativo de las mujeres, que limita sus oportunidades de desarrollo e influye en la formación de sus hijas/os, ya que, aunque las niñas están llegando a las aulas en condiciones casi completamente equitativas, e, incluso, permaneciendo en ellas, las/os maestras y las instituciones escolares refuerzan los estereotipos de género a través de innumerables prácticas cotidianas. El arma para combatir todos estos problemas, es, evidentemente, más y mejor educación. Es necesario romper este círculo vicioso con un paquete integral de medidas que estén apoyadas por políticas claras y concretas. Es necesario diseñar e implementar las estrategias dirigidas a abatir la inequidad de género, con una sólida base político-social, pero también conceptual y metodológica, ya que pareciera, al revisar las estadísticas nacionales y estatales (en las que la llamada paridad educativa entre los géneros es ya incuestionada), que seguir hablando de sexismo en la educación, en la educación básica y en las escuelas fuese irrelevante e innecesario. Podríamos pensar, incluso, que la igualdad de las mujeres y hombres en este campo se hubiese logrado ya. Sin embargo, en esa educación básica, en todos los niveles que comprende, asegurada por la obligatoriedad de la educación mixta en escuelas financiadas con los fondos públicos, se siguen dando distintos modelos: desde los que mantienen una actitud discriminatoria "tradicional", que implica tener unas actitudes y expectativas diferentes para cada uno de los sexos, hasta los que tratan de imponer y generalizar la cultura y valores masculinos considerándolos los óptimos y universales; así, aunque la escuela no crea la inequidad y las desigualdades sí ayuda a legitimarlas. Por lo anterior se ve la necesidad de conformar un espacio en el cual las/os docentes pueda reflexionar sobre las prácticas sexistas y sobre las estrategias adecuadas que permitan reconocer el sexismo imperante todavía en todos los niveles de los ámbitos públicos y privados, y transformar desde la educación una educación con equidad, que garantice la igualdad de oportunidades.

MARCO CONCEPTUAL

Es evidente que uno de los objetivos de la educación es enseñar a adaptarse a las nuevas generaciones, a comportarse según los valores y pautas socioculturales existentes. Este proceso empieza en la familia y continúa en las escuelas. Todo ello tiende a establecer un único modelo válido y la existencia de déficit de determinados individuos con respecto al mismo. De este modo, las actitudes y comportamientos que difieren del modelo son valoradas como carencias o como inferioridad.

Por ello, se ha considerado como punto de partida la categoría de género como instrumento metodológico de análisis de las relaciones sociales, la comprensión del concepto de género como el sistema de relaciones entre mujeres y hombres, basado en la división social del trabajo, que genera un desequilibrio de poder y de oportunidades de desarrollo entre los sexos;

- Dicha relación tiene carácter histórico y cultural y por lo tanto es susceptible de ser cambiada-
- Permea todos los aspectos de la sociedad, la cultura, la economía y también la educación.
- Representa una relación de poder en la cual las mujeres son subordinadas.

La categoría de género posibilita el análisis crítico de la jerarquización de género en la construcción de la identidad de la persona. Las concepciones de género están en la base de nuestras culturas y han originado estereotipos de género aplicados a mujeres y hombres, estableciendo “el deber ser” en sus conductas públicas y privadas y determinan sus identidades. En ellas se encuentran las explicaciones de los fenómenos que podemos captar como discriminaciones e iniquidades entre mujeres y hombres. Esta cuestión no es aplicable únicamente a las niñas sino que también es aplicable a aquellos niños que no se ajustan al modelo de comportamiento masculino.

La educación es una práctica social que trasciende la escolarización, y está inmersa en estos procesos y es, tal vez, una de las que tiene mayor influencia en la vida de los sujetos, fundamentalmente por el aprendizaje de roles y la configuración de la identidad, por ello, las actividades educativas, en su sentido más amplio, tienen un papel central para el logro de la equidad de género en nuestra sociedad.

De la misma manera, la educación en nuestro sistema formal puede contribuir u obstaculizar los cambios necesarios para reducir las iniquidades existentes. La reducción de las iniquidades de género necesita tanto de acciones específicas de políticas públicas con rendición de cuentas, como de la participación activa de toda la sociedad. Desde el contexto institucional, en las escuelas públicas, en todos los niveles, es necesario promover expresiones concretas de este esfuerzo.

Desde el punto de vista de las/os docentes, es fundamental tener consideraciones de género, ya sea en las prácticas educativas que llevan a cabo en el aula, por el modelo de género que expresan a sus alumnas/os, como por el potencial del trabajo educativo en la escuela, tanto en las tareas regulares como en las extraescolares.

Esta propuesta para la transversalización de la perspectiva de género en educación pretende, en primer término, partir del análisis y reflexión de las/os docentes con respecto a sus propias actitudes y prácticas en el contexto escolar y recuperar sus saberes y experiencias, para confrontarlas con la información que se les brindará durante el proceso, es decir, recuperar y valorar su propio conocimiento, privilegiando el aprendizaje participativo, con la finalidad de que replanteen sus actividades educativas, incorporando el enfoque de género, lo que implica el considerar las dimensiones vivenciales, de actitudes y prácticas cotidianas diferenciadas con respecto al género en su desempeño frente a sus alumna/os, el reconocimiento de la construcción de género en su propia vida, así como en los aspectos formativos y técnicos en su quehacer.

La perspectiva de género nos permite reflexionar, específicamente, sobre la ideología que se transmite en los espacios educativos a partir de comportamientos, actitudes, saberes y competencias desde la identidad de hombres y mujeres; se concibe como una herramienta de trabajo, una categoría de análisis que nos permite acceder a una comprensión más profunda sobre los procesos educativos, en este caso.

Esta concepción de género como categoría de análisis nos posibilita otras miradas y análisis

de los acontecimientos históricos, sociales y/o educativos, por lo tanto, es también un marco conceptual, un modo de interpretar y un instrumento para mirar la realidad.

Debemos preguntarnos si la escuela, como tal, reproduce las desigualdades sociales, la jerarquización, las relaciones de poder, y si existen mensajes y aprendizajes ocultos que predisponen a un desarrollo personal y académico diferente para las mujeres que para los hombres. Permitirnos, entonces, re-pensar el sentido de la educación y reflexionar sobre la ideología que se transmite en los espacios educativos a partir de comportamientos, actitudes, saberes y competencias desde la identidad de hombres y mujeres.

En el proceso de identificación de los mecanismos que reproducen la desigualdad sexual en la educación y sus respectivas consecuencias la literatura especializada (Bonal y Tomé, 1998) ha establecido tres categorías relevantes a considerar: a) Currículo explícito. Una de las principales fuentes de desigualdad se encuentran tanto en el enfoque pedagógico como en los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, materiales didácticos, criterios de evaluación definidos y/o asumidos por la institución educativa como un marco de referencia concreta que debe orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que se observa hasta ahora es que prevalece en el enfoque pedagógico y en los objetivos una visión que invisibiliza a las mujeres y condiciona a asumir el modelo masculino como único. Un ejemplo de esto es el lenguaje sexista que responde a un modelo androcentrista, en el cual el hombre es el centro del saber. De esta manera se desvaloriza e invisibiliza la experiencia y la participación de las mujeres en la sociedad, al utilizar el masculino genérico para nombrar a todas las personas, tanto mujeres como hombres. Esta configuración no es neutral sino que indica siempre un proceso de selección cultural que se concentra fundamentalmente en el desarrollo de rasgos útiles para un desempeño óptimo de roles en el espacio público; b) Expectativas del profesorado. Se trata de mecanismos contruidos culturalmente en torno a los cuales los docentes proyectan estereotipos sexistas en el proceso educativo. En algunos casos los docentes argumentan que tratan por igual a sus alumnos – lo cual bien podría constituirse en un vicio en la práctica docente con alumnado mixto y no en una virtud; y c) Interacción en el aula. En un estudio realizado entre docentes de los CCH de la UNAM (Delgado) se encontró que mujeres y hombres presentan un comportamiento diferenciado que corresponde justamente con lo que culturalmente se espera de ellos: que las mujeres no arrebaten la palabra, que pongan más atención en clase y sean más perceptivas a los regaños y que los hombres la arrebaten, sean más inquietos y opten por una posición más crítica de lo que se les pretende enseñar.

Desde la perspectiva de género se reconoce, además, la presencia de un currículo oculto, de pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar, que reflejan lo que realmente ocurre en el aula, lo que formalmente no está considerado respecto a las interacciones entre las/os docentes y con las/os alumnas/os, y entre éstas/os; la transmisión de mensajes discriminatorios y la aceptación de los mismos, el uso diferenciado dentro y fuera del aula por parte de mujeres y hombres, el nivel y los espacios de participación, los criterios de disciplina no homogéneos, la consideración limitada o descalificación de algunas necesidades, intereses o sentimientos según sean expresados por unas y otros, etc.

Este currículo oculto tiene un papel fundamental en la configuración de significados y valores de los que las/os docentes y las/os alumnas/os no son muchas veces conscientes, lo que dificulta su reconocimiento y obstaculiza la decisión de iniciar un proceso sistemático de observación, autocrítica y prevención permanente.

La transversalización de la perspectiva de género implica reflexionar sobre cómo se construyen las relaciones entre hombres y mujeres en diferentes espacios: la familia, la

escuela, el trabajo, etc., con el objetivo de promover la desaparición progresiva de los mecanismos discriminatorios, no solo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en las prácticas educativas, ya que se observa que estas relaciones están marcadas de diferencias que, en muchos casos, discriminan a las mujeres restringiendo sus oportunidades, aptitudes y habilidades.

Esta realidad, nos lleva a meditar sobre la necesidad de revertir las desigualdades y generar condiciones hacia una sociedad más justa, solidaria y respetuosa de la diferencia. Es en este sentido que la educación, en el marco de la educación básica, adquiere relevancia por su capacidad de transformar patrones de conducta y actitudes promoviendo aprendizajes técnicos y sociales para la construcción de un entorno social más digno y respetuoso de los derechos humanos.

Un elemento final a tomar en cuenta es la presencia del currículo omitido u obviado que alude a una serie de situaciones cotidianas en todos los espacios educativos, como algunos temas no tratados, el no dar respuesta a ciertas preguntas, ignorar sentimientos, necesidades, intereses, experiencias, conocimientos, habilidades o destrezas. Un ejemplo típico es, por ejemplo, la problemática de la violencia de género, el acoso sexual, la violación, etc.

Todo lo anterior implica un posicionamiento en relación con lo que es o no, relevante en el campo educativo, o al papel formador de la educación en las escuelas, que no es neutral respecto al género, la cultura, la edad, etc.

Por lo tanto, la escuela se convierten en escenario potencial de reforzamiento o transformación de la discriminación, mediante el cambio en el proceso de socialización. La transformación apunta a ampliar los roles de mujeres y hombres, valorar a las personas por sus capacidades, asegurar beneficios reales equitativos para hombres y mujeres y asegurar la igualdad de oportunidades, trato y condiciones.

Aunque con la generalización de la escuela mixta se han conseguido avances en la educación de las mujeres y casi se ha alcanzado la meta de la paridad educativa entre los géneros, las mujeres no han alcanzado aun la igualdad social, tanto por el tipo de profesiones y estudios que eligen, como por el rendimiento económico y de status que obtienen de ellos. Se ha de clarificar si la escuela sigue ejerciendo, a través de mecanismos inscritos en el sistema educativo, formas de discriminación sexista que pueden reforzar en las niñas y las jóvenes la elección de opciones menos ventajosas, y si pueden introducirse elementos de cambio en esta situación. Es necesario, por tanto, formular un nuevo modelo educativo que no cifre únicamente la consecución de la igualdad en la paridad educativa, sino también en la integración de los modelos genéricos.

Por ejemplo, la mayor proporción de mujeres matriculadas en licenciatura que hombres y la desproporción de su distribución por área puede ser malinterpretada y sólo abonar al proceso de legitimación del discurso ideológico del sexismo. Bajo una apariencia de igualdad de acceso a los recursos educativos y públicos, se consolida un discurso que esconde una realidad de desigualdad sexual al ser las propias mujeres las que “renuncian” a determinadas áreas de estudio y con ello a ciertos puestos de trabajo, el sistema queda libre de culpa y lo traslada a una cuestión de decisiones personales. De este modo, no sólo se reproduce la estructura de posiciones sociales diferentes por sexo, sino que esa estructura se legitima. Por otro lado, la escuela consolida un modelo cultural dominante que se ajusta a los estereotipos de género masculino. La independencia se valora como superior a la dependencia afectiva, el mundo público es más importante que el espacio privado o la autonomía personal se prioriza con respecto al cuidado de los demás. Al mismo tiempo, es necesario introducir en el currículo escolar y en las relaciones en el salón de clases un conjunto de saberes que han estado ausentes de ellos, así como una mayor valoración de

las actitudes y capacidades devaluadas hasta ahora, que pueden ser convertidas en conductas a proponer tanto para las niñas como para los niños.

Dado este panorama, parece que un aspecto central y prioritario sobre el que habría que incidir, para asegurar que la educación genere igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, es la formación de profesoras/es en este sentido. Las/os docentes no tienen formación ni comprensión de la perspectiva de género y la demanda por incorporar esta perspectiva se cruza con las demandas propias del currículo, sumando a éstas las múltiples otras demandas que la sociedad hace hoy a las/os maestras/os y al sistema educativo. Para algunas/os profesoras/es el tener que incorporar una discusión sobre otras temáticas transversales en sus clases limita la enseñanza de la propia disciplina. Por otra parte, es necesario considerar que la perspectiva de género no es una unidad o contenido que el/la profesor/a podría aprender y traspasar. Incorporar esta perspectiva implica para los/as docentes revisar sus propias prácticas y forma de ver la vida. Por ello, no basta con la existencia de asignaturas o cursos de género, que se otorgan en algunas instituciones de educación superior o en las normales responsables de la formación de las/os docentes de educación básica, sino que es necesario que esta perspectiva se incorpore en el currículo de las normales y las carreras de educación y pedagogía. Respecto de los/as profesores/as en ejercicio, incorporar esta perspectiva debería ser parte de las prioridades de la capacitación y actualización brindada por la Secretaría de Educación.

Las acciones que ha realizado el gobierno mexicano en favor de la equidad entre los géneros, y la igualdad de oportunidades de las niñas y niños en la educación pública constituyen un primer paso, pero, al ser masivas, como la inclusión en los libros de texto, aunque se garantiza que lleguen a la mayor parte de las/os niñas/os del país, esto impide el reconocimiento de la profundidad y complejidad de la problemática, ya que los temas son tratados dentro de los libros mencionados como si se tratara de formas de aprendizaje conscientes y racionales, sin considerar que dichas políticas deben ser formativas, además de informativas, capaces de trascender en nuevas actitudes que propicien la igualdad de oportunidades entre las/os niñas/os, en el aula, en la escuela, en el trabajo, hasta ir conformando una nueva cultura social, la cual propicie la igualdad de oportunidades y el respeto a la diferencia y la pluralidad.

Otro nivel de transformación es el de la sensibilización, ya que su objetivo principal consiste en desaprender lo aprendido, es decir, nosotras/os aprendimos que tanto ser hombre o mujer se determina en un primer momento mediante la asignación del sexo, pero, a partir de esta diferencia biológica, se atribuyen tareas diferenciales a niños y niñas, lo cual se aprende mediante un proceso de socialización, en el que las niñas juegan a ser cuidadoras de otras/os: del esposo, de las/os hijas/os, de la casa. Esto lo aprendimos de manera inconsciente y desde la infancia. Por lo cual, necesitamos un espacio de reflexión y recuperación de nuestro pasado, para hacer consciente lo que ha permanecido en la sombra de nosotras/os mismas/os. Un espacio de reflexión entre iguales, nos permitiría llegar a darnos cuenta que no es un aprendizaje individual, sino social y que su trascendencia marca nuestra forma de relacionarnos como mujeres y hombres.

Un tercer nivel que llamamos "observación y análisis de mi realidad", consiste en evidenciar el género en las relaciones cotidianas de los seres humanos, las formas en que existe segregación laboral en espacios considerados como "femeninos y masculinos", las maneras cómo se manifiesta la desvalorización de las tareas que realizan las mujeres y las formas como valoramos las tareas masculinas: en la casa, la escuela y espacios públicos. Este nivel de análisis posibilita evidenciar lo que parece "natural", denunciar las formas como segregamos lo femenino y permite rescatar lo invisible de la cultura, ya que estamos

inmersos en lo mismo que deseamos ser observadores. Además, nos conduce irremediamente a constatar que la escuela no juega un papel "neutro", ya que la institución está conformada por un profesorado que encarna en su vida personal las desigualdades y reproduce de manera inconsciente la desigualdad en la diferencia. Este primer momento de análisis, nos conduciría a buscar nuevas formas de propiciar la igualdad en la diferencia, inculcando los valores más apremiantes en la sociedad actual: el pluralismo, la autonomía y la tolerancia.

Es necesario poner el acento en la formación docente, por la certeza existente de que no hay cambios posibles sin pasar por ellos. Aún cuando el currículo explícito pudiera volver a revisarse desde esta perspectiva, la implementación del mismo y el cambio en las prácticas docentes seguiría siendo una piedra de tope.

Si "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos" y al mismo tiempo es "una forma primaria de significar relaciones de poder", tal como lo señala Joan Scout, tanto las concepciones, las normas de las organizaciones e instituciones, que son formas de organización de la sociedad, están permeadas también por las relaciones de poder que se establecen entre mujeres y hombres, y que son expresión de la ideología machista prevaleciente.

Se puede afirmar que las conductas de género son constituidas y al mismo tiempo son constituyentes de las instituciones a que ellas dan lugar. Las reglas de juego que definen las relaciones entre los géneros están presentes en la universalidad de los contextos normativos y comportamientos de los individuos dentro de la organización escolar y aquéllos son afectados por la estructura y las prácticas.

A su vez los individuos tienen sus propias ideologías y comportamientos personales que pueden afectar las estructuras y prácticas institucionales derivadas de ellas. Ello es lo que permite entender que en todas las instituciones hay lo que Conell denomina un "orden de género".

El orden de género expresado en las representaciones y simbología de género reflejadas en las percepciones, creencias, mitos que subyacen la subjetividad e identidad de género se pueden medir a través de diferentes instrumentos metodológicos que den cuenta de los elementos que determinan el comportamiento de género de los sujetos: los estereotipos, roles, identidades, etc., de las/os funcionarias/os, directivas/os y el personal docente los cuales influyen en la organización y viceversa.

Por consiguiente, el tema requiere una reflexión a fondo, si efectivamente se está dispuesto a alcanzar un modelo realmente más igualitario. La escuela, como uno de los principales elementos de reproducción y creación de los modelos de relación social, debe participar activamente en la construcción de unas relaciones humanas más igualitarias, como trata de hacerlo en otras situaciones discriminatorias.

La transversalidad de género es un elemento innovador para lograrlo, ya que es un enfoque que supera los criterios de parcelación y permite entender el mundo y el conjunto de relaciones sociales en un contexto específico, lo que implica una manera de vivir las relaciones sociales cotidianas y ver la realidad como una totalidad. Para transversalizar el enfoque de género en el ámbito educativo se requieren bases conceptuales y metodológicas para incidir en valores, comportamientos y actitudes hacia la construcción de la equidad de género en todos los espacios, para promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Su aplicación comprende dos modalidades:

Desde los contenidos, a partir de la inclusión de temas específicos sobre la teoría de género.

Desde los contenidos conceptuales de las áreas, mediante destrezas, actitudes y

comportamientos de la equidad de género.

De esta manera se asegura un tratamiento permanente que no depende exclusivamente de los contenidos de género sino que amplía y fortalece su acción a partir de contenidos específicos de las áreas.

Se debe estar consciente de las dificultades que comporta la transversalidad: en último término exige una reordenación total de los currícula, que, especialmente en la enseñanza primaria, deben ser reorientados de modo que las asignaturas no sean la forma de división principal, sino instrumentos que se aprenden al hilo de conocimientos básicos necesarios para la vida. Esto exige una reorientación de la formación de las/os docentes y por lo tanto un cambio global en la educación.

Para concluir, una propuesta de cambio institucional sensible al género, trataría de hacer rutinarias formas de interacción social signadas por la igualdad de géneros, al tiempo que deslegitimaría las formas de organización social que discriminan a las mujeres. De ahí se deriva la importancia estratégica de la transversalización de la perspectiva de género como una estrategia clave e indispensable para lograr un desarrollo equitativo y con justicia social en nuestro país.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

La metodología propuesta está inserta en un enfoque pedagógico constructivista, es decir, las personas construyen sus aprendizajes a partir de sus saberes en interrelación con las/os otras/os. La propuesta parte de un modelo horizontal que privilegia el diálogo, la participación equitativa y la recuperación de la vida cotidiana privada y pública de mujeres y hombres mediante la incorporación y tratamiento de la perspectiva de género en su quehacer institucional. Este proceso implica el reconocimiento de la presencia permanente de la dimensión de género en los planes, programas, áreas, contenidos, actividades, materiales, etc. Esta metodología está orientada hacia el saber (lo conceptual); el saber hacer (lo procedimental); y, el ser (lo actitudinal).

El campo de conocimiento (saber, saber hacer y ser) desde la perspectiva de género permite incidir en valores, comportamientos y actitudes hacia la construcción de la igualdad de género, partiendo de que el enfoque de género nos permite analizar la realidad e identificar de manera explícita las diferencias socialmente determinadas y las formas en que se dan las relaciones entre mujeres y hombres, lo que propicia que surjan en el análisis social, intereses y necesidades diferentes, que reflejan la condición y la posición de unas y otros, que si se atienden adecuadamente abren las puertas para una transformación de las relaciones de desigualdad hoy existentes.

Por otra parte, el significado de la perspectiva de género debe ajustarse al contexto concreto en el que nos situemos en un momento dado. Lo llamamos perspectiva puesto que es un nuevo enfoque o manera de mirar la realidad. La novedad consiste en que desde esta perspectiva tenemos que hacer un esfuerzo por considerar también aspectos que suelen pasar desapercibidos a nuestra mirada. El resultado obtenido nos proporciona una panorámica más completa de la realidad social lo que nos permitirá determinar de una

manera más adecuada las estrategias necesarias para promover y propiciar la transformación de dicha realidad.

La investigación-acción-participativa (IAP)

Para la realización de este proyecto se usó la metodología de trabajo de la investigación acción participativa (IAP) con enfoque de género, puesto que consideramos que es útil no sólo para todas/os las/os educadores y agentes sociales que trabajan con comunidades rurales, indígenas o urbanas, sino también para trabajar con grupos de educadores, ya que tiene el atractivo de conjugar en un solo proceso la acción educativa y la investigación; es acción investigativa, y los sujetos se dan a la tarea de conocer, comprender y transformar su propia práctica. Lo específico de la metodología es la participación; las/os mismas/os docentes son autoras/es del proceso de análisis, aprendizajes y transformación. En términos generales, se puede decir que la IAP está inserta en una estrategia de acción definida, que involucra a las/os destinatarias/os de la misma en la producción de conocimientos. Es una combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción. Es importante tener en cuenta que no hay que esperar al final del proceso de investigación para llegar a la acción, pues todo lo que se va realizando en el proceso es acción y a la vez va incidiendo en la realidad.

Este enfoque implica un replanteamiento epistemológico, político, y por tanto metodológico; Epistemológicamente: supone romper con el binomio clásico de sujeto y objeto de la investigación. Esto implica un cambio significativo en las concepciones del trabajo investigativo, de la metodología y de la teoría misma, ya que todos son sujetos y objetos de investigación. La teoría va a ser resultado del aporte de todas/os. *Políticamente supone el que toda investigación parta de la realidad y de las situaciones concretas.*

Metodológicamente supone un proceso que conduce a la participación, para asumir crítica y estructuralmente la realidad analizada, a la reflexión de sus causas y tendencias, a conclusiones y a estrategias concretas y realizables.

La IAP es una metodología que tiene como objetivo el generar procesos de cambio y de transformación *desde la base, fomentando la participación*. Consiste en combinar el proceso de investigación con el de transformación contando con la participación de todas/os las/os actores implicados en el proceso.

La IAP es una metodología de investigación que, orientada hacia el cambio educativo, se caracteriza, entre otras cuestiones, por ser un proceso que se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la misma a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas; exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación; implica la realización de análisis crítico de las situaciones. Para ello, es requisito conocer el contexto en el que se dan los procesos y las prácticas, por lo que es necesario realizar un diagnóstico de la realidad para identificar los problemas y poder solucionarlos.

Entre los puntos clave de la investigación – acción-participativa, destacan: la mejora de la educación mediante su cambio, y el aprendizaje a partir de la consecuencias de los cambios llevados a cabo; la planificación, acción y reflexión nos permiten dar una justificación razonada de nuestra labor educativa, porque permite mostrar de qué modo las pruebas que se han obtenido y la reflexión crítica que se ha llevado a cabo han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que se

hace.

A estas características debemos unir las siguientes:

- No se puede reducir a la escuela y/o el aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ellas. Investigar nos lleva a cambiar la forma de entender la práctica: qué damos por sentado, qué cuestionamos, qué nos parece natural o inevitable (o por encima de nuestras posibilidades o responsabilidades), y qué nos parece discutible y necesario transformar, y en lo que nos sentimos comprometidos.
 - Es una forma por la cual las/os docentes pueden reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica y sus problemas y necesidades.
 - No puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos.
 - Como cualquier planteamiento que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones institucionales y laborales que la hagan posible.
 - Es una tarea que consume tiempo, porque lo consume la discusión entre las/os docentes, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información, su análisis.
- En general, el planteamiento de un proceso de transformación en el ámbito educativo suele basarse en la actuación de equipos docentes que se constituyen en grupos de revisión y mejora y revisiones sucesivas.

EL PROYECTO Y SU DESARROLLO

Una de las consideraciones fundamentales de la propuesta fue privilegiar *los procesos* desarrollados en el marco del diagnóstico participativo con enfoque de género para la educación básica que se llevó a cabo; por ello, debemos partir de las condiciones previas en que se lograron los talleres.

Además de la validación de la propuesta por la diversas instancias involucradas, como la Secretaría de la Mujer del Estado de Michoacán, y de su aprobación por el Fondo para la Transversalidad de la Perspectiva de Género del Instituto Nacional de las Mujeres, la propuesta fue presentada a diversas autoridades de la Secretaría de Educación en el Estado, desde las autoridades responsables de la Coordinación General para abatir el Rezago Educativo, pasando por las Direcciones responsables de los diferentes niveles educativos, hasta llegar a los cuerpos directivo y docente de las instituciones convocadas por las instancias mencionadas. Es importante señalar que desde las primeras reuniones también se determinó que, para asegurar la viabilidad del proyecto, este debía circunscribirse a la ciudad de Morelia.

Durante todo el proceso fue necesario adecuar la propuesta, sobre todo en los aspectos relacionados con su temporalidad, cantidad de sesiones y número de participantes. Sin embargo, la presentación de la propuesta tuvo que ser expuesta reiteradamente, a lo largo de varias sesiones de los talleres de diagnóstico, los cuales dieron inicio hasta la tercera semana de noviembre del presente año, debido, por una parte, a los tiempos institucionales de cada una de las dependencias para la completa aceptación de la propuesta, y, por la otra, a las difíciles condiciones que prevalecen en el sector educativo en la entidad debido al ya largo conflicto magisterial, que limitó, por ejemplo, la disposición de espacios para la realización de los talleres e, incluso, la realización de algunos de los mismos, al no poder acceder a las instalaciones previamente consideradas.

La recogida de información se efectuó utilizando diversos instrumentos básicos: los estudios cuantitativos, las observaciones y los registros. Además, se usaron otros instrumentos habituales en los procesos de investigación-acción-participativa: el análisis de documentos, los registros fotográficos, grabaciones en audio y video (con sus correspondientes transcripciones), las entrevistas, etc.

El primer paso fue que las/os participantes abordaran colectivamente el objetivo general planteado para el proyecto, y, posteriormente, la (o las) problemáticas que han surgido en su desempeño docente al respecto de la cuestión de género, por medio de la discusión y contrastación de la propuesta –verbal y escrita– planteada por el grupo coordinador. En la primera etapa nos centramos en el reconocimiento de la necesidad de instrumentar la transversalización de la perspectiva de género en los diferentes niveles educativos, así como los motivos por los que se quiere iniciar el proceso, y otra para determinar cómo se puede desarrollar en concreto y cuáles son las primeras acciones que se van a emprender.

Se definieron las poblaciones con las que se debía interactuar. Esta identificación se realizó atendiendo a la priorización de áreas de la política formativa en las que es imprescindible intervenir para instalar la perspectiva de género, en este caso, la educación básica, en sus tres niveles, preescolar, primaria y secundaria.

Para facilitar el proceso anterior se propuso la realización de un diagnóstico participativo, con

elementos de autodiagnóstico, organizado y conducido por el grupo coordinador del CREFAL, con el propósito de que las/os participantes analizaran en profundidad sus experiencias, tanto personales como institucionales en relación a la necesidad de transversalizar el enfoque de género, en los niveles educativos correspondientes a su quehacer institucional y en las escuelas a las que pertenecen, para que se pudiera consensar y aprobar el plan de acción propuesto por la coordinación del proyecto, con las aportaciones de los agentes participantes inicialmente involucrados en el proceso.

Las actividades necesarias para el diagnóstico fueron la revisión y análisis de documentos a todo lo largo del proceso, la realización de los talleres y las entrevistas, la sistematización de la información, la discusión de resultados y conclusiones y la elaboración de este documento.

La socialización y retroalimentación de saberes de las/os participantes: como base para las ideas y proyectos, buscó la construcción de conceptos y reflexiones sobre el tema de género. Esta propuesta se asumió desde la perspectiva del diálogo de saberes, fundamentada en el constructivismo, en la que, por lo tanto, se reconocen los conocimientos, experiencias y expectativas, de todas/os las/os participantes, como mediación fundamental.

Los registros realizados durante el trabajo están relacionados con el abordaje de tipo etnográfico; por sus observaciones en situación natural, de carácter minucioso, los registros abiertos que captan la complejidad del fenómeno, sin categorías previas de observación, en un proceso en el que el análisis es posterior al dato.

Para recabar la información, se siguieron procedimientos tales como la observación participativa y no participativa, la entrevista, el registro fotográfico de las entrevistas y actividades de capacitación, y otras vías que se constituyen en fuentes de información. La técnica de recolección de información principal fue la observación sistemática, cuyo objetivo es captar de la forma más completa posible el conjunto de fenómenos que constituyen cada situación. Éstas se registraron tal como se presentaron en forma espontánea y se fueron consignando por escrito, tanto por medio de las relatorías de los espacios de talleres, como en las entrevistas individuales.

La observación que se realizó fue participativa y no participativa; la primera es una forma de ver el comportamiento y actitudes de las personas para compararlos con sus comentarios y aportaciones. La observación también ayuda a poner en contexto la información provista por las/os participantes y posibilita la revisión los diferentes roles asignados a las mujeres y niñas, y a los niños y hombres, y lo que las personas piensan de su situación. Por otra parte, en la observación no participante la observadora se limitó a anotar en su registro aquello que vio y percibió; no inició las interacciones, ni provocó el diálogo, no interfirió, o trató de hacerlo de la manera menos conflictiva posible en el normal desarrollo de las actividades.

Como no siempre se tuvo acceso a observar fuera de los espacios de taller a las/os participantes, por los horarios o los lugares en los que desarrollan sus actividades, fue necesario buscar otras formas de observación, para recibir una descripción de aspectos importantes de su desempeño profesional y/o docente.

Las entrevistas buscaron complementar y verificar la información obtenida en el transcurso de las sesiones de taller o las observaciones, para conocer aspectos de la vida de los individuos involucrados en el estudio y de lo que acontece en su contexto. Mediante las entrevistas se trató de llegar a un contacto con las personas, creando condiciones que les permitieran a las/os participantes decir libremente lo que pensaban y/o sentían.

El grupo coordinador no se propuso entrevistar a todas las personas participantes en el diagnóstico, pero sí a algunas/os informantes claves. Se trató que las entrevistas fueran casuales e informales. Los datos recabados a través de las entrevistas se registraron en forma de notas.

El diagnóstico participativo con enfoque de género

Los talleres

Después de las sesiones de presentación del proyecto para las/os destinatarias/os últimas/os (docentes, funcionarias/os y directivas/os) y debido a las limitaciones de tiempo, puesto que, como se señaló anteriormente, se dio inicio a las sesiones de los talleres de diagnóstico e introductorios para la transversalidad en la tercera semana del noviembre, se acordó con los sectores que aceptaron participar en el proyecto y el diagnóstico (preescolar, primaria y secundaria general, técnica y telesecundaria, principalmente del área urbana de la ciudad de Morelia y de preescolar y primaria indígena, el llevar a cabo tres sesiones, para cada uno de los tres grupos, en horario matutino, de cuatro horas cada una, para poder concluir con el proceso en los tiempos establecidos con las instancias coordinadoras.

Las condiciones institucionales de las/os participantes propiciaron e impusieron abordar al mismo tiempo los procesos de diagnóstico como el de sensibilización sobre el tema de la equidad de género en la educación, para su complementación y retroalimentación. Como dato relevante, **la incorporación de la perspectiva de género no era una necesidad visible para las/os participantes, en ninguna de las esferas de incidencia de su quehacer institucional, ni en lo administrativo ni en lo propiamente pedagógico**, ni, muchos menos, en sus propias prácticas de vida; por tanto, primero se requirió promover la reflexión sobre la temática para hacer visible las problemáticas derivadas de la inequidad genérica, para enfrentar la transversalización de la perspectiva de género a través del diseño y la implementación de estrategias múltiples y simultáneas.

Se trató de identificar, en conjunto con las autoridades educativas, las áreas con las que se podía trabajar para incorporar el enfoque de género. El propósito, fue no empezar de cero, sino desarrollar alianzas estratégicas con instancias preexistentes en la Secretaría de Educación en el Estado que tuvieran voluntad o necesidad de cambio.

Este procedimiento tuvo sus dificultades, ya que en las sucesivas reuniones las/os asistentes afirmaban desconocer la propuesta; sin embargo, también se fue involucrando personal clave de los distintos niveles, y se abrió de que serían permeables al enfoque para que contribuyeran en la apertura de espacios y/o se transformaran en agentes multiplicadores de la propuesta de transversalización del enfoque de género.

Se realizó un esfuerzo para demostrar solidez técnica en el manejo de las temáticas, la metodología propuesta, así como también en la forma de relacionarse con cada interlocutor/a y para dotar de contenidos técnicos a la promoción del enfoque de género en la propia formación.

Para el logro de los resultados descritos en los párrafos anteriores, se combinaron exposiciones del equipo del CREFAL con sesiones de trabajo grupal, cuyos resultados fueron discutidos en plenaria, para lograr el consenso sobre la necesidad de asumir como un trabajo permanente la preparación en relación al enfoque de género y la definición de estrategias para el logro de las metas y productos establecidos y, en general, como insumo para el ajuste del plan de acción para la transversalización del enfoque de género en los diferentes niveles educativos. Así mismo, las coordinadoras reforzaron algunas temáticas, consideradas relevantes para una mejor comprensión y aplicación del enfoque de género. En el seminario clásico la base fundamental para la construcción conceptual es la lectura previa de textos, que se discuten en las sesiones, para avanzar en la construcción de conocimiento. En esta

propuesta se eligieron unos textos básicos y comunes para desarrollar la discusión, Se promovió también la reflexión conceptual sobre temas y autores desde la experiencia y expectativas de las/os participantes. además, se propuso que cada participante realizara algunas reflexiones escritas, partiendo de la premisa de que la escritura “sedimenta” y concreta la reflexión; hace público el pensamiento privado; compromete y clarifica, por lo que se estimuló la escritura y discusión de pequeños textos de las/os participantes.

Partiendo de que la problemática de género es un asunto complejo, que implica dimensiones tanto objetivas como subjetivas, que no siempre son contextuales, se consideró que la IAP es un enfoque adecuado para tratar esta problemática, ya que promueve el auto-análisis, la creatividad y la resolución de problemas.

De cada sesión del taller se elaboraron relatorías, que constituyeron la base para hacer un seguimiento a las reflexiones y conocimientos construidos, como una oportunidad que se ofrecerá a las/os participantes para que puedan recuperar su práctica, sistematizada.

El diagnóstico participativo con enfoque de género en educación básica fue un proceso de construcción y validación de los conocimientos, experiencias, logros y dificultades de las/os participantes en el mismo, quienes de manera democrática, horizontal, significativa y dialógica, opinaron, discutieron y, en su caso, redefinieron los temas presentados por el equipo coordinador. El diagnóstico incluyó sesiones en plenaria, grupales e individuales, que sirvieron también para recopilar información precisa sobre los problemas específicos que enfrentan y sus causas fundamentales, llevando a cabo un análisis inicial para entender sus capacidades y recursos, y escuchar las soluciones que propusieron y las que se sugirieron por parte de las coordinadoras, además de proveer importante información cualitativa; el proceso de este diagnóstico participativo implicó en la medida en que fue posible, discutir y analizar para cada uno de los niveles educativos y de acuerdo a las características de cada uno de ellos, sus logros y desafíos, ya que consideramos que este proceso facilitaría la apropiación y asunción del compromiso para tomar acciones individuales, colectivas e institucionales que permitan sentar las bases para la transversalización del enfoque de género en la educación básica.

Para su realización, se consideró, en primer término, el ofrecer información sobre las problemáticas que atraviesan la cuestión de la equidad y de igualdad entre los géneros, proveniente de una amplia gama de fuentes internas y externas, así como de documentos políticos y legales y de informes producidos por otras organizaciones y agencias, tanto internacionales como nacionales, incluyendo desde elementos teórico-conceptuales y pasando por notas periodísticas, sí como datos estadísticos, para partir de una plataforma común de elementos, y centrándose en el análisis desde la perspectiva de género.

Una parte importante del proceso fueron las discusiones grupales y en plenaria, para que, desde las experiencias de las/os participantes, se fuesen construyendo las posibles explicaciones y soluciones, con la finalidad de pensar en el diseño de las estrategias idóneas para el proceso de transversalización propuesto.

Los pasos que se recomiendan aquí para la realización y facilitación del diagnóstico participativo con enfoque de género, tienen como propósito el que se logren identificar y expresar las propias capacidades de género, así como las brechas que siguen prevaleciendo.

Aunque este proceso se llevó a cabo en el sector de educación básica, consideramos que la experiencia y/o su relato puede servir para otros sectores en los que la educación sea una ocupación (o preocupación) relevante.

Uno de los desafíos principales de la instrumentación de este diagnóstico fue la identificación

de los mecanismos adecuados para establecer el contacto con las/os posibles participantes, así que en este caso, la clave para la aplicación del diagnóstico participativo con relativo éxito, pese al escaso tiempo con el que se contaba para el mismo, fue identificar los mejores estrategias para llegar al personal de los niveles educativos considerados, para acordar y negociar la fecha, hora y lugar de las sesiones, lo que se logró por medio de reuniones sucesivas.

Un principio orientador fundamental fue el enfoque de género, ya que esta perspectiva nos permite reflexionar sobre la ideología que se transmite en los espacios educativos a partir de comportamientos, actitudes, saberes, y competencias desde la identidad de hombres y mujeres, reconociendo también la importancia del diálogo intercultural, considerando que la educación en su sentido más amplio es por definición una educación para la convivencia, aprender a vivir con otras/os implica saber compartir a partir de un aprendizaje participativo, que tiene el poder de regular socialmente dicha convivencia, ya que se trabajó también con personal del sector de educación indígena. Otro elemento importante fue el marco de los Derechos Humanos, desde la premisa de que la participación en la toma de decisiones es un derecho, por lo que cualquier propuesta de cambio en los programas deben contribuir a la realización de dichos derechos. La aplicación del enfoque de derechos exige, en primer lugar, entender las causas estructurales de la no-realización de los derechos y analizar quién tiene la obligación de resguardar los derechos específicos; determinar la capacidad de las personas tenedoras de derechos de demandarlos y de aquellas que son depositarias de deberes, de cumplir con sus obligaciones, para posteriormente desarrollar estrategias para construir estas capacidades y, finalmente, el monitorear y evaluar los programas de acuerdo con los estándares y principios de los derechos humanos.

El enfoque centrado en el/la participante fue especialmente apropiado, ya que se buscaba una reflexión que propiciara el cambio de actitudes y conductas. Por lo tanto, este enfoque se vuelve relevante cuando se tratan asuntos de género que son contextuales, sensibles y relacionados con dimensiones identitarias.

Con respecto a la forma que se dio la participación, es importante enfatizar que las/os participantes fueron informadas de los objetivos y el proceso propuesto para el diagnóstico, así como de sus beneficios y limitaciones. Se promovió la expresión de todas/os, respetando a quienes hacían uso de la palabra, y aceptando todas las intervenciones, teniendo presente siempre que no existen respuestas “correctas” a los comentarios del equipo facilitador y que la discusión y los desacuerdos entre las/os participantes es tan valiosa e informativa como los comentarios individuales.

Finalmente, consideramos que un elemento importante para realizar el diagnóstico fue el incluir tantos grupos diversos como fuera posible, por lo que se promovió la participación de un grupo de agentes estratégicos dentro del sector de la educación básica, involucrando tanto a docentes como directivas/os y funcionarias/os, lo que permitió, también, cotejar y validar la información documental revisada para este estudio.

Como se ha señalado ya, la investigación para el diagnóstico participativo incluyó un proceso de diálogo y escucha, otro de recopilación de información (previo y durante el proceso), así como de la sistematización y análisis posterior de los productos derivados del dicho proceso. Los métodos de recolección de la información fueron: la observación participativa y no-participativa, las discusiones en las sesiones de taller y las entrevistas individuales. Estas últimas, para obtener información más personal y detallada que permitiera dar cuenta de los problemas que no surgieron tan fácilmente en las sesiones grupales y poder así profundizar en su análisis.

La propuesta, en su carácter de aproximación y “pilotaje”, fue pensada de la manera más flexible posible, en concordancia también con los principios orientadores de la IAP,

negociando tiempos y lugares, y adecuando la información y contenidos a entregar de acuerdo a las condiciones de las/os participantes.

Los temas considerados fueron un marco para las discusiones, pero reconociendo que al ser planteados y discutidos, surgieron muchos otros relacionados con los propuestos inicialmente, sin embargo, durante todas sesiones la categoría de género fue explicitada, para ser integrada a lo largo del taller, en todos los pasos metodológicos del mencionado proceso.

Aunque los materiales de apoyo utilizados en esta experiencia fueron presentaciones en Power Point, creemos que otros materiales visuales también resultan apropiados, como dibujos, mapas, fotos, etc.

En la reunión inicial se agradeció la presencia de todas las personas que acudieron y se realizó una breve presentación, tanto del equipo facilitador como del personal de la Secretaría de la Mujer en Michoacán, y se presentó el proyecto general (ver anexo 1), así como el propósito y el objetivo del diagnóstico participativo con enfoque de género, como primera fase del proyecto inicialmente considerado; las razones para la invitación a participar a las personas, así como el proceso; el uso que se daría a la información; el tema; lo que podía esperarse como resultado del diagnóstico y lo que no se podía pedir al mismo, y la forma en que los participantes recibirían la devolución de los resultados.

Se pidió a cada participante que se presentara mencionando su nombre y datos relativos a sus funciones (docente, funcionaria/o, directiva/o) y algunos detalles referidos a su centro escolar. Se pidió a las/os participantes cuales de los temas que surgieron consideraban más urgentes. Al aparecer en las discusión otros asuntos preocupantes y/o urgentes, se reconoció su importancia, y la necesidad de que sean resueltos, incluso, inmediatamente, de ser posible. Así, se habló sobre la precariedad de las instalaciones de algunas escuelas, o sobre las dificultades que ha ocasionado la toma de los edificios de la Secretaría de Educación del Estado, por parte del Sindicato de maestros, desde principios de año.

Sin embargo, los tres grupos organizados. preescolar, primaria indígena y secundarias acordaron participar en el diagnóstico.

Las sesiones

Datos generales

Horario

De las 9:00 a las 13:00 horas

Carga horaria

12 horas

Sedes

Preescolar – Jardín de niños Acamapixtli, Morelia

Primaria – CREFAL. Pátzcuaro

Secundarias – Secundaria Federal No. 2. Morelia

Coordinadoras
Martha Elena Eyzaguirre Ordóñez
Gloria Murga Elías

Objetivo general

El objetivo general fue desarrollar un diagnóstico participativo a la vez que establecer un espacio de introducción y análisis para poner en evidencia una construcción de género injusta e inequitativa, para abrir la posibilidad de construir nuevas identidades genéricas con base en la equidad por medio de la educación.

Breves recomendaciones metodológicas

Las herramientas son sólo medios para alcanzar ciertos objetivos y deben adaptarse a éstos, desde un enfoque participativo, de género, intercultural y de derechos humanos.

El equipo coordinador no debe usar los métodos de forma vertical sino democrática, su albor es propiciar el aprendizaje colectivo, orientando las actividades.

El grupo debe establecer sus propias reglas de funcionamiento, mediante consenso.

Todas/os aprenden de todas/os, desde la práctica y la experimentación de procesos.

Todas/os las/os participantes tienen derecho a exponer sus puntos de vista y se debe estimular la participación de todo el grupo.

Los principios más importantes al usar métodos participativos son la flexibilidad, la capacidad de innovación, la creatividad y la práctica.

Materiales

- Computadora
- Cañón y pantalla
- pizarrón y/o rotafolio
- papelería (hojas, plumones, tijeras, cinta adhesiva, etc.

Primera sesión

Objetivos

- Conocer desde la perspectiva de género que es el sistema sexo-género, la igualdad y la diferencia, la desigualdad y la discriminación
- Construir y/o identificar un código conceptual común sobre el tema
- Reflexionar y discutir desde la propia experiencia cómo se construyen y transmiten estereotipos sobre el sexo/género para proponer alternativas desde y en la educación para superar los prejuicios y que permitan afirmaciones identitarias.

Contenidos

- Construcción del código común
 - Sistema sexo-género
 - Igualdad-diferencia
 - desigualdad-discriminación
 - justicia-equidad
 - recursos para la equidad
 - recapitulación y conclusiones

Actividades

- Presentación de las/los participantes (nombre, cargo, institución educativa y cualquier otra información que se quiera brindar)
- Exposición introductoria al tema por la coordinadora (ver anexo 3)
- Lectura
- Puesta en común
- Comentarios y conclusiones
- Ejercicio escrito: ¿Cómo hubiera sido mi vida si hubiese nacido del sexo opuesto?

Sesión 2

Objetivos

- Conocer el marco internacional de Derechos Humanos y de los Derechos Humanos de las Mujeres
- Reflexionar y discutir desde la propia experiencia el acceso y cumplimiento pleno de los derechos humanos

Contenidos

- ¿Qué son los Derechos Humanos?
- La historia de los Derechos Humanos

- Características de los Derechos Humanos
- Los Derechos Humanos de las mujeres
-

- **Actividades**

- Recapitulación de la sesión anterior*
- Exposición introductoria al tema por la coordinadora (ver anexo 3)
- Lectura
- Puesta en común
- Comentarios
- Ejercicio grupal: El naufragio
- Conclusiones

Sesión 3

Objetivos

- Conocer el significado de la coeducación y su importancia para el logro de la equidad de género
- Construir y/o identificar un código conceptual común sobre el tema
- Reflexionar y discutir sobre los elementos coeducativos presentes y/o ausentes en la educación básica en el estado

Contenidos

- Los principios de la coeducación
- Las estrategias coeducativas en la educación básica

Actividades

- Recapitulación de la sesión anterior*
- Exposición introductoria al tema por la coordinadora (ver anexo 4)
- Lectura
- Puesta en común
- Comentarios y conclusiones
- Establecimiento de compromisos individuales y grupales
- Cierre

* Para la recuperación de las reflexiones y conclusiones de la sesión previa. Puede realizarla el equipo coordinador o una/o o varias/os de las/os participantes.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

A partir del análisis de la información presentada y de la discusión de la misma en las sesiones de taller, así como de las entrevistas realizadas, se encontraron los siguientes elementos de tipo general, con respecto a las problemáticas relativas a la cuestión de género en la educación básica, en la sociedad y en la vida cotidiana y que son reconocidas por las/os participantes como los principales desafíos:

- La familia es el primer lugar donde se perpetúan los roles que la sociedad ha establecido para mujeres y hombres. Las lecturas y experiencias individuales demuestran que se tienen diferentes actitudes, comportamientos, expectativas, etc. con las/os hijas/os según su sexo: a las niñas se les fomenta la sensibilidad, la dependencia, la afectividad. A los niños la fuerza, la agresividad, la competitividad, la independencia.

- La maternidad sigue siendo un valor femenino fundamental, (en las dinámicas grupales se privilegió ese rol, sin cuestionamientos, nadie duda en que una madre y su hija/o deben ser atendidos de forma prioritaria en una situación de emergencia y/o peligro). Ya que el rol principal de las mujeres, el cuidado, asociado a la maternidad, se aprende en la casa, en la familia, en el espacio doméstico, mientras ese rol sea del dominio casi exclusivo de las mujeres se perpetuará la desigualdad entre éstas y los hombres.

- En las actividades en el aula, académicas y de orden general, como las disciplinarias, las niñas suelen ser más cuidadosas y responsables y las realizan con menos resistencia, son más dóciles, como producto de la educación familiar, pero en la escuela no se cuestiona esa actitud, con lo que las encauzamos en su rol de cuidadoras de otras/os. Se reconoce que a las niñas se las educa para la responsabilidad, la pasividad, la obediencia; a los niños, en cambio, en la menor responsabilidad, en la seguridad en sí mismos, en la satisfacción inmediata de sus demandas, en la posibilidad de decir no.

Se afirma que puede deberse a la que la maduración de las niñas y adolescentes, antecede a la de los niños y adolescentes-hombres para asumir responsabilidades, pero la discusión evidencia que se debe a la educación diferenciada que se les da a unas y otros. Una educación que comienza desde que nacemos y que está marcada por la forma en que nos relacionamos, nos comunicamos y los modelos que nos presentan en todos los ámbitos. El primero y determinante es la familia, en donde comenzamos a marcar las diferencias de roles según el sexo.

- Los niños son más bruscos, más secos, las niñas son más verbales, más críticas, más afectuosas. Algunas de estas diferencias se busca explicarlas con argumentos biológicos, pero se reconoce la influencia de las culturales, la educación, las costumbres, los clichés que reflejan los medios de comunicación, muchas de esas diferencias, se dice, son inconscientes.

- Los niños demandan (y se les brinda) más atención en el aula, hablan más, se interrumpen entre ellos y también a las niñas y buscar influir en las decisiones que se toman. Las niñas son más pasivas y tranquilas, según las/os maestras/os entrevistadas/os.

- Aunque las escuelas en todos los niveles de la educación básica sean mixtas, ese hecho no implica en sí mismo la igualdad entre los géneros.

- Ha habido cambios en la conducta de las jóvenes que se encuentran en secundaria, pero esos cambios no son producto tanto de un trabajo por la equidad dentro de la escuela, como

de las transformaciones que la familia y la sociedad están sufriendo.

- Al introducir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en algunas escuelas, la mayoría de la participación fue masculina, aunque dicha participación ha ido cambiando, para volverse más equitativa.

- En las actividades extracurriculares se siguen haciendo diferencias, las estudiantes participan en concursos para reina de la escuela, y se les incorpora como edecanes en actividades oficiales y se promueven actividades masculinas para los varones, como el fútbol, o la banda de la escuela. La participación en estas actividades extracurriculares está condicionada a estereotipos de género que limitan las capacidades de las/os alumnas/os.

- Un problema son los casos de acoso o incluso abuso sexual que sufren sobre todo las alumnas, por parte de alumnos o docentes. Se considera que es muy difícil actuar en estos casos, por lo delicado del asunto, ya que los docentes también se apoyan en su escuela y sindicato.

Los alumnos varones también son víctimas del modelo, ya que deben ajustar sus expectativas y actitudes a lo que socialmente se espera de ellos, negando u ocultando muchas veces las tendencias personales y de carácter, controlando y reprimiendo los sentimientos.

El modelo sexista aceptado por las personas adultas origina que éstas lo transmitan a las generaciones más jóvenes.

Los medios de comunicación contribuyen especialmente al mantenimiento de la desigualdad de género. Ellos son actualmente un instrumento “educativo” que refuerza los estereotipos y ofrecen modelos sexistas que hay que contrarrestar en la escuela y la familia, a pesar de que en estos espacios también ejercen su influencia.

- Los cargos directivos siguen siendo ocupados mayoritariamente por hombres. La experiencia da cuenta clara de ello, ya que todos los participantes funcionarios o con cargos directivos de secundaria y primaria eran varones.

- Los obstáculos con que las mujeres se encuentran al entrar en los equipos directivos y los que suponen “luchar” por el espacio público, las abstiene de ocuparlo. Además de existir un coste en la vida personal (no olvidemos el desigual reparto de tareas y responsabilidades en el ámbito familiar).

- Hubo quien señaló que los directores varones tienen más autoridad, que el personal estaba más contento con un director de sexo masculino, aunque la mayoría del personal fuese femenino. Se menciona que las directoras quieren “quedar bien” con todo el mundo.

- La discriminaciones sexistas se dan también entre las mismas mujeres, así como también existen actitudes sexistas de hombres hacia otros hombres que no cumplen con el modelo o el estereotipo dominante.

- En general, ha habido cambios, avances y retrocesos, pero no se deben aceptar las situaciones como algo natural o normal, ya que se contribuye a reproducirlas. Debemos reconocer las diferencias de género, que afectan tanto si eres mujer u hombre, y las vivimos todas las personas de una u otra manera..

Las dificultades y desafíos

El conocimiento sobre género.

Un aspecto central del diagnóstico fue la valoración del conocimiento sobre género en las instituciones educativas de educación básica y el reconocimiento y la construcción de capacidades en este sentido.

Al inicio hubo una significativa resistencia a la propuesta, indiferencia y rechazo de algunas/os participantes, argumentando otras prioridades dentro de sus responsabilidades.

Posteriormente, durante las sesiones en los talleres y en las entrevistas, pese a los primeros comentarios cuando se les presentó la propuesta, todos/as los/as participantes mostraron interés en el tema de género, sin embargo, reconocieron que no se le da debida importancia, ni en los programas ni en la práctica docente y/o administrativa.

A nivel personal, la mayoría de los/as participantes reconocen que no conocen o dominan el tema, salvo algunos directivos, y plantean la necesidad de conocer más sobre género y enfatizar, sobre todo, la aplicación práctica de la categoría. Por otra, que el conocimiento que consideran haber adquirido los /as participantes que consideran contar con los elementos sobre el tema no se reconoce como desarrollado en los espacios de formación que la Secretaría les brinda, ni tampoco se ha adquirido en las escuelas que trabajan, sino que es resultado de su formación previa, pero no se ha profundizado en ella.

Sólo una de las participantes tiene formación la respecto, y no participó más que en al reunión de presentación del proyecto, aunque es una funcionaria de alto rango dentro de la Secretaría de Educación, lo que puede haber determinado su ausencia. Con respecto al resto de las/os participantes, en general, demostraron gran interés en que se llevaran a cabo estas capacitaciones, aunque varias/os no pudieron involucrarse en el proceso, debido a sus cargas de trabajo, ya que los talleres se realizaron en horarios de clase, no habiendo sesiones vespertinas ni sabatinas.

Es importante aclarar además, que aunque el grupo coordinador señaló reiteradamente que el tema de género es incluyente, y debe ser visto de forma más global y no pensar que se habla sólo de mujeres y se insistió siempre en esto, hay confusión sobre el concepto de género y se piensa que es hablar de la mujer y/o las mujeres, por lo que debemos tomar en cuenta que siempre se ejemplifica la temática de género, o se alude a ella, haciendo más énfasis, y en ocasiones solo exclusivamente se refiere a la mujer.

No se reconoce fácilmente la persistencia de sesgos y brechas de género en determinadas áreas, o se minimizan.

El conocimiento sobre género no es aún el suficiente y necesario para el logro de la transversalización, hay quienes consideran poseer un adecuado conocimiento y en la explicación se limitan a la presencia de hombres/mujeres, niños/niñas dentro de las instituciones y escuelas.

En muchas ocasiones se trabaja el tema de género como un discurso, como algo que hay que decir, pero no con la sensibilidad y el conocimiento necesario.

El tema de género no ocupa una posición relevante en las dinámicas institucionales.

No existe disponibilidad de recursos (económicos, humanos y materiales) para el tema y su instrumentación.

El tema o alguna de sus dimensiones resulta “incómodo” para algunas personas porque cuestiona los roles sociales establecidos, vistos como “normales” y naturales”

No hay un reconocimiento claro del papel que la educación debe cumplir en la formación de las relaciones de género, en la construcción de identidades y en la igualdad de oportunidades para niños , niñas y adolescentes.

Las/os participantes consideran que el problema de la inserción del enfoque de género radica fundamentalmente en cómo aplicar el enfoque de género, más allá de saber cuántas mujeres y cuántos hombres hay.

Faltaría especificar que, entre otros aspectos, incluir el enfoque de género implicaría atender en los programas, proyectos y relaciones cotidianas: a los roles de género, a la socialización de género, a la identidad de género, a las brechas de género, a las necesidades prácticas y estratégicas de género, y la equidad entre hombres y mujeres, entre hombre-hombre y mujer-mujer.

Si bien a partir de los comentarios en las sesiones de talleres y en las entrevistas pudo detectarse que en general no existe un conocimiento teórico-metodológico sobre el tema de género, es importante señalar los aspectos que requieren de profundización:

No siempre los diferentes aspectos conceptuales a los que se hace referencia son adecuados teórica o metodológicamente, por ejemplo, con respecto al peso de lo biológico en las relaciones de género, o con valoraciones respecto a la responsabilidad de la mujer en las conductas machistas, o las relativas a considerar “per se” un “sexo” fuerte y uno débil, y otros.

Son pocas las personas participantes en el diagnóstico que reconocen las dimensiones subjetivas que están implícitas en sus propias prácticas y actitudes y que son un componente del conocimiento sobre género.

Durante las sesiones se tiende a hablar más de mujer y mucho menos de los hombres entre las/os participantes aunque también se está reconociendo la problemática de los niños y jóvenes, y sobre la masculinidad en general en el diagnóstico.

Las/os educadores no tratan igual a las niñas y a los niños, explicando o justificando de múltiples formas sus prácticas y actitudes, les cuesta reconocer que transmiten muchas veces de forma inconsciente lo que han aprendido.

- Los juicios de valor y el discurso de autoridades y docentes están sesgados por los estereotipos tradicionales ya que, aunque reconocen que niñas y niños tienen las mismas capacidades, afirman que, por lo general, las niñas son más constantes, más pasivas y menos asertivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más críticas, más maduras, menos interesadas o hábiles para algunas materias técnicas.

Podemos decir que hay una contribución no intencional y casi siempre inconsciente, de las/os docentes en el reforzamiento del sexismo en la escuela.

Con respecto a lo pedagógico, aún existe separación del alumnado en los salones de clase y en formaciones generales determinadas por el sexo y uso de lenguaje sexista en todos los

espacios.

En el área de la salud sexual y reproductiva existen prácticas discriminatorias por parte de las/os alumnas/as y el personal docente, así como también por parte de madres y padres de familia, como por ejemplo en el caso de las alumnas embarazadas.

Un asunto a considerar es el de la orientación vocacional que se imparte a las/os jóvenes ya que de esta orientación depende la profesión en la cual se especializaran, ya se trataría de evitar que las elecciones de estudios sigan presentando un sesgo de género tan notorio, que es además, difícil de combatir, dado que ahora no aparecen ya como una imposición externa, sino como una elección personal considerada totalmente libre, que parece confirmar la idea de que las jóvenes tienen preferencia por opciones distintas y menos prestigiosas que los jóvenes.

La mayoría de los participantes señala que tienen buenas relaciones entre el personal de sus escuelas. Se resalta como valor fundamental el respeto. Se enfatiza, incluso, la relación de compañerismo que predomina entre los/as trabajadores. También se relata cómo se realizan actividades para celebrar en colectivo momentos importantes de la vida laboral, personal y profesional, pues de hecho conviven durante la mayor parte del día como ejemplos se señalan el día de las madres o los aniversarios de las escuelas.

Sobre la presencia de hombres y mujeres en puestos de trabajo y dirección, de alguna manera se reconoce que a veces las mujeres, y otras veces los hombres, están en desventajas por la no equitativa representación en el personal escolar.

Se plantea que, aunque la presencia de mujeres en las escuelas es mayoritaria, a nivel de representación o de dirección son hombres los que ocupan estos cargos y “habría que equilibrar”.

Si bien explícitamente no existen regulaciones que planteen la existencia de plazas o puestos de trabajo para hombres o para mujeres, o que prohíban que a ellas postule cualquier persona con independencia de su sexo, la lógica organizativa de las escuelas tiene preconcebidos puestos para hombres y puestos para mujeres, como el secretarial para éstas últimas. En esta designación fundamentalmente se tienen en cuenta dos elementos: por una parte, la tradicional ocupación de ellas y ellos, ocupación que mucho tiene que ver con los roles asumidos históricamente por las mujeres y los hombres; por otra, las características físicas, como la apariencia externa de la mujer.

Sobre la ausencia de mujeres en puestos de dirección, alguno de los directivos, todos hombres, a excepción de **una** participante que es directora de un jardín de niños (nivel educativo que en el país está conformado casi en un 100% por personal femenino) señalan que “los puestos están ahí, pero no saben porque no participan las mujeres para obtener las plazas”. No se hace la consideración de que la mayor presencia masculina en los puestos de mayor autoridad es un mensaje sexista para las/os alumnas/os.

Como elementos favorecedores de la presencia de equidad de género en las escuelas se señalan la docencia, actividad que realizan por igual mujeres y hombres y el nivel cultural que poseen unas y otros. Se plantea que en realidad no existe ninguna discriminación hacia la mujer. Por último se afirma que existe un gran respeto en las instituciones por el trabajo que realizan las mujeres y que el reconocimiento a su desarrollo profesional es también un elemento favorecedor de la equidad.

Las diferencias de género existentes en sus relaciones como mujeres y hombres, jefa/e -

subordinadas/os, y aquellas jerarquizadas según puestos de trabajo parece que se invisibilizan por la rutina cotidiana, no se discuten ni reflexionan pues se consideran normales en nuestra cultura. A veces tampoco se consideran como diferencias significativas o se muestra cierta conformidad con ellas pues “las mujeres y los hombres somos así” o “son diferencias culturales”.

Sin embargo, cuando se profundizó en el tema y la coordinación del taller propició un mayor nivel de análisis, las diferencias de género son mejor identificadas, se refieren a varios elementos y se llega al entendimiento sobre el por qué son así y qué significa que “el problema esté en la diferencia cultural”.

La característica que más se señala como diferencia de género en los grupos es la desigual distribución de hombres y mujeres en puestos directivos, aunque también se hace notar que la titular actual de la secretaría de Educación en el estado es una mujer, se acepta que la mayoría de los directivos son hombres, y éstos mismos reconocen que la mayoría del personal docente en sus escuelas son mujeres. La Secretaría de Educación en el el estado ofrece en su sitio web un listado de las escuelas secundarias existentes en el ciclo escolar 2006-2007: del total de 118, sólo en 12 de ellas hay una mujer ocupando la dirección (9%).

Se acepta que si se realiza el análisis de la trayectoria personal de las mujeres, se verían los sacrificios personales de las mismas: el ejercicio de reflexión corroboró esta afirmación: todos los hombres participantes, sin excepción, independientemente de sus funciones (docente, directivo o funcionario) reconocieron que no habrían tenido las mismas oportunidades ni opciones de educarse, ni estarían donde están, y, muy probablemente, serían madres y amas de casa, únicamente.

Se reconoce también que la maternidad y la atención de la familia tienen siempre algún nivel de conflicto con la carga laboral, los horarios y la presión de no ser competente, entre otras razones expuestas por las/os participantes en el diagnóstico.

Ninguno de los hombres mencionó la atención a la familia y los hijos como desventajas o limitaciones en el desarrollo de su trabajo, ni tampoco se refirió ni a la realización de tareas domésticas como obstáculos de su vida profesional y laboral, aunque si hubo quien se autodefinió como “mandilón”, porque comparte las tareas domésticas.

Algunos de los participantes hombres reconocieron que las responsabilidades y compromisos laborales ha ocasionado pérdidas en su vida familiar y la afectiva.

Es importante señalar que en ningún momento se aludió a la falta de capacidad y/o profesionalismo de las mujeres, sino a cuestiones objetivas de la compatibilidad de roles laborales, familiares y personales que, como también se ha evidenciado en el diagnóstico, muestran diferencias de género.

Aunque es claro que promover una educación no sexista es responsabilidad del conjunto de la sociedad, el sector de la educación y, sobre todo el de la educación básica tiene un importante nivel de compromiso, así como también cada docente, estudiante y el resto de la comunidad educativa deben jugar un papel determinante en la disminución del sexismo educativo.

En general, las/os participantes fueron identificando en los talleres realizados cada vez más desigualdades de género que las expresadas al inicio. En lo que respecta a la sensibilización es importante destacar que las/los participantes en el proceso consideran que tienen más

consciencia y están sensibilizados en la necesidad de una educación para la equidad.

La construcción de capacidades

A partir de considerar las capacidades que las/os participantes han identificado, se hicieron diversas propuestas para ver cómo podrían ser construidas y/o fortalecidas para promover desde las escuelas del sector las transformaciones requeridas y tratar la problemáticas encontradas.

Desde las escuelas

- Promover y desarrollar proyectos de investigación y metodologías de aplicación del enfoque de género para cada nivel educativo, y específicos para todos los niveles en educación indígena.
- Promover la sensibilización, capacitación y formación permanente del personal de las instituciones educativas en temas de género, como elemento central para detectar la desigualdad y luchar contra ella.
- instrumentar acciones directas (seminarios, talleres, conferencias, pláticas, etc.) para alumnas/os, madres y padres y público en general.
- Trabajar dentro de un nuevo modelo para combatir el actual, coeducativo, partiendo de lo positivo que hay en los modelos genéricos prevalecientes, es decir, que los valores que considerados masculinos o femeninos se conviertan, simplemente, en valores educativos y actitudes a fomentar tanto para ellos como para ellas (cooperación, atención y cuidado de personas y cosas, responsabilidad, compromiso, vivir abiertamente las emociones, capacidad de escucha, participar en la toma de decisiones, etc.)
- Elaborar un proyecto educativo común y proyectos educativos colaborativos con base en la propuesta de la coeducación.
- Promover, en lo posible, una organización horizontal y menos jerárquica que la que actualmente existe en la administración escolar, aunque no es algo que puedan hacer solas/os, se requieren cambios desde los niveles más altos de la estructura de la secretaría, incluso, a nivel federal.
- Construir un modelo distinto de organización con la presencia de las mujeres en espacios públicos y una mayor participación en la resolución de conflictos, organización y gestión, en el reparto más equitativo de determinados puestos, etc.
- Promover e impulsar la Incorporación la perspectiva de género en la formación docente profesional (Sistema sexo- género, atributos, roles: reproductivo, productivo y social, estereotipos, socialización, Identidades, discriminación de género, equidad de género, división sexual del trabajo, doble y triple jornada, democratización de los roles, trabajo reproductivo, trabajo productivo, legislación, necesidades prácticas y estratégicas, enfoque de género y educación, beneficios de incorporar género en el modelo educativo, igualdad de oportunidades, igualdad de derechos, salud-sexual y reproductiva).
- Se deben exigir y brindar datos y estadísticas educativas y escolares desagregadas por sexo que nos ayuden a detectar los problemas relacionados con la desigualdad de género.
- Reconocer que las diferencias físicas y biológicas entre los sexos no deben implicar una diferenciación en el desarrollo de habilidades, destrezas y oportunidades.
- Internalizar los derechos y obligaciones a las cuales están sujetas las personas en el marco de un desarrollo integral sin sesgos sexistas de ninguna naturaleza.
- . Promover la apropiación de la información que permita el desarrollo pleno del potencial de

las personas para el ejercicio pleno de su ciudadanía, autonomía y autodeterminación en la esfera pública y privada.

- Defender y revalorar la vida y la experiencia de la mujeres, de lo tradicionalmente femenino, de forma que se utilice con igualdad por ambos sexos, considerándolo parte de nuestras capacidades como seres humanos
- Propiciar la la búsqueda del “sujeto ausente” en las asignaturas (¿dónde estaban o están las experiencias de las mujeres?)
- Promover que las escuelas trabajen a favor del no sexismo, tanto en lo que se refiere a contenido, como en los objetivos, metodología, etc. (el currículo oculto).
- Apoyar y fomentar los casos de transgresión de roles.
- Incentivar el reparto de tareas y responsabilidades equitativo, ya que es un obstáculo para alcanzar la igualdad de oportunidades y desarrollarnos como personas libres.
- Compartir espacios (procurar que los espacios estén ocupados por ellas y ellos independientemente de la actividad realizada, sea dentro o fuera de la escuela).
- Trabajar conjuntamente escuela y familias y realizar escuelas de madres, padres(abuelas y abuelos) para poder llegar a un planteamiento común entre familia y escuela.
- Sensibilización y concienciación masiva en coeducación. Si no se involucra al resto de la sociedad no se avanzará.
- Incentivar la reflexión sobre los prejuicios de carácter sexista en las ciencias exactas, que limitan y condicionan de manera autoritaria y sexista el aprendizaje.
- Eliminar el uso de estereotipos sexistas y discriminatorios en el currículo formal e introducir la perspectiva de género como tema transversal en el mismo
- Educar para trabajar en la colaboración y la cooperación, no en la competitividad (todas/os ganan).
- - Asesorar en la orientación en la elección académica y profesional, para fomentar que no se haga una elección sexista.
- Valorar la importancia del reparto de tareas y responsabilidades en todos los ámbitos, valorando por igual lo privado (familiar) y lo público.
- Educar en la responsabilidad compartida en los espacios de vida cotidiana
- Fomentar y exigir el reparto de tareas domésticas
- Facilitar y promover el acceso a las nuevas tecnologías.
- Enseñar y aprender las tareas básicas, sin clichés de género (coser, cocinar, poner clavos, etc.).
- Trabajar la dimensión afectiva como elemento educativo y promover la adecuada autoestima tanto de niñas y niños como de las/os jóvenes.
- Cambiar cuando sea posible el modo en que se colocan los muebles en llos salones escolares para facilitar el trabajo cooperativo y la participación.
- Cuestionar la sumisión y la culpa por no cumplir con el modelo que se pide a niñas y niños y jóvenes.
- Asumir los cargos sin sacrificar la vida personal, un problema que reconocieron los directivos hombres: “nosotros somos los que tenemos más problemas con nuestras/os hijas/os”
- Reconocer y trabajar la diversidad familiar, ya que existe un alto número de alumnas/os provenientes de hogares de madres y padres divorciadas/os o madres solteras, y esto no se toma siempre en cuenta.
- Revisar y reflexionar sobre las propias actitudes y actuaciones: ser autocríticas/os, estar alerta a las contradicciones en que se cae y ser coherentes con lo que defendemos, no con actitudes “culpígenas”, sino de autoobservación, para corregirse y mejorar, ya que si no se es

onsciente de en qué medida contribuimos al sexismo no podemos luchar contra él.

Se debe analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que permite realizar un diagnóstico sobre las prácticas pedagógica “diferenciadas” que los docentes dirigen hacia niños y niñas, y que afectan, de manera distinta el rendimiento académico de éstos y éstas.

- - Formar en lenguaje no sexista y realizar campañas de difusión interna para concienciar a todo el personal sobre la importancia de la utilización del mismo.

- Promover el uso de un lenguaje no sexista y señalar a los medios de comunicación, películas, juegos, imágenes, libros de texto, etc. que no hacen uso del mismo. Nombrar a las mujeres, que estén presentes y sean sujetos del discurso, reconocer que el lenguaje es expresión de nuestros pensamientos: “lo que no se nombra no existe”.

- Evidenciar las exigencias para educar en contradicción con lo que la sociedad, administración etc., nos están transmitiendo.

- Educar en la sexualidad, en el respeto para que cada persona sea libre en elegir con quién quiere compartir y vivir su sexualidad y en una sexualidad libre de prejuicios morales sexistas.

- El currículo educativo debe ser revisado por parte de las autoridades responsables para eliminar todas las diferencias que puedan subsistir entre las prescripciones para uno y otro sexo.

- Aceptar y fomentar la entrada de las niñas en los aprendizajes masculinos, y viceversa.

- Impulsar el desarrollo de investigaciones que rescaten las figuras y trayectorias de mujeres, tanto respecto de las figuras históricas como del conjunto de las mujeres.

- Sensibilizar a las/os docentes hacia los temas de igualdad entre niños y niñas y mostrarles que lo que creen que es una educación igualitaria es todavía una educación sexista.

- Que las/os maestras/os lleven a cabo formas de investigación-acción en el aula, que les permitan descubrir la persistencia de sexismo en su propia acción y ensayar formas alternativas para ir modificando las valoraciones transmitidas.

- Introducir en el sistema educativo prácticas y valores que anteriormente fueron considerados característicos de las mujeres, y que ahora deben ser generalizados para ambos sexos. capacidades para las tareas domésticas, educación emocional, educación afectiva y sexual, valoración de las tareas del cuidado, conocimientos sobre nutrición y salud,

- Visibilizar el protagonismo y aportes de las mujeres a la ciencia, la cultura, la economía, la política, la historia, etc.

Reconocer y valorar el aporte del trabajo doméstico a la economía nacional.

Estimular el ejercicio de roles masculinos y femeninos no tradicionales en las distintas actividades, incluidas las escolares y extraescolares.

- Promover valores y actitudes que generen relaciones equitativas entre mujeres y hombres.

- Fortalecer los valores de igualdad de oportunidades, equidad, democracia genérica, autodeterminación, ciudadanía activa, respeto a la diversidad, etc.

- Valorar positivamente y de manera igualitaria las características fisiológicas y conductuales de mujeres y hombres.

- Asumir una actitud crítica hacia las situaciones de desigualdad, discriminación y marginación que enfrentan las mujeres en razón del género.

- Promover el reconocimiento, rechazo y denuncia de las situaciones de violencia de género.

- Incluir la perspectiva de género en los discursos de las autoridades educativas, de docentes y alumnado.

- Creación e intercambio de redes para la equidad de género

- Visibilizar y dar reconocimiento público a los logros de quienes trabajen por la equidad de género

- Dar seguimiento a los acuerdos y compromisos derivados de los talleres de diagnóstico

- Monitorear de forma permanente y sistemática los acuerdos internacionales respecto a equidad de género particularmente en educación
 - Implicar al Sindicato de Maestros como agente estratégico para la igualdad.
 - Crear mecanismos de información interna de las actividades que se realicen en materia de igualdad aprovechando las nuevas tecnologías de la información
 - Asignar la función de supervisión del uso de lenguaje e imagen no sexistas a una persona o grupo dentro de cada escuela.
 - Informar y asesorar sobre los derechos de las mujeres
 - Promover y difundir buenas prácticas de inclusión de perspectiva de género
 - Realizar campañas para animar a las mujeres a que ocupen puestos directivos y de mayor autoridad
-
- Fomentar la conciliación del trabajo y la vida familiar entre personas empleadas
 - Establecer un procedimiento para la gestión de denuncias por discriminación, acoso y abuso en la escuela
 - Realizar estudios que permitan comparar estadísticamente, los estilos de práctica pedagógicas que fomentan el rendimiento académico, disminuyen la repetición y el abandono escolar en las/os niñas/os y jóvenes, y las problemáticas relacionadas con la salud sexual y reproductiva, como los embarazos no deseados en las adolescentes y los niveles de violencia manifestados por jóvenes de sexo masculino.
 - Generación de experiencias ejemplares y/o innovadoras respecto a la inclusión de la perspectiva de género
 - Crear y desarrollar masas críticas, por medio del trabajo por la equidad de género con otras/os directivos y funcionarias/os del sector de educación básica
 - Dar seguimiento e investigación efectiva a la problemática de violencia, específicamente de acoso sexual en las escuelas.
- Instrumentar campañas de prevención de la violencia de género en las escuelas
- Exigir asignación presupuestaria para el desarrollo de acciones con equidad de género en el presupuesto de educación
 - Validación y reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación en el Estado del trabajo de la red que se ha creado.
 - Promover que se garantice la existencia de cierto grado de paridad entre mujeres y hombres en el otorgamiento de cargos de mayor responsabilidad
 - Establecer reuniones de asesorías periódicas con el equipo coordinador
 - Realizar encuentros de docentes para la equidad de género

Las recomendaciones

Dado que están referidas a una experiencia concreta con desafíos particulares, pero que son, sin ninguna duda, representativos de la complejidad presente en la entidad (las disparidades regionales, la necesidad de estrategias diferenciadas para atender la particularidad de las condiciones de la población en las comunidades indígenas, por poner un ejemplo) que durante el desarrollo de la propia experiencia nos hicieron cuestionar las iniciativas gubernamentales que no son capaces de atender esa multiplicidad, se ha intentado dar unas pautas generales, que, evidentemente, requieren ser adaptadas a cada situación; ya que la transversalidad implica la aplicación del enfoque de género en todo el quehacer y ámbitos del sistema educativo, las **acciones y estrategias recomendadas** para instrumentar la transversalización de la perspectiva de género en el sector de educación básica en el estado de Michoacán son:

1) Promover e implementar el enfoque de género de forma gradual y sistemática

Estrategias

- Realizar estudios con enfoque de género **diferenciado** para población urbana, rural e indígena, para identificar las necesidades educativas específicas de género en todas las modalidades y niveles educativos del sector.
- Establecer un proceso de sensibilización y capacitación en enfoque de género, que contribuya a fortalecer y consolidar los procesos y actividades institucionales de la participación equitativa de mujeres y hombres y el cual deberá estar diseñado para que las/os participantes reflexionen sobre el fenómeno de la inequidad de género a nivel macro, institucional e individual.
 - Establecer lineamientos específicos para la incorporación y aplicación del enfoque de género en las políticas y en la normativa.
 - Realizar un plan para la igualdad de género en el sector, estableciendo límites temporales precisos para la realización de las actividades.
 - Promover y difundir los objetivos de igualdad educativa entre mujeres y hombres, a través de todos los mecanismos a su alcance.
 - Integrar un área responsable de la transversalización del enfoque de género en el sector con personal idóneo, encargada de promover la aplicación del enfoque de género, tanto a nivel programático como de la organización del sistema educativo.
 - Fortalecer la implementación de procesos de sensibilización a nivel de funcionarias/os, directivas/os y asesoras/es de la Secretaría de Educación sobre la importancia de la transversalización del enfoque de género y equidad para el desarrollo del estado y el papel de la misma en el cumplimiento de la política estatal y nacional para las mujeres.
 - Considerar e implicar al Sindicato de Maestros como interlocutor fundamental en la promoción de la igualdad entre los sexos, tanto a nivel interno, como en la intervención pública que realiza.

- Asignar presupuesto para la ejecución de actividades interinstitucionales de género enmarcadas en los objetivos, resultados, actividades e indicadores de los proyectos bajo la coordinación y/o ejecución de la secretaría al igual que en los planes operativos.

2) Fortalecer el desarrollo de capacidades para la transversalización del enfoque de género

Estrategias

- Formular e implementar un programa de capacitación en la Secretaría de Educación del Estado dirigida al personal docente en general.
- Crear alianzas estratégicas con otras secretarías y con organizaciones no gubernamentales y del sector privado, para la capacitación del personal de estas instituciones
- Diseñar y utilizar de criterios e instrumentos para incorporar el enfoque de género y equidad en las políticas de educación básica.
- Revisar las políticas y programas para garantizar que respondan cualitativamente a los intereses de equidad e igualdad de género.
- Formulación de proyectos, instrumentos y procesos de diagnóstico y de planificación participativa con perspectiva de género teniendo como base la implementación de criterios y mecanismos para identificar y resolver las demandas diferenciadas de mujeres y hombres.
- Formular y manejar indicadores cuantitativos y cualitativos de género (procesos, resultados e impacto).
- Ofrecer al personal docente estrategias, técnicas y actividades pedagógicas desde el enfoque de género que fomenten la calidad educativa dentro del aula las cuales deberán ser discutidas, adaptadas o mejoradas por las/os propias/os docentes.

- Promover la creación de redes de docentes para la transversalización del enfoque de género
- Diseñar e instrumentar programas de sensibilización sobre la perspectiva de género para madres y padres de familia.
- Promover en todo el sector de educación básica la participación proporcional de mujeres y hombres en los diferentes procesos de capacitación para la transversalización de la perspectiva de género.
- Propiciar y estimular la participación de personal masculino en la facilitación de procesos de capacitación y metodologías participativas con enfoque de género, para romper con la asociación de que género como un tema exclusivo de mujeres.

3) Diseñar e implementar instrumentos de análisis de género para mejorar los mecanismos y procesos de información y de divulgación en el sector.

Estrategias

- Capacitar al personal en el diseño de instrumentos y mecanismos para ejercer el monitoreo,

seguimiento y evaluación de los proyectos y planes operativos, incorporando la variable de género; e iniciar su implementación mediante procesos de aprendizaje en cada institución.

- Crear e implementar una base de datos de captura y registro de información desagregada por género, adecuado a los diferentes servicios que se otorgan.

- Realizar eventos a nivel interinstitucional y estatal para divulgar y discutir resultados del trabajo realizado desde el enfoque de género.

CONSIDERACIONES FINALES

En México se han realizado esfuerzos importantes para disminuir las barreras que pueden impedir el acceso de las mujeres a la educación en condiciones igualitarias, en lo que respecta a cuestiones fundamentales en las que hay que intervenir, como la legislación. Sin embargo, a pesar del reconocimiento internacional y nacional sobre la importancia de la equidad e igualdad genérica en todos los órdenes de la sociedad, existen todavía obstáculos que se oponen a los cambios necesarios para alcanzarlas, incluso, desde el ámbito educativo, pese a que ésta es un área reconocida por su capacidad para generar transformaciones significativas dentro de la cultura. y es un espacio desde donde se han promovido e instrumentado transformaciones sociales importantes. Los desafíos están relacionados con la pobreza, la discriminación y el sexismo, como forma específica de aquélla, así como por los prejuicios. Estos desafíos no sólo se tienen que enfrentar en el estado, ya que, como se ha visto, son compartidos por la mayoría de las entidades federativas, en mayor o menor medida, aunque están particularmente acentuados en Michoacán.

Es importante insistir en que la equidad de género es imprescindible para lograr la tan ansiada calidad educativa, así como también contribuye al impacto de la educación en el desarrollo sostenible del Estado y del país. Sin embargo, una limitación fundamental para lograr la transversalización del enfoque de género en la educación básica, y en el sistema educativo en general, es que el tema de la equidad de género no es reconocido como una prioridad, ni en la organización escolar, ni en la práctica docente; en ese sentido, parece que el logro de la paridad de género en la educación básica ha enmascarado otras dimensiones de la discriminación genérica, por lo que no se privilegia como una condición para la promoción de la calidad educativa y de la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta concepción del tema disminuye la oportunidad de un abordaje efectivo del fenómeno de inequidad de género y su impacto en el rendimiento académico de niñas y jóvenes.

El proceso del que hemos dado cuenta en este documento, así como los aprendizajes derivados de la experiencia, no fueron más que una fase diagnóstica, preliminar, un primer acercamiento a una problemática que rebasa, con mucho, las intenciones y posibilidades de este estudio; sin embargo, es evidente que queda mucho por realizar, tanto en relación con el reconocimiento de las brechas de género, como a las potencialidades y capacidades de género en el sector de educación básica en el estado de Michoacán. El proyecto se desarrolló partiendo de las condiciones reales encontradas para su instrumentación, pero, pese a las limitaciones impuestas por el escaso tiempo con el que se contó para su implementación y la entrega del producto comprometido, intentamos establecer una línea de base *real*, que permitiera tomar insumos derivados de un proceso diagnóstico que fuese representativo de los diferentes niveles del sector de educación básica. Queda por realizar un proceso educativo sistemático, de mayor cobertura, temporalidad y profundidad, así como el estudio sobre los efectos que a corto y mediano plazo podría generar la ejecución del proyecto propuesto originalmente sobre las prácticas pedagógicas y/o sobre el rendimiento escolar de niñas y jóvenes. Sin embargo, es importante reconocer que esta limitante parece no restringirse únicamente a este proyecto en particular, sino más bien parece ser una constante en muchos programas y proyectos que se desarrollan en el país. En todo caso,

esta situación no es suficiente justificación para continuar reproduciendo estas formas de trabajo.

Con respecto al establecimiento de la transversalización de la perspectiva de género en el sector de la educación básica en el estado, consideramos que es necesario partir de cómo surgió la iniciativa de esta propuesta, ya que la realidad nos muestra y demuestra que no siempre existe el mismo nivel de involucramiento por parte de todos los sectores, para reconocer los retos y oportunidades para el impulso de estas políticas. relaciones de género.

En Michoacán, el gobierno estatal ha asumido la necesidad de la instrumentación impulsándolo a través de la Secretaría de la Mujer. El cambio promovido exige un análisis de la situación, las necesidades objetivas, las posibilidades reales, etc. y en el que se debe tener muy en cuenta el establecimiento de alianzas lo más amplias posible, para no generar resistencias en el sector educativo o en los grupos en los que se quiere promocionar.

Para el logro de la transversalidad en este sector específico, será necesario el diálogo y la colaboración permanente entre la Secretaría de la Mujer y la de Educación. Aunque se han llevado a cabo algunas acciones conjuntas, éstas no se han constituido en mecanismos formales de colaboración interinstitucional, toda vez que la instancia de la mujer en el estado es de reciente creación. Es necesario señalar que no sería suficiente que la transversalización se asumiera en el discurso por parte de la Secretaría de Educación, por lo que es necesario establecer dichos mecanismos y apoyar las iniciativas que surjan de este proyecto y de otros similares.

Aunque la transversalización sólo puede lograrse si es asumida e instrumentada desde la esfera de los más altos rangos políticos, si no se toma en consideración su aceptación y el involucramiento de sectores tan importantes como las/os propios docentes, y la población en general, puede convertirse en una iniciativa más, sin ningún impacto real, y sin lograr ninguno proceso transformador en los patrones que reproducen la inequidad e, incluso, puede ocasionar resistencias, al ser vista como una imposición. Esto es particularmente crítico en el estado, en el que aún iniciativas nacionales han sido vetadas por la mayoría de las/os maestras/os, a través de su sindicato, por lo cual, es de suma importancia incorporar a los diversos agentes y actores sociales al proceso de elaboración de las políticas educativas para la transversalización mencionada.

Las maestras y maestros, directivas/os y funcionarias/os son agentes de cambio en el mejoramiento de la equidad en las escuelas y en las aulas, por lo que es imprescindible centrarse en *el cambio de actitud del personal docente*, de sus creencias y habilidades para enseñar en forma equitativa a ambos géneros como a niños y niñas y que pueden manifiestan diferentes niveles de preparación para el aprendizaje.

Por otra parte, se debe considerar el existen otros tipos de agentes sociales a los que se podría involucrar en el proceso, como las sociedades de madres y padres de familia, las organizaciones civiles, los medios de comunicación, etc. Para ello, resultaría adecuado crear algún tipo de cauce de intercambio, con mayor o menor grado de estructuración: una comisión, un foro o consejo consultivo o simplemente unos encuentros periódicos.

En suma, si realmente queremos implantar la transversalidad del enfoque de género en el ámbito educativo y lograr la implicación de actores y agentes diversos, es obligatorio plantearnos la conveniencia de asignar mayores recursos humanos y materiales a la instancia responsable en el estado. Esto supone no sólo proporcionar mayores recursos a la Secretaría de la Mujer, sino también promover la creación equipos docentes en todos los niveles educativos del sector de Educación Básica para apoyar la incorporación de la equidad de género en los procesos educativos que se desarrollan en las aulas de nuestro

estado.

Por lo anterior, proponemos el establecimiento de alianzas *desde la base*, para la sensibilización, capacitación y fortalecimiento de la equidad de género en los cuadros directivos, docentes y administrativos que trabajan en el sector mencionado, además de con el movimiento magisterial, partiendo de los resultados de esta experiencia

En la situación que prevalece en el estado en el ámbito de la educación, la propuesta resulta difícil de llevar a cabo, al menos de forma sistemática, por lo que debemos considerar el que el alcance sea limitado, y que se de en espacios muy concretos de algunas zonas escolares o, incluso, escuelas, ámbitos más reducidos en los que puede ejercerse directamente la acción de los grupos interesados en el cambio.

Partiendo de ello, y reconociendo las aportaciones recogidas en esta experiencia, consideramos que el desarrollo de acciones y estrategias para la instrumentación de la transversalización de perspectiva de género en la política educativa, para que dicha perspectiva se institucionalice en las metodologías didáctico pedagógicas y en la dinámica escolar, debe considerar como requisito previo la legitimación de la perspectiva de género en la educación básica, una legitimación que debe darse tanto a nivel de la formación y la investigación docente, como a través del discurso y acciones de políticas públicas y tomadores de decisiones, así como de la apropiación desde las prácticas cotidianas que se dan en las escuelas, en todos los niveles educativos del sector, para poder resignificar también las políticas en materia de educación.

La información expuesta en este informe es un primer acercamiento a la realidad educativa en el estado, con respecto a las posibilidades y los límites para dicha transversalización, indispensable, para impulsar los cambios, algunos urgentes, para el logro de la equidad y la consecución de la igualdad entre los géneros.

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS