

Empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación

Coordinadora:
Patricia Galeana



$$E=mc^2$$

$$y=mx+b$$

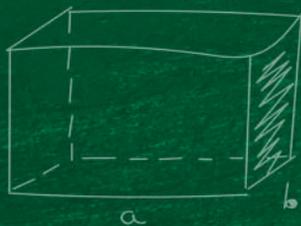
$$y=2a/x$$

$$6,38$$

$$z=\frac{1}{2}+b$$



$$x \frac{\Delta}{2}$$



$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$$

533,771
 $x=7,3$
 $y=16,8$
 $z=0,008$
6,8

Empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación

Patricia Galeana

Coautoras

Dra. Ydalia Pérez Fernández-Ceja
(FEMU)

Mtra. Lourdes Enríquez
(Programa Universitario de Bioética-UNAM, FEMU)

Dra. Maricruz Sosa Hidalgo
(FCA-UNAM)

Dra. Eugenia Correa
(FE-UNAM, FEMU)

Dra. Laura Vidal
(FEMU)

Dra. Frances Rodríguez VanGort
(FFyL-UNAM, FEMU)

Dra. Nadima Simón Domínguez
(FEMU, FCA-UNAM),

Dr. Hugo Javier Buenrostro Aguilar
(FCA-UNAM) y

Dra. María Angélica Cruz Reyes
(FEMU, FCA-UNAM)

Mtra. Delia Selene de Dios
(FCPYS-UNAM)

Lic. Karen Arlin Rivas
(IIEC-UNAM)

Dra. Mirella Schoenenberg Wollants
(Asociación de Mujeres Universitarias de El Salvador)

Mtra. Celia Marín Sasaki,
Magistrada del Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México

Dra. Lisette Farah Simón y
Salma Jocelyn Rincón Bernal
(FCA-UNAM)

Dra. María de los Ángeles Aguilar A.
(FEMU, FCA-UNAM)

Dra. Alicia Girón
(IIEC-UNAM, FEMU)

Lic. Carolina Beltrán
(IBERO)

Dra. Patricia Del Valle Repossi
(Facultad Regional Buenos Aires)

Mtra. Gabriela del Valle
(FEMU-UAM-Azcapotzalco)

Dra. María de Lourdes Alvarado
(IISUE-UNAM-FEMU)

Dra. Gloria Ramírez,
(FEMU, Cátedra Unesco)

Mtra. Claudia Altaira Pérez Toledo
(FFyL-UNAM)

Mtra. Leticia Cano y Lic. Gabriela Gutiérrez
(Trabajo Social-UNAM)

Dra. Fernanda Vidal-Correa
(FEMU-Universidad Panamericana)

Mtra. Guadalupe Valdés
(FEMU)

Dra. Magali Cárdenas Tapia
(IPN- ESCA Tepepan, FEMU)

Dr. Miguel Angel Reyna Castillo
(FCA-UNAM)

Dra. Paola Selene Vera Martínez
(FEMU, FCA-UNAM)

Mtra. Nayana María Guerrero Ramírez
(FEMU, FCA-UNAM)

Mtra. María Luisa Flores Ramírez
(ESCA-Tepepan, IPN)

Mtra. Victoria Sánchez Espinoza
(UACM)

Mtra. Lucía Guzmán
(FFyL-UNAM, FEMU)

Arq. Norma Zamudio
(FEMU-AMAU)

Dra. Gabriela Castañeda López
(Instituto Nacional de Neurología Neurocirugía “Manuel Velasco Suárez”)

Mtra. Beatriz Saavedra
(FEMU)

Dra. Mary Williams
(FFyL-UNAM)

Cintia Bolio
Monera feminista (FEMU)



Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General



Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez
Director

Dr. Armando Tomé González
Secretario General

Dr. José Ricardo Méndez Cruz
Secretario de Divulgación y Fomento Editorial



Dra. Nadima Simón
Consejera de Honor

Dra. Patricia Galeana
Presidenta Fundadora

Dra. Mirella Feingold
Presidenta Ejecutiva



Empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación

Primera edición: 2022

Fecha de edición: 10 de noviembre de 2022

D.R. © 2022 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México

Facultad de Contaduría y Administración
Publicaciones Empresariales UNAM. FCA Publishing
Circuito Exterior s/n, Ciudad Universitaria
Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México.

ISBNe: 978-607-30-6721-8

“Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales”.

“Reservados todos los derechos bajo las normas internacionales. Al pagar por este libro, se le otorga el acceso no exclusivo y no transferible para leer el texto de esta edición electrónica en la pantalla o, en caso de ser libro impreso, su lectura en papel. No tiene permitido reproducir total o parcialmente por cualquier medio, transmitir, descargar, descompilar, aplicar ingeniería de regresión, ni almacenarse o introducirse en sistemas de almacenamiento y recuperación electrónicos o mecánicos existentes o que se inventen en el futuro sin la autorización escrita del autor, casa editorial y/o titular de los derechos patrimoniales.”

Hecho en México

Índice

Presentación	10
<i>Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez</i>	

Prólogo	12
Una nueva cultura a través de la educación (prólogo)	
<i>Dra. Patricia Galeana, Presidenta Fundadora, FEMU</i>	

CAPÍTULO I. Educación y Derechos Humanos

La educación para la libertad de las mujeres y niñas	19
<i>Dra. Ydalia Pérez Fernández-Ceja (FEMU)</i>	

Derecho humano a la educación en salud sexual y reproductiva	33
<i>Mtra. Lourdes Enríquez Rosas</i> (Programa Universitario de Bioética-UNAM, FEMU)	

La Coeducación como estrategia para fortalecer el modelo educativo mexicano.....	50
<i>Dra. Maricruz Sosa Hidalgo (FCA-UNAM)</i>	

Educación Emocional Condición del Empoderamiento de las Mujeres	65
<i>Dra. Eugenia Correa (FE-UNAM, FEMU)</i>	

Educación Emocional en el Currículum de la Educación Pública.....	76
<i>Dra. Laura Vidal</i> (FEMU)	
La mitigación participativa de riesgos en las niñas a partir de la educación básica	90
<i>Dra. Frances Rodríguez VanGort</i> (FFYL-UNAM, FEMU)	

CAPÍTULO II. Educación y Empoderamiento

El empoderamiento de las mujeres mediante la educación en el marco del desarrollo sustentable.....	111
<i>Dr. Hugo Javier Buenrostro Aguilar</i> (FCA-UNAM), <i>Dra. María Angélica Cruz Reyes</i> (FEMU, FCA-UNAM) y <i>Dra. Nadima Simón Domínguez</i> (FEMU, FCA-UNAM).	
Empoderamiento de niña a mujer en México (Siglo XXI)	130
<i>Mtra. Delia Selene de Dios Vallejo</i> (FCPYS-UNAM)	
Claves hacia el empoderamiento de las mujeres africanas: la ruta para una vida segura y equitativa.....	165
<i>Lic. Karen Arlin Rivas</i> (IIEC-UNAM)	
Situación actual de violencia hacia la mujer en El Salvador	191
<i>Dra. Mirella Schoenenberg Wollants</i> (Asociación de Mujeres Universitarias de El Salvador)	
La violencia sexual contra las mujeres y la perspectiva de género.....	206
<i>Mtra. Celia Marín Sasaki</i> , Magistrada del Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México	

CAPÍTULO III. Educación, Ciencia y Desarrollo

El empoderamiento de las niñas a través de la educación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.....	226
<i>Dra. Lisette Farah Simón</i> y <i>Salma Jocelyn Rincón Bernal</i> (FCA-UNAM)	

Empoderamiento de mujeres: “Programa de Mentoring” de la Facultad de Contaduría y Administración–UNAM.....	243
<i>Dra. María de los Ángeles Aguilar Anaya</i> (FEMU, FCA-UNAM)	
Educación, migración y ejemplos de buenas prácticas	264
<i>Lic. Carolina Beltrán</i> (IBERO) y <i>Dra. Alicia Girón</i> (IIEC-UNAM, FEMU)	
El rol de las mujeres en el campo de las energías renovables	281
<i>Dra. Patricia Del Valle Repossi</i> (Facultad Regional Buenos Aires) y <i>Mtra. Gabriela del Valle Díaz Muñoz</i> (FEMU-UAM-Azcapotzalco)	

CAPÍTULO IV. Educación y Universidad

“Espejismos de Igualdad” Equidad de género en las universidades	289
<i>Dra. María de Lourdes Alvarado</i> (IISUE-UNAM-FEMU)	
La educación como camino a la igualdad sustantiva.....	309
<i>Dra. Gloria Ramírez</i> , (Cátedra Unesco de Derechos Humanos de la UNAM, FEMU)	
Las primeras décadas de la Asociación de Universitarias Mexicanas....	328
<i>Mtra. Claudia Altaira Pérez Toledo</i> (FFyL-UNAM)	
La relevancia de la Política Institucional de Género en la UNAM.....	344
<i>Mtra. Leticia Cano Soriano</i> y <i>Lic. Gabriela Gutiérrez Mendoza</i> (Trabajo Social-UNAM)	
La búsqueda del empoderamiento de las mujeres a través de la educación: Un análisis del trabajo legislativo en México	358
<i>Dra. Fernanda Vidal-Correa</i> (FEMU-Universidad Panamericana)	
Experiencias en el camino a una educación en salud sexual y salud reproductiva como derecho humano “para todas las personas, fases de implementación con especial mención a un compliance público educativo”.	381
<i>Mtra. Guadalupe Valdés</i> (FEMU)	

Igualdad de género y empoderamiento de mujeres en las Redes de Investigación del Instituto Politécnico Nacional.....	424
<i>Dra. Magali Cárdenas Tapia</i> (IPN- ESCA Tepepan, FEMU)	

CAPÍTULO V. Educación y Empleo

Estrategias de empoderamiento como factor de sustentabilidad social en niñas y mujeres: una revisión de literatura.....	445
<i>Dr. Miguel Angel Reyna Castillo</i> (FCA-UNAM) y <i>Dra. Paola Selene Vera Martínez</i> (FEMU, FCA-UNAM). <i>Dra. Nadima Simón Domínguez</i> (FEMU, FCA-UNAM).	
El empoderamiento de las mujeres a través de su participación en el sector paraestatal mexicano.....	466
<i>Mtra. Nayana María Guerrero Ramírez</i> (FEMU, FCA-UNAM)	
Factores del empoderamiento y liderazgo que inciden en el desempeño laboral de las mujeres: una revisión de la literatura ...	480
<i>Mtra. María Luisa Flores Ramírez</i> (ESCA-Tepepan, IPN) y <i>Mtra. Victoria Sánchez Espinoza</i> (UACM)	

CAPÍTULO VI. Educación y Cultura

El lenguaje incluyente en la normativa universitaria: elemento clave para el empoderamiento de la mujer mexicana.....	495
<i>Mtra. Lucía Guzmán</i> (FFyL-UNAM, FEMU)	
Las diosas de la luna en las culturas prehispánicas	507
<i>Arq. Norma Ginette Zamudio Castro</i> (FEMU-AMAU)	
La Asociación Cristiana Femenina y el desarrollo físico e intelectual de la mujeres y niñas mexicanas, 1923-1950.....	527
<i>Dra. Gabriela Castañeda López</i> (Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía “Manuel Velasco Suárez”)	
Aurora Reyes, mujer de tierra y libertad.....	543
<i>Mtra. Beatriz Saavedra G.</i> (FEMU)	

Verdad y Fantasía sobre la Sexualidad Femenina en dos novelas: La Serpiente Emplumada, de D.H. Lawrence y El Cuento de la Criada, de Margaret Atwood.....	554
<i>Dra. Mary Williams</i> (FFyL-UNAM)	
La Chamuca, cómic feminista en la TV cultural de México	572
<i>Cintia Bolio</i> (FEMU)	

Presentación

El Plan de Desarrollo Institucional para la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) del Rector Enrique Graue Wiechers para el periodo 2019-2023 incluye un proyecto prioritario que a la letra dice: “Incorporar de manera permanente la perspectiva de género y la protección a los derechos humanos en todas las labores académicas, en la investigación, en los planes y programas de estudio, en los cursos y diplomados dirigidos a la comunidad universitaria, en la difusión, creación y extensión universitarias, en los medios de información, así como en las tareas administrativas de la UNAM.”

En consonancia, en el plan de trabajo para la dirección de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UNAM que presenté a la H. Junta de Gobierno en octubre de 2021 se establece como eje transversal el de la igualdad de género y como eje estratégico el de la vinculación y el emprendimiento, que deben estar presentes en cada decisión de la gestión y en cada una de sus líneas de acción, por lo que se establecen directrices claras para prevenir y eliminar la violencia y la discriminación que sufren principalmente las mujeres en los recintos universitarios, así como para promover el empoderamiento femenino por medio del emprendimiento, que, sin duda, contribuirá directamente a la igualdad de género, a la erradicación de la pobreza y al crecimiento económico inclusivo.

Cabe señalar que la igualdad de género se ha introducido de manera transversal en los nuevos planes y programas de estudio de las cuatro licenciaturas que se imparten en la FCA que son: Contaduría, Administración, Informática y Negocios Internacionales; además, en cumplimiento del eje estratégico de vinculación, en dichas licenciaturas se cuenta con el Programa de Asignaturas Empresariales y Organizacionales que permite al estudiante de semestres intermedios y avanzados interactuar directamente con las empresas u organizaciones que se vinculan con nuestra Facultad en este Programa. Entre ellas, resalta por su participación la Federación Mexicana de Universitarias, A.C. (FEMU) con la asignatura “Igualdad de género y liderazgo de las mujeres en las organizaciones para el desarrollo sustentable”, que es coordinada e impartida por destacadas mujeres de dicha Federación.

Para promover el empoderamiento de las mujeres, la FCA cuenta con programas académicos de capacitación y mentoría para emprendedoras, entre los que sobresale el Programa Académico de Capacitación para el Empoderamiento de la Mujer; asimismo, se realizaron convenios de colaboración con 57 Instituciones de Educación Superior y con el Instituto Guerrerense de la Mujer.

Es pertinente señalar que la FCA fue anfitriona del Seminario Internacional “Empoderamiento de las mujeres y niñas a través de la educación” organizado por la FEMU y el Museo de la Mujer; en dicho Seminario, distinguidas personalidades de México y de diversos países abordaron temas relevantes para la comunidad de la UNAM y, en particular, para nuestra Facultad, y ahora dichos temas se encuentran plasmados en este libro coeditado por la FEMU y la FCA.

El libro *Empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación* fue coordinado por la Dra. Patricia Galeana, presidenta fundadora de la FEMU y directora del Museo de la Mujer, a quien agradezco los vínculos de colaboración que se han establecido con la FEMU en beneficio de las integrantes de esta comunidad universitaria. Asimismo, agradezco su deferencia para que la FCA participe en la coedición de este libro y por invitarme a escribir esta presentación.

En este libro, se presentan 30 interesantes trabajos sometidos a una estricta dictaminación por pares, y agrupados en seis capítulos que abordan la relación de la educación con temas importantes para las mujeres y las niñas, tales como: I) derechos humanos, II) empoderamiento, III) ciencia y desarrollo, IV) universidad, V) empleo y VI) cultura. En mi opinión, cada uno de estos trabajos aporta valiosas reflexiones para que, mediante la educación, las mujeres y las niñas logren empoderarse, lo que significa tener mayor capacidad para controlar su propio destino, mayor participación y poder de toma de decisiones y control y, por ende, mayor acción transformadora.

Considero que esta publicación enriquecerá la bibliografía de numerosos cursos que se imparten en las instituciones de educación superior; contribuirá a que nuestra Facultad continúe cambiando la realidad de las y los estudiantes, y propiciará el avance hacia una cultura de igualdad sustantiva que permita a las mujeres y las niñas empoderarse mediante la educación, lo que es fundamental para el pleno goce de sus derechos humanos y el acceso a una vida libre de discriminación y violencia. Por las razones anteriores, recomiendo ampliamente su lectura.

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez
Director de la FCA de la UNAM

Prólogo

Una nueva cultura a través de la educación

*Dra. Patricia Galeana**

La primera organización internacional de universitarias feministas fue fundada en 1919, por académicas de Gran Bretaña y Estados Unidos¹, con el nombre de International Federation of University Women (IFUW), hoy Graduated Women International (GWI)².

La IFUW surgió con fines pacifistas después de la Primera Guerra Mundial. Con la convicción de que no podía haber paz en el mundo si no la había entre las personas, al finalizar la Segunda conflagración Mundial, continuaron trabajando para acabar con la violencia y la discriminación de género, empoderando a las niñas y mujeres a través de la educación, labor que continuamos hasta a la fecha.

Conscientes de que toda persona debe ser dueña de sí misma y llegar tan lejos como su educación se lo permita, hemos insistido reiteradamente en que, para acabar con la desigualdad de género, se requiere de tres acciones paralelas para generar una cultura de igualdad sustantiva entre hombres y mujeres:

* Historiadora Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Presidenta fundadora de la Federación Mexicana de Universitarias A.C.

¹ De la Barnard College de Nueva York, la Universidad de Londres y la Universidad de Birmingham.

² <http://www.graduatedwomen.org>

- 1) Que el marco jurídico internacional y nacional, en materia de derechos humanos de las mujeres, se cumpla.
- 2) Que los Estados tengan políticas públicas con perspectiva de género y acciones afirmativas transversales para promover el cambio cultural.
- 3) Una educación formal e informal, desde preescolar hasta posgrado, para generar respeto a los derechos de todas las personas, independientemente de su sexo o cualquier otra condición.

La Federación Mexicana de Universitarias (FEMU)³, parte de la GWI y organización con estatuto consultivo del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) realiza, entre sus actividades sustantivas, un seminario anual para analizar la situación de las mujeres. Asimismo, con motivo del centenario de la creación de nuestra organización internacional, nos abocamos a analizar los avances en el **Empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación**. En la presente obra publicamos el resultado de estos trabajos.

Así, el Capítulo I: “Educación y Derechos Humanos”, inicia con el texto de la Dra. Ydalia Pérez Fernández Ceja⁴. La especialista señala que la educación en derechos humanos debe partir de los principios de igualdad, equidad y perspectiva de género.

A continuación, la Mtra. Lourdes Enríquez⁵ muestra la necesidad de una educación sexual integral, destacando que ésta es un derecho en sí misma, indispensable para la prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados. La maestra Enríquez afirma que, hasta la fecha, no se ha incluido, en los programas educativos, la salud sexual y reproductiva integral, sin reconocer que la sexualidad es una actividad inherente a los seres humanos.

La coeducación como estrategia para lograr la igualdad de género desde una perspectiva transversal de Derechos Humanos es propuesta por la Dra. Maricruz Sosa⁶. Por su parte, las doctoras Eugenia Correa⁷ y Laura

³ <http://www.femumex.org>

⁴ “La educación para la libertad de las mujeres y niñas”, Dra. Ydalia Pérez Fernández-Ceja (FEMU).

⁵ “Derecho humano a la educación en salud sexual y reproductiva”, Mtra. Lourdes Enríquez (Programa Universitario de Bioética-UNAM, FEMU).

⁶ “La coeducación como estrategia para fortalecer el modelo educativo mexicano”, Dra. Maricruz Sosa Hidalgo (FCA-UNAM).

⁷ “Educación Emocional Condición del Empoderamiento de las Mujeres”, Dra. Eugenia Correa (FE-UNAM, FEMU)

Vidal⁸ señalan que los programas educativos deben incluir la enseñanza de inteligencia emocional. En tanto que, la Dra. Frances Rodríguez Van Gort⁹ alerta sobre cómo la desigualdad que viven las mujeres y las niñas, las hace 14 veces más vulnerables para perder la vida durante un desastre.

En el Capítulo II: “Educación y Empoderamiento”, la Dra. Nadima Simón, el Dr. Hugo Javier Buenrostro Aguilar y la Dra. María Angélica Cruz Reyes¹⁰, muestran cómo la educación superior promueve el empoderamiento de las mujeres, así como la relación entre educación e igualdad de género en todos los niveles de escolares.

La Dra. Delia Selene de Dios Vallejo¹¹ destaca que la educación está ligada a los procesos políticos. De ahí la importancia de que las mujeres se empoderen y tengan posiciones de toma de decisiones. Por su parte, la Lic. Karen Arlin Rivas¹² aborda la situación de las mujeres africanas y cómo están ingresando a los parlamentos de Ruanda, Sudáfrica y Namibia.

La violencia que viven las mujeres salvadoreñas es analizada por la Dra. Mirella Schoenberg Wollants,¹³ de la Asociación de Mujeres Universitarias de El Salvador.

La Magistrada Celia Marín Sasaki¹⁴ afirma que México cuenta con un marco jurídico suficiente para erradicar la violencia hacia las mujeres, lo que falta es que se cumpla; hacerlo efectivo.

En el Capítulo III: “Educación, ciencia y desarrollo”, la Dra. Lisette Farah Simón y Salma Jocelyn Rincón Bernal¹⁵ manifiestan la necesidad de promover

⁸ “Educación Emocional en el Currículum de la Educación Pública”, Dra. Laura Vidal (FEMU).

⁹ “La mitigación participativa de riesgos en las niñas a partir de la educación básica”, Dra. Frances Rodríguez VanGort (FFYL-UNAM, FEMU).

¹⁰ “El empoderamiento de las mujeres mediante la educación en el marco del desarrollo sustentable”, Dra. Nadima Simón Domínguez (FEMU, FCA-UNAM), Dr. Hugo Javier Buenrostro Aguilar (FCA-UNAM) y Dra. María Angélica Cruz Reyes (FEMU, FCA-UNAM).

¹¹ “Empoderamiento de niña a mujer en México (Siglo XXI)”, Mtra. Delia Selene de Dios (FCPys-UNAM).

¹² “Claves hacia el empoderamiento de las mujeres africanas: la ruta para una vida segura y equitativa”, Lic. Karen Arlin Rivas (IIEC-UNAM)

¹³ “Situación actual de violencia hacia la mujer en El Salvador”, Dra. Mirella Schoenberg Wollants (Asociación de Mujeres Universitarias de El Salvador).

¹⁴ “La violencia sexual contra las mujeres y la perspectiva de género”, Mtra. Celia Marín Sasaki, Magistrada del Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México.

¹⁵ “El empoderamiento de las niñas a través de la educación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas”, Dra. Lisette Farah Simón y Salma Jocelyn Rincón Bernal (FCA-UNAM).

la educación de la ciencia, la tecnología, ingeniería y matemáticas, como una estrategia para reducir el rezago educativo de la población femenina, tanto en la enseñanza formal como en la informal. De ahí la importancia de incrementar la inversión en educación por parte del Estado.

Por su parte, la Dra. María de los Ángeles Aguilar¹⁶ se refiere al tema de la independencia económica, indispensable para el empoderamiento de las mujeres, para lo que es indispensable la capacitación. La doctora Alicia Girón y Carolina Beltrán¹⁷ abordaron la problemática de las mujeres migrantes.

La Mtra. Gabriela del Valle y la Dra. Patricia Del Valle Repossi¹⁸ destacan que las mujeres son motores de cambio cultural, que mejoran la calidad de vida como promotoras de energías renovables.

En el Capítulo IV: “Educación y Universidad”, la Dra. Lourdes Alvarado¹⁹ muestra los espejismos de igualdad y equidad de género en las universidades. En este sentido, la Dra. Gloria Ramírez lamenta que el plan de desarrollo 2018-2024 no tenga perspectiva de género. Reitera la necesidad de que se establezcan políticas públicas afirmativas, desde la revisión de los libros de texto, para erradicar estereotipos discriminatorios y la violencia de género²⁰.

La Mtra. Claudia Altaira Pérez Toledo²¹ da cuenta de las primeras décadas de la Asociación de Universitarias de México, antecedente de FEMU, la cual surgió en la Facultad de Filosofía y Letras, contando entre sus miembros a la Dra. Matilde Montoya, primera médica del país, y a Natalia Salcedo, una de las primeras químicas.

El Protocolo de Atención para Casos de Violencia de Género en la UNAM, la atención psicológica y justicia restaurativa, son analizados por

¹⁶ “Empoderamiento de mujeres: ‘Programa de Mentoring’ de la Facultad de Contaduría y Administración–UNAM”, Dra. María de los Ángeles Aguilar A. (FEMU, FCA-UNAM).

¹⁷ “Educación, migración y ejemplos de buenas prácticas”, Dra. Alicia Girón, (IIEC-UNAM, FEMU) y Carolina Beltrán (IBERO).

¹⁸ “El rol de las mujeres en el campo de las energías renovables”, Mtra. Gabriela del Valle (FEMU-UAM-Azcapotzalco) y Dra. Patricia Del Valle Repossi (Facultad Regional Buenos Aires).

¹⁹ “‘Espejismos de Igualdad’ Equidad de género en las universidades”, Dra. María de Lourdes Alvarado (IISUE-UNAM-FEMU).

²⁰ “La educación como camino a la igualdad sustantiva”, Dra. Gloria Ramírez, (FEMU, Cátedra Unesco).

²¹ “Las primeras décadas de la Asociación de Universitarias Mexicanas”, Mtra. Claudia Altaira Pérez Toledo (FFYL-UNAM).

la Mtra. Leticia Cano y la Lic. Gabriela Gutiérrez²². Destacan que está pendiente la revisión de la legislación universitaria para incorporar la perspectiva de género²³.

La Dra. Fernanda Vidal²⁴ muestra cómo la violencia de género en los centros educativos es un obstáculo para transformar la realidad social. En este sentido, la Dra. Guadalupe Valdés²⁵ propuso lugares de denuncia anónima en los centros escolares. Por otra parte, la Dra. Magali Cárdenas²⁶ aborda las redes de investigación en el Instituto Politécnico Nacional.

En el Capítulo V: “Educación y empleo” la Dra. Nadima Simón, el Dr. Miguel Ángel Reyna Castillo y Dra. Paola Selene Vera Martínez²⁷ muestran cómo la educación genera el empoderamiento de las mujeres para ser autosuficientes e independientes y cómo para el bienestar social se necesita igualdad de género.

La Mtra. Nayana Guerrero²⁸ abordó la participación de las mujeres en el sector paraestatal. Mientras, las maestras María Luisa Flores Ramírez y Victoria Sánchez Espinoza Flores²⁹ hacen una revisión de la participación de las mujeres en el sector empresarial.

En el Capítulo VI: “Educación y Cultura”, la Mtra. Lucía Guzmán³⁰ muestra cómo el lenguaje moldea los hábitos. Destaca que de los tres géneros gramaticales que tiene el español –femenino, masculino y neutro–,

²² “La relevancia de la Política Institucional de Género en la UNAM”, Mtra. Leticia Cano y Lic. Gabriela Gutiérrez (Trabajo Social-UNAM).

²³ Se encuentra en espera de la revisión y discusión en el Consejo Universitario.

²⁴ “La búsqueda del empoderamiento de las mujeres a través de la educación: Un análisis del trabajo legislativo en México”, Dra. Fernanda Vidal (FEMU).

²⁵ “Experiencias en el camino a una educación en salud sexual y salud reproductiva como derecho humano para todos, fases de implementación con especial mención a un ‘compliance’ público educativo”, Mtra. Guadalupe Valdés (FEMU).

²⁶ “Igualdad de género y empoderamiento de mujeres en las Redes de Investigación del Instituto Politécnico Nacional”, Dra. Magali Cárdenas Tapia (IPN- ESCA Tepepan, FEMU).

²⁷ “Estrategias de empoderamiento como factor de sustentabilidad social en niñas y mujeres: una revisión de literatura”, Dra. Nadima Simón Domínguez (FEMU, FCA-UNAM), Dr. Miguel Ángel Reyna Castillo (FCA-UNAM) y Dra. Paola Selene Vera Martínez (FEMU, FCA-UNAM).

²⁸ “El empoderamiento de las mujeres a través de su participación en el sector paraestatal mexicano”, Mtra. Nayana María Guerrero Ramírez (FEMU, FCA-UNAM).

²⁹ “Factores del empoderamiento y liderazgo que inciden en el desempeño laboral de las mujeres: una revisión de la literatura”, Mtra. María Luisa Flores Ramírez (ESCA-Tepepan, IPN) y Mtra. Victoria Sánchez Espinoza (UACM)

³⁰ “El lenguaje incluyente en la normativa universitaria: elemento clave para el empoderamiento de la mujer mexicana”, Mtra. Lucía Guzmán, (FFYL-UNAM, FEMU).

el masculino ha cumplido dos funciones, nombrar aquello que tiene sexo masculino y también señalar pluralidad o universalidad. Por lo que la autora propone utilizar un lenguaje incluyente en los centros educativos, para ir permeando en la mentalidad de la sociedad y de las nuevas generaciones, una nueva cultura incluyente.

La Arquitecta Norma Zamudio³¹ destaca la importancia de rescatar y difundir la historia de las mujeres, ya que ello influye en su empoderamiento en el tiempo presente. Por su parte, la Dra. Gabriela Castañeda López³² aborda las acciones desarrolladas por la Asociación Cristiana Femenina, de 1923 a 1950.

La Mtra. Beatriz Saavedra³³ nos muestra la obra plástica y literaria de Aurora Reyes. La Dra. Mary Williams³⁴ analiza las novelas sobre derechos humanos de D.H. Lawrence y Margaret Atwood, y cómo ambas citan a la Biblia como ideología represiva y dominante, y al ritual como herramienta política e ideológica. Finalmente, Cintia Bolio³⁵, refiere el impacto del cómic feminista a través de la televisión cultural.

De esta forma, los diferentes textos dan cuenta de la situación actual de la educación de la población femenina y la necesidad de tener una educación con perspectiva de género, para poder generar una cultura de respeto a los derechos humanos, de igualdad sustantiva entre hombres y mujeres; una cultura de paz.

Nuestro agradecimiento a la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM y a su director, Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez, por haber auspiciado la publicación de la presente obra, que busca contribuir al cambio cultural que requerimos para suprimir la desigualdad de género.

³¹ “Las diosas de la luna en las culturas prehispánicas”, Arq. Norma Zamudio, (FEMU-AMAU).

³² “La Asociación Cristiana Femenina y el desarrollo físico e intelectual de las mujeres y niñas mexicanas, 1923-1950”, Dra. Gabriela Castañeda López (Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía “Manuel Velasco Suárez”).

³³ “Aurora Reyes, mujer de tierra y libertad”, Mtra. Beatriz Saavedra (FEMU)

³⁴ “Verdad y Fantasía sobre la Sexualidad Femenina en dos Novelas: ‘La Serpiente Emplumada’, de D.H. Lawrence y ‘El Cuento de la Criada’ de Margaret Atwood”, Dra. Mary Williams (FFyL-UNAM).

³⁵ “La Chamuca: cómic feminista en la TV cultural”, Cintia Bolio, (FEMU).

CAPÍTULO I

Educación y Derechos Humanos

La educación para la libertad de las mujeres y niñas

*Ydalia Pérez Fernández Ceja**

Introducción

El Seminario Internacional de la Federación Mexicana de Universitarias A.C. (FEMU), se realiza cada año con el objetivo de analizar y reflexionar sobre diversos temas que se vinculan con la problemática de las mujeres y niñas, así como sus derechos. En noviembre de 2019, se trabajó el tema: Empoderamiento de las mujeres y las niñas a través de la educación, y ahí tuve el gusto de participar con la ponencia “La educación para la libertad de las mujeres y las niñas”.

Referirme a la “educación para la libertad” dentro de un seminario que analizó la importancia del empoderamiento de las mujeres y niñas, necesariamente requiere cuestionar los estereotipos¹; la perspectiva de

* Doctora por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM e integrante del comité directivo de FEMU A.C.

¹ Un estereotipo de género es una opinión o un prejuicio generalizado acerca de atributos o características que hombres y mujeres poseen o deberían poseer, o de las funciones sociales que ambos desempeñan o deberían desempeñar. El derecho internacional de los derechos humanos asigna a los Estados la obligación de eliminar la discriminación contra hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida. Esta obligación exige que los Estados adopten medidas para abordar los estereotipos de género, tanto en la esfera pública como en la privada, así como para evitar la utilización de dichos estereotipos. La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) estipula, en su

género; la simulación sobre lo que se ha considerado que “deben estudiar las niñas”.

La educación, como un derecho humano, debe partir de los principios de igualdad, equidad y perspectiva de género, distinguiendo la diferenciación entre paridad e igualdad, ya que estos términos no significan lo mismo en educación. El primero es un concepto puramente numérico y el segundo significa tener a alumnos y alumnas disfrutando las mismas ventajas en términos de acceso y tratamiento educacional, favoreciendo la igualdad de oportunidad de manera permanente².

De este modo, es pertinente reflexionar sobre la construcción de las discriminaciones, las violencias, las costumbres aprendidas que generan desigualdad, a partir de las diferentes formas en que se imparte la educación desde los primeros momentos de la vida.

En este sentido, mi participación se concentró en atender puntos relativos a la construcción de la personalidad de las niñas a través de los estereotipos, cuestionando ¿qué tipo de educación empodera a las mujeres?: ¿la importancia de la perspectiva de género?, ¿la libertad vs la simulación del empoderamiento femenino y la autonomía integral de las mujeres?

Es así que a continuación intentaré desarrollar los citados puntos, con el objetivo de concluir mi apreciación sobre lo que impacta la educación para las mujeres y las niñas y cómo este importante instrumento puede generar el potencial real de su personalidad o cómo puede ser una forma de justificación sistemática de la discriminación y desigualdades de género.

1. La construcción de la personalidad de niñas y mujeres a través de los estereotipos

La Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en México interpretó que el derecho a la educación básica se estima un requisito indispensable para

Artículo 5 que “los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres”. Consulta en: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>

² GARCÍA PERALES, Ramón “La educación desde la perspectiva de género”, en *Ensayos*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 27, 2012, p.2. (Enlace web: <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>. Consultada en fecha (24/08/2020)

la formación de autonomía personal para ejercer el libre desarrollo de la personalidad y, por ello, precisó que la posibilidad de elegir y materializar un plan de vida o un ideal de virtud personal, en nuestra sociedad, requiere la provisión de, por lo menos, un nivel básico de educación³.

Concuerdo con la jurisprudencia de referencia porque el libre desarrollo de la personalidad se relaciona directamente con la educación básica y de ahí la importancia de atender sus contenidos, ya que, si los programas que instruyen a los niños y las niñas no tienen perspectiva de género se reproducen los estereotipos que generan las desigualdades que tanto afectan el desarrollo eficaz de los derechos humanos.

La distribución de roles desde muy temprana edad delega trabajos de cuidado y doméstico en mayor proporción para las niñas y esto se incrementa cuando llegan a la adolescencia, de acuerdo con datos de un informe de 2016 de Anju Malhotra, asesora principal de Género y Desarrollo, de la División de Programas del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), las niñas entre 5 y 9 años pasan 30% más tiempo que los niños de su edad en esas tareas y la brecha aumenta con el tiempo; así, cuando ellas tienen entre 10 y 14 años dedican 50% más tiempo que sus contrapartes masculinos en esas labores⁴.

El dato citado muestra que, en la educación primaria o básica, los niños tienen mayor tiempo para dedicarse a su formación y desarrollo escolar que las niñas, y que esto se incrementa conforme el tiempo avanza; a lo que se suma la desvalorización del trabajo de cuidados y doméstico. Por ello, es factible considerar que las niñas encuentran mayores obstáculos para aprender herramientas y desarrollar su personalidad libre de estereotipos.

Se confirma así que un sistema educativo básico involucra a las familias, la escuela y/o las diversas condiciones que cada persona tiene en sus primeros años de vida y que, si se basa en estereotipos que promueven la desigualdad de condiciones, se incrementarán las estructuras que contribuyen al mantenimiento de las relaciones de poder basadas en la discriminación⁵.

Entonces podemos cuestionarnos ¿cómo se construye la personalidad de alguien que se asume y/o reconoce social y políticamente como mujer?,

³ Jurisprudencia 1a./J. 82/2017 (10a.), publicada en la Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, Libro 47, octubre de 2017, Tomo I, página: 17

⁴ <https://news.un.org/es/story/2016/10/1366341> (24/08/2020)

⁵ Cfr. TREJO SIRVENT, María Luisa, et al “*El enfoque de género en la educación*”, Atenas Vol. 4 Nro. 32 2015 (octubre - diciembre), Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba, página 54-55.

¿acaso la de educación, basada en estereotipos, que impide que las niñas y mujeres desarrollen plenamente su personalidad y derechos?

La respuesta para efectos del presente trabajo es que, mientras subsista la educación y formación basada en imposiciones de género, no será factible que las personas elijan en forma libre y autónoma su proyecto de vida y, más aún, que pueda exigirse, al Estado e instituciones, la facultad de ser individualmente reconocidos o reconocidas, sin coacción, ni controles injustificados para poder ejercer libremente sus derechos y libertades fundamentales⁶.

La construcción de la personalidad, desde una perspectiva de libertad de derechos humanos y fundamentales requiere la no imposición de condiciones, ni mucho menos restricciones injustificadas en nuestras decisiones y, por ello, nuestro aprendizaje constante y sistemático, identificado como “educación”, debe ser exento de violencias de género y estereotipos que son “barreras y cadenas invisibles” para tener una vida y existencia con verdadera autodeterminación.

Para el caso de las niñas y mujeres se produce una restricción interseccional (familia, escuela, afectos, deseos, libertades) para el libre desarrollo de su personalidad, cuando se nos “educa” para integrar un sistema político-social que nos entrena para ser futuras personas capacitadas para reforzar los privilegios, desigualdades, discriminaciones y violencias que se convierten en un perverso bumerán que finalmente retornará para limitarnos, con base en una estructura que nosotras mismas construimos sin previa elección.

Es así como la personalidad de las niñas y mujeres, en gran parte, se construye a partir de las herramientas proporcionadas por un sistema sustentado en los estereotipos que exponen y reprueban cualquier otra forma de existencia distinta de los patrones proporcionados.

2. ¿Qué tipo de educación empodera a las mujeres y niñas?

En un pasado seminario internacional de la FEMU, titulado “Atrévete a cambiar: a una cultura de igualdad sustantiva”, participé con la ponencia “El empoderamiento de las mujeres a través de la función jurisdiccional”⁷, en

⁶ Tesis P. LXVI/2009, del Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, publicada en el Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, Tomo XXX, diciembre de 2009, página: 7: “DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD. ASPECTOS QUE COMPRENDE.”

⁷ La ponencia fue publicada en el libro “Atrévete a cambiar: a una cultura de igualdad sustantiva”, coordinado por la Dra. Patricia Galeana, ed. CNDH-FEMU, 2018, pp.329-341

el que enfatice que “el empoderamiento es un concepto que incluye las capacidades individuales y colectivas que permitirán ganar el espacio, acceder y controlar los medios, los recursos, la educación, etcétera, y se vincula con la posibilidad de cambio personal y político-social⁸, por ello, no puede comprenderse como un tema exclusivamente económico, desde la perspectiva de lo que Silvia Federici identifica como “el patriarcado del salario”⁹, ya que sólo sería sumar la fuerza económica-laboral, generando las dobles y triples jornadas para, nuevamente, invisibilizar la otra producción económica que surge del trabajo de cuidados y doméstico que se delega, predominantemente, a las mujeres.

La educación para empoderar a niñas y mujeres no necesariamente se vincula con prepararse para participar en la “fuerza laboral remunerada”, ya que, si no se combate la continuidad de discriminación basada en género, no es posible hacer frente a las fuerzas sociales antagónicas que se interponen en el camino de la liberación de las mujeres¹⁰.

Tanto el Pacto Internacional de Derechos Económicos y Culturales y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”, en su Artículo 13, respectivamente, definen que el derecho a la educación debe ser orientado hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, para fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Sin embargo, si este derecho carece de perspectiva de género, no será igualmente desarrollado y ejercido por las personas, en general, y especialmente por las niñas y adolescentes que se encuentran en las primeras etapas de su formación.

descargable en https://femumex.org/portal/wp-content/uploads/2019/03/ATREVETE_A_CAMBIAR.pdf

⁸ “El concepto de empoderamiento no es nuevo; encontramos referencias a este término desde los años 60, especialmente en el movimiento afroamericano y en la teoría de Paolo Freire, fundada sobre el desarrollo de la conciencia crítica”. Sophie Charlier y Lisette Caubergs, *El proceso de empoderamiento de las mujeres* Guía metodológica Investigación realizada por el grupo de trabajo: *Género e Indicadores» de la Comisión de Mujeres y Desarrollo*, Bruselas, 2007, p.9

⁹ FEDERICI, SILVIA, *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*, ed. Traficantes de Sueños, Traducción: María Aránzazu Catalán Altuna Scriptorium (Carlos Fernández Guervós y Paula Martín Ponz), el capítulo 2, 2018, Madrid, pp.121

¹⁰ Ibidem p.87

Lo anterior fue sustentado por el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, en la Observación General Número 13¹¹, que refiere que la educación es un medio indispensable para realizar otros derechos y desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer.

3. ¿Por qué es relevante la perspectiva de género en la educación?

El derecho a la educación primaria o básica se instruye conforme a los estándares aprobados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y está basado en los derechos humanos y en la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas, y ello implica suprimir los obstáculos existentes en la comunidad y en las escuelas, para lo cual se deben tomar en cuenta factores económicos, sociales, culturales y el género, de manera destacada¹².

Se trata entonces de definir si el derecho a la educación, con perspectiva de género, implica que se cuestionen los modelos de pensamiento y roles estereotipados y discriminadores¹³, para construir un cambio cultural de igualdad sustantiva y principalmente de verdaderas herramientas para el ejercicio y desarrollo de la libre personalidad.

El trabajo del Comité de la Convención para eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) ha señalado que se deben eliminar los conceptos estereotipados de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, así como adoptar medidas que garanticen este enfoque en todos los niveles¹⁴.

Es así que la educación básica es fundamental para la primera etapa de la vida de las personas, sin que ello implique que los siguientes niveles no sean igualmente relevantes. No obstante, si ésta carece de perspectiva de género, no es factible cumplir con el objetivo de dotar a las personas de

¹¹ https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CESCR/00_1_obs_grales_Cte%20Dchos%20Ec%20Soc%20Cult.html#GEN13 (29/08/2020).

¹² Cfr. “Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación”, UNICEF, New York, 2008, p.31

https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf (29/08/2020).

¹³ SÁNCHEZ LARA, Marcela, “Empoderamiento Educativo de las Mujeres, Situación actual y líneas de política” Equidad de la Mujer, Colombia, 2018, p.6

¹⁴ Ídem

herramientas que les permitan crecer con autonomía y autodeterminación, lo cual tiene un impacto más negativo para las mujeres, principalmente porque desatiende aspectos como los derechos sexuales y reproductivos, que significan un tema relevante para tener conocimiento informado en la toma de decisiones y proyectos de vida.

La escasa o nula educación en los derechos sexuales y reproductivos genera un impacto significativo y directo en la vida de las mujeres, porque el embarazo de niñas y adolescentes en regiones como América Latina y el Caribe tiene un preocupante porcentaje que deriva de abuso sexual o de relaciones sexuales sin consentimiento informado¹⁵. Se espera entonces que las niñas, menores de edad, asuman responsabilidades que tendrían personas adultas en el cuidado del hogar, crianza y búsqueda de recursos económicos, sin que tengan aún la madurez intelectual ni emocional ni para tomar decisiones sobre su vida sexual y reproductiva¹⁶. Esto último se debe a que generalmente carecen de información sobre estos temas, lo que limita sus posibilidades de disponer de métodos anticonceptivos y usarlos de manera efectiva, ni tampoco tienen la autonomía suficiente como para decidir libremente sobre la frecuencia sobre las relaciones sexuales o los hijos e hijas¹⁷.

Bajo este contexto se evidencia la importancia de que la educación sea con perspectiva de género, toda vez que no basta con aumentar matrículas en las escuelas para incorporar a más niñas, ya que, como refiere la observación del Comité CEDAW en su noveno informe periódico de México (CEDAW/C/MEX/CO/9 25 de julio de 2018)¹⁸, la igualdad sustantiva requiere eliminar:

- a) La persistencia de barreras estructurales al acceso de las mujeres y las niñas a una educación de alta calidad, en particular en la enseñanza secundaria y universitaria, debido a las escasas asignaciones presupuestarias en algunos estados, la infraestructura escolar deficiente, la escasez de material didáctico y la falta de docentes cualificados, **especialmente en las comunidades indígenas y en las zonas rurales;**

¹⁵ Cfr. <https://www.ninasnomadres.org/recomendaciones/>

¹⁶ Cfr. Eloina Meneses y Mitzi Ramírez, “Niveles y tendencias de la fecundidad en niñas y adolescentes de 10 a 14 años en México y características de las menores y de los padres de sus hijos e hijas, a partir de las estadísticas vitales de nacimientos de 1990 a 2016” en Notas de Población N° 106 • enero-junio de 2018, p.118 <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43797-niveles-tendencias-la-fecundidad-ninas-adolescentes-10-14-anos-mexico>

¹⁷ Ídem

¹⁸ https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/igualdad-genero/2018-11/observaciones_finales.pdf

- b) La insuficiencia de los recursos financieros y humanos dedicados a poner plenamente en práctica la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes en todos los estados, que puede impedir que las muchachas embarazadas y las madres jóvenes se reintegren en el sistema educativo;
- c) El hecho de que mujeres y niñas sigan infrarrepresentadas en disciplinas en las que han predominado tradicionalmente los hombres, como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas;
- d) **La implantación insuficiente y desigual de programas de estudios sobre salud y derechos sexuales y reproductivos en todos los estados;**
- e) La falta de mecanismos eficaces de prevención, sanción y erradicación de los abusos y el acoso sexuales y otras formas de violencia en las escuelas.

Las observaciones hechas a México por el Comité CEDAW, en 2018, exponen que el derecho a la educación para las niñas no se cumple únicamente con abrir matrículas o espacios para su desarrollo, ya que se deben visibilizar y resolver las problemáticas que les afectan directamente y muchas veces se vinculan con temas de violencias de género y salud sexual y reproductiva.

4. Libertad vs la simulación del empoderamiento femenino

Si bien en los objetivos del desarrollo sostenible de la ONU se contempla lograr la igualdad de géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas¹⁹, cabe decir que esto no debe referirse exclusivamente a un aspecto económico, sino a un programa completo que logre erradicar las leyes y normas sociales discriminatorias, la infrarrepresentación de las mujeres a niveles de liderazgo político, las violencias como la sexual y física, el embarazo de niñas y adolescentes, entre otros problemas que actualmente son generalizados y naturalizados. Aunado a lo anterior, y pese a que cuando presenté mi ponencia en noviembre de 2019, el COVID-19, no se había extendido a regiones como México, es puntual señalar que esta pandemia ha impactado y aumentado negativamente en algunos puntos que ya representaban un problema, tales como la violencia de familias, la feminización de la pobreza, la triple o doble jornada, el desconocimiento del trabajo doméstico y de cuidados como parte esencial de la economía.

El financiamiento o apoyo en créditos a mujeres, no necesariamente representa un avance efectivo en su crecimiento, ya que en muchas ocasiones

¹⁹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

estos apoyos no están respaldados por una educación o entrenamiento eficaz para que una micro empresa impacte en un verdadero empoderamiento para las mujeres y, por el contrario, se convierten en deudas que sólo generan un beneficio a quienes proporcionan este “apoyo”.

De acuerdo con un estudio publicado por Innovations for Poverty Action, de 2017²⁰, los primeros modelos de microfinanzas, que ofrecían créditos de responsabilidad colectiva a pequeños grupos de mujeres, se basaban en el supuesto de que las mujeres tenían más limitaciones de crédito que los hombres, de acuerdo con pruebas tuvieron poco o ningún efecto transformador en el consumo o en los resultados de empoderamiento de la mujer. Así, en un estudio en casos como México se encontraron efectos modestos en el tamaño de las empresas y la toma de decisiones femeninas en una evaluación aleatoria del microcrédito, sin resultados “transformadores”.

Lo anterior se sustenta en varias hipótesis, como pueden ser las distintas violencias que viven las mujeres y niñas en distintos contextos, que no pueden ser solucionadas a partir de considerar que por transformarlas en empresarias o proporcionarles becas/crédito, exclusivamente, habrá un cambio sustancial en progresividad con sus demás derechos.

Es por ello que me interesa mucho diferenciar que, si bien pueden existir beneficios en la vida de las mujeres y niñas a través de un “empoderamiento económico”, esto no debe confundirse con el impacto que tiene un “empoderamiento integral” en sus vidas.

La ONU afirma que en los beneficios del “empoderamiento económico” se encuentra el de beneficiar las economías, porque cuando aumenta la proporción de los ingresos del hogar controlado por las mujeres, procedentes de lo que ganan ellas mismas o de transferencias de dinero, se modifican los patrones de gasto en formas que benefician a hijas e hijos²¹.

Tal afirmación es verdadera, sin embargo, debe enfatizarse que el trabajo realizado por las mujeres y niñas en todo el mundo, desde lo doméstico y cuidados, también forma parte de la economía y que, incorporarlas en la jornada laboral remunerada, debe ir aparejada de no generar dobles y triples jornadas que, lejos de empoderarlas, las convierten en una fuerza de trabajo desdibujada y sobreexplotada. No se trata entonces de sólo generar

²⁰ “Holloway Kyle et. al, “El empoderamiento económico de la mujer mediante la inclusión financiera Una revisión de la evidencia actual y las brechas que aún existen”. Innovations for Poverty Action. Marzo de 2017, p.7

²¹ <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/economic-empowerment/facts-and-figures>

más empleos remunerados para las mujeres y niñas, sino de transformar sustancialmente las políticas de trabajo doméstico y de cuidados.

Ubicarnos en los diferentes contextos en los que se ubican las mujeres y niñas, y reconocer que el modo de producción actual en su mayoría no mira el trabajo como modo de realización humana, sino como medio de subsistencia²², es relevante para identificar cuando un apoyo o política pública tiene perspectiva de género y cuando sólo es una simulación que, lejos de “empoderar”, reforzará brechas de desigualdad y feminización de la pobreza.

5. Autonomía integral de las mujeres

Cuestionamos entonces: ¿qué es una educación para empoderar integralmente a las mujeres y niñas?, y ¿de qué se trata un empoderamiento transformador?

Podemos comenzar con descartar lo que no lograría satisfacer o contestar lo anterior, ya que, si como se ha mencionado en este trabajo, la educación carece de perspectiva de género y el apoyo para el crecimiento de las mujeres se traduce en otorgar créditos y financiamientos para trabajo que robustece la división sexual del trabajo, es claro que no será factible cumplir con el objetivo de “educar” para ejercer un libre desarrollo de la personalidad.

Igualmente, es claro que la reproducción de las violencias contra las mujeres y niñas que derivan en feminicidios, penalización por aborto, abuso sexual, embarazo infantil y adolescente, trata, violencia de familias o doméstica, entre otras, resulta imposible que una persona logre desarrollar los derechos elementales y libertades fundamentales.

Parto entonces de dos ejes principales que siempre sostengo: si vivimos en un entorno de violencias y discriminaciones, no es factible educarnos en libertad, ni mucho menos empoderarnos integralmente. No es posible ser autónomas en nuestras decisiones y, por ello, la educación representa un punto fundamental para generar un cambio urgente y necesario.

Lo que vale mucho destacar es que, pese a la pandemia del COVID-19 y la otra pandemia del incremento de violencias de familias y/o domésticas, desde 2018, advierto que muchas mujeres jóvenes, adolescentes y niñas identifican estos problemas desde la profundidad de haber vivido estos

²² Cfr. Paula Arpini Paula, et. al, “La Triple Jornada. Ser pobre, ser mujer”, Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, N°. 66, 2012, p.11.

entornos destructores y/o desde percibir la injusticia de un sistema que no les genera oportunidad para construirse a sí mismas.

En la Ciudad de México podemos identificar momentos históricos que se expresaron en agosto de 2019, cuando feministas protestaron por no ser escuchadas y fueron al conocido Ángel de la Independencia o Victoria Alada, en Reforma, a ejercer su derecho a la libertad, utilizando grafitis para manifestar su derecho al “antimonumento”, lo que a mi parecer y opinión personal es denunciar la imposición de una educación sin igualdad de género; por las diversas violencias vividas todos los días en distintos espacios que han llevado a este país a tener más de 10 mujeres asesinadas al día y miles, muchas más desaparecidas. El hartazgo es evidente y me parece la muestra de expresión democrática más importante que hemos tenido, en décadas, sobre una de las luchas más legítimas que es la de la igualdad sustantiva; los derechos de desarrollar una identidad propia y no ser violentada; no estar en constante riesgo por ser mujer o niña.

Lo que reafirma este importante evento fue que las ahora llamadas #RestauradorasconGlitter, se negaron a borrar lo grabado por las compañeras, reconociendo que ellas no serían quienes serían cómplices de un sistema que quita cruces de asesinadas por feminicidios; que borra historia²³.

Notamos, entonces, como poco a poco se hace evidente que la educación para las mujeres y niñas, no es un resultado espontáneo de asistir a una escuela básica en los primeros años (para quienes pueden hacerlo), sino, tal vez, de advertir que subsisten desigualdades que se producen intencionalmente para robustecer las estructuras que están precisamente diseñadas para aportar nuestra vida y trabajo en pro de que subsistan los privilegios de quienes se benefician del patriarcado y hetereopatriarcado.

Considero que, si logramos notar estos puntos desde cada contexto en que nos desarrollamos las mujeres, adolescentes y niñas, en su respectiva dimensión, es posible que logremos una autonomía integral que, dadas las condiciones, miro que todavía no existe, mientras en regiones, como la mía: te matan por el hecho de ser mujer o niña; eres víctima de trata; vas a la cárcel por aborto, sin que sea un tema que sea un escándalo político/social, salvo por quienes lo padecemos.

²³ <https://www.archdaily.mx/mx/924586/mujeres-restauradoras-se-pronuncian-ante-las-pintas-del-angel-de-la-independencia-en-la-ciudad-de-mexico>

Conclusiones

1. El derecho a la educación se relaciona directamente con la educación básica y de ahí la importancia de atender sus contenidos, ya que, si los programas, que instruyen a los niños y niñas, no tienen perspectiva de género, se reproducen los estereotipos que generan las desigualdades que tanto afectan el desarrollo eficaz de los derechos humanos.
2. La educación para empoderar a niñas y mujeres no necesariamente se vincula con prepararse para participar en la “fuerza laboral remunerada”, ya que, si no se combate la continuidad de discriminación, basada en género, no se cumplimenta este derecho, de manera integral.
3. La educación, con perspectiva de género, tiene un impacto significativo y directo en la vida de las mujeres, por ello, la escasa o nula educación en los derechos sexuales y reproductivos genera un impacto significativo para que puedan ejercer su proyecto de vida y libre desarrollo de personalidad.
4. Es importante diferenciar el “empoderamiento económico”, del “empoderamiento integral”, porque debe enfatizarse que el trabajo realizado por las mujeres y niñas en todo el mundo, desde lo doméstico y cuidados, también forma parte de la economía y que, el incorporarlos en la jornada laboral remunerada debe ir aparejada de no generar dobles y triples jornadas para no ser sobreexplotadas.
5. No podremos ser mujeres con autonomía integral, si persisten los feminicidios; la penalización por aborto; el abuso sexual; el embarazo infantil y adolescente; la trata; la violencia de familias o doméstica, entre otras, ya que resulta imposible que una persona logre desarrollar los derechos elementales y libertades fundamentales con estas problemáticas.

Referencias bibliográficas

- Paula Arpini, et. al, “La Triple Jornada. Ser pobre, ser mujer”, Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, N°. 66, 2012.
- Sophie Charlier y Lisette Caubergs, *El proceso de empoderamiento de las mujeres*. Guía metodológica Investigación realizada por el grupo de trabajo: *Género y Indicadores, de la Comisión de Mujeres y Desarrollo*, Bruselas, 2007, p.9

- García Perales, Ramón “La educación desde la perspectiva de género”, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 27, 2012, p.2. (Enlace web: [http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos-Consultada en fecha \(24/08/2020\)](http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos-Consultada en fecha (24/08/2020))
- Federici, Silvia, “El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo”, ed. Traficantes de Sueños, Traducción: María Aránzazu Catalán Altuna Scriptorium (Carlos Fernández Guervós y Paula Martín Ponz), el capítulo 2, 2018, Madrid, pp.121
- Holloway Kyle et. al, “El empoderamiento económico de la mujer mediante la inclusión financiera Una revisión de la evidencia actual y las brechas que aún existen.” Innovations for Poverty Action Marzo de 2017, p.7
- Eloina Meneses Y Mitzi Ramírez, “Niveles y tendencias de la fecundidad en niñas y adolescentes de 10 a 14 años en México y características de las menores y de los padres de sus hijos e hijas, a partir de las estadísticas vitales de nacimientos de 1990 a 2016”, en Notas de Población N° 106 • enero-junio de 2018, p.118. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43797-niveles-tendencias-la-fecundidad-ninas-adolescentes-10-14-anos-mexico>
- Sánchez Lara, Marcela, “Empoderamiento Educativo de las Mujeres, Situación actual y líneas de política”. Equidad de la Mujer, Colombia, 2018, p.6
- Trejo Sirvent, María Luisa, et al “El enfoque de género en la educación”, Atenas Vol. 4 Nro. 32 2015 (octubre - diciembre), Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba, página 54-55.

Internet

- <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>
- <https://www.ninasnomadres.org/recomendaciones/>
- <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/igualdad-genero/2018-11/observaciones_finales.pdf
- <https://news.un.org/es/story/2016/10/1366341> (24/08/2020)
- <https://www.archdaily.mx/mx/924586/mujeres-restauradoras-se-pronuncian-ante-las-pintas-del-angel-de-la-independencia-en-la-ciudad-de-mexico>

Jurisprudencia o criterios de la SCJN

Jurisprudencia 1a./J. 82/2017 (10a.), publicada en la Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, Libro 47, octubre de 2017, Tomo I, página: 17

Tesis P. LXVI/2009, del Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, publicada en el Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, Tomo XXX, diciembre de 2009, página: 7: “DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD. ASPECTOS QUE COMPRENDE.”

Derecho humano a la educación en salud sexual y reproductiva

*Mtra. Lourdes Enríquez Rosas**

Para abordar el tema del derecho humano a la educación en salud sexual y reproductiva vale la pena hacer un recuento histórico, revisando la memoria de las luchas por los derechos de las mujeres y las niñas. Los primeros movimientos feministas colocaron en el espacio público sus demandas por educación, al mismo tiempo que clamaban por justicia en el ámbito laboral, lo que posteriormente sería la clave para diseñar políticas estatales cuyo objetivo principal fuera potenciar y empoderar a las mujeres y niñas. Tiempo después surgió el movimiento sufragista que colocó en el centro el tema de la ciudadanía y, en la segunda mitad del siglo pasado, grandes movilizaciones de mujeres demandaron prevenir, atender, sancionar y erradicar la discriminación y la violencia en su contra. A la par, también se concentró la lucha por la representación política paritaria y la atención al acoso y hostigamiento sexual en el ámbito laboral y docente. Pero es en las últimas tres décadas cuándo más se ha debatido y avanzado en la lucha por los derechos y libertades fundamentales de las mujeres en materia de salud, principalmente salud sexual y reproductiva.

* Abogada feminista y maestra en filosofía del derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México. Integrante del Seminario permanente de Investigación Alteridad y Exclusiones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Coordinadora del área de derechos reproductivos en el Programa Universitario de Bioética UNAM. Integrante de la Federación Mexicana de Universitarias y de la Asociación Mexicana de Retórica.

El derecho humano a la educación en salud sexual y reproductiva es un derecho humano en sí mismo y, a la vez, es parte constituyente del derecho a la educación instaurado desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Para poder lograr su exigibilidad, su justiciabilidad y que se materialice en políticas públicas que respeten la laicidad del Estado se deben construir sólidas argumentaciones, desde las teorías críticas, crear vocabularios, categorías y nociones para describir y visibilizar las injustas situaciones que dañan las vidas y los cuerpos de mujeres, niñas y adolescentes en nuestro país y en nuestra región.

Los órganos de tratados de Naciones Unidas han considerado la falta de acceso a la educación sexual y reproductiva como una barrera de la obligación estatal de garantizar los derechos a la vida, a la salud, a la no discriminación, a la educación y a la información. Como ejemplos en relación al derecho a la salud, la educación descrita contribuye a la reducción de las tasas de mortalidad materna, embarazos adolescentes y transmisión de infecciones sexuales.

Para justificar y defender el derecho humano a la educación en salud sexual y reproductiva es imprescindible conocer los instrumentos de derechos humanos y los argumentos que los sustentan, en específico, los que protegen los derechos de las mujeres y niñas, resultado de años de incidencia política y estrategia jurídica.

Los derechos humanos de las mujeres fueron reconocidos tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que emite la asamblea general de la ONU en 1948, como en los pactos mellizos de 1966: uno de ellos es el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el otro es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Ambos instrumentos internacionales son estratégicos para entender la indivisibilidad y la interdependencia de los derechos humanos y nos ayudan a justificar argumentativamente el derecho humano a la educación en salud, específicamente en sus dimensiones de sexualidad y reproducción. En su observación general número 22 define que la salud sexual y la salud reproductiva son concepciones distintas, aunque están estrechamente relacionadas.

En la Conferencia de Derechos Humanos de Teherán en 1968 y en la Conferencia sobre Población, en 1974, se esbozan argumentos en favor de la educación de las mujeres y fueron reafirmados de manera cada vez más comprensiva en múltiples convenciones internacionales, especialmente en 1979, en la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés).

En 1975 nuestro país jugó un papel importante al organizar la Primera Conferencia Internacional sobre la Mujer en la Ciudad de México. Gracias a la presión internacional por mostrar el avance en la situación de las mujeres, el poder legislativo votó, en aquel tiempo, importantes avances en leyes que beneficiaban la situación de las mujeres, principalmente en materia de derecho civil y familiar. En ese año se formaron diversos grupos de feministas con definidas estrategias políticas y con agendas identitarias muy claras. Una de sus demandas principales era por la implementación de políticas públicas en salud sexual y reproductiva, incluida la educación laica y científica en el sistema público.

Cabe agregar que desde que las mujeres mexicanas fueron reconocidas como ciudadanas, en 1953, el marco jurídico no ha dejado de reformarse, principalmente para derogar las disposiciones que contienen estereotipos de género¹, a través de los cuales se produce, fortalece y reproduce la división de género binaria, jerárquica y excluyente.

En 1981 entró en vigor la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), que es el instrumento jurídico más importante para proteger los derechos y libertades fundamentales de las mujeres; su comité de expertas examina, cada cuatro años, a los países que son Parte de la misma. Este tratado es uno de los instrumentos más importantes para argumentar el derecho humano a la educación en salud sexual y reproductiva. En sus numerales 10h y 12.1 /12.2 Menciona el derecho a la salud reproductiva y a la planificación familiar.

Por ello, es el primer instrumento internacional que impone la obligación de tomar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra las mujeres, no sólo en el ámbito público, sino también en la esfera privada. Asimismo, es el instrumento jurídicamente vinculante más completo, universal y específico que existe hasta hoy en materia de no discriminación y derechos de las mujeres, y que sirve de base para el quehacer gubernamental en materia de igualdad sustantiva.

En relación con el tema que se trata en este texto, su Recomendación General Núm. 19 sobre “La violencia contra la mujer” (1992) señala que los Estados Partes deben asegurar que se tomen medidas para impedir la coacción con respecto a la fecundidad y la reproducción, y para que las mujeres no se vean obligadas a buscar procedimientos médicos riesgosos, como abortos ilegales, por falta de servicios apropiados en materia de control de

¹ Véase Cook, Rebecca y Cusack, Simone, *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*, Universidad de Pensilvania, Estados Unidos, 2010.

la natalidad. En 1999 emite la Recomendación General Núm. 24 a la que denomina “La mujer y la salud”, en la que dice que los Estados Parte deberán dar prioridad a la prevención del embarazo no deseado mediante la planificación de la familia y la educación sexual y reducir las tasas de mortalidad, derivadas de la maternidad, con servicios de salud reproductiva seguros y asistencia prenatal. También señala que deben enmendarse las legislaciones que castigan el aborto, a fin de abolir las medidas punitivas impuestas a mujeres que hayan interrumpido un embarazo.

En relación con el acceso a la justicia y la eliminación de estereotipos, su Recomendación General Núm. 33, menciona que los estereotipos distorsionan las percepciones y dan lugar a decisiones basadas en creencias preconcebidas, dogmas y mitos, en lugar de hechos reales. Con frecuencia, los servicios de salud reproductiva adoptan normas rígidas sobre lo que consideran un comportamiento apropiado de la mujer y castigan o estigmatizan a las que no se ajustan a estos estereotipos.

En 1984, en la Reunión Internacional sobre Mujeres y Salud (Amsterdam), en donde los grupos feministas y los grupos amplios de mujeres preocupadas por la salud sexual y reproductiva se dieron cita y utilizaron teórica y metodológicamente la conceptualización de género para justificar sus argumentos y fue así como colocaron, en la agenda de la ONU, la categoría “derechos reproductivos”. Cuestión fundamental para iniciar la batalla macropolítica en un marco liberal de derechos.

También en 1984, en la Conferencia Internacional de Población en México, nuestro país jugó nuevamente un papel importante en temas demográficos y de planificación familiar, ya que se colocó como un actor clave en el avance de las políticas en salud pública.

Ya en 1990, la Convención sobre los Derechos del Niño fue un instrumento básico para argumentar por el derecho a la educación integral en sexualidad dentro de la currícula escolar y exigir el cumplimiento de las recomendaciones a nuestra región y nuestro país, en el sentido de brindar educación integral en sexualidad, desde la primera infancia hasta la educación media superior.

En 1990, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la ciudad de Jomtien, Tailandia, los 155 gobiernos que asistieron firmaron la Declaración Mundial y un Marco de Acción en los que se comprometieron a asegurar una educación básica y de calidad a niños, niñas y adolescentes.

Conferencia Internacional de Derechos Humanos (Viena, Austria) 1993. Es en esta reunión internacional donde por primera vez un documento jurídico avaló que los derechos y libertades fundamentales de las mujeres

también son derechos humanos. Hace una mención expresa respecto a otorgar a la mujer la igualdad en todos los derechos humanos, señalando que esta cuestión debe ser una prioridad para los gobiernos y para las Naciones Unidas. Subraya la importancia de eliminar los prejuicios sexistas y la violencia contra la mujer tanto en la vida pública como en la vida privada.

1994, Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, Egipto). Ésta fue y es la reunión internacional más importante para el tema que nos ocupa, ya que plantea un nuevo paradigma de debate sobre las relaciones entre población, desarrollo y derechos, porque coloca la base del tema de discriminación en materia de salud y la necesidad del reconocimiento de libertades. Es sumamente relevante que en su plataforma de acción haya quedado conceptualizado el concepto de salud sexual y reproductiva. Además, se retomaron argumentaciones elaboradas por las movilizaciones feministas desde los años 70, las cuales definían los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres como el derecho a tomar decisiones autónomas y controlar su fertilidad, sin imposiciones, coerción, discriminación o violencia. Asimismo, en esta Conferencia se debatió ampliamente y de manera interdisciplinaria sobre la importancia de la educación integral en sexualidad.

Por otro lado, hay que mencionar que esta Conferencia definió a la salud reproductiva como un estado general de bienestar físico, mental y social y no de mera ausencia de enfermedades o afecciones en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo, sus funciones y procesos. Quedó estipulado que la salud reproductiva entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual responsable satisfactoria y no riesgosa; de procrear con la libertad de decidir hacerlo o no; cuándo y con qué frecuencia. Esta condición lleva implícito el derecho a la educación, a la información, y a métodos de planificación familiar seguros, efectivos, asequibles y aceptables, así como a otros métodos legales para la regulación de la fecundidad y el derecho a recibir servicios adecuados de atención a la salud que permitan tener embarazos y partos sin riesgo.

En esta Conferencia se acordaron puntos trascendentales en la defensa de los derechos humanos de las mujeres. Uno de los más importantes sostiene que para lograr la igualdad entre hombres y mujeres en la vida productiva y reproductiva, con especial atención en las tareas del cuidado, son necesarias medidas políticas que procuren el acceso a una vida segura y a recursos económicos que generen su participación en la vida pública y que se realicen programas de educación que ayuden a eliminar estereotipos. Otro de los puntos habla de que la igualdad entre niños y niñas es un primer paso para asegurar que la mujer pueda desarrollarse en condiciones de igualdad

durante su vida. Y especifica la necesidad de potenciar el valor de las niñas para sus propias familias y para la sociedad, al considerarlas no sólo futuras madres, sino seres humanos que se moverán dentro de espacios públicos y no únicamente en los privados. Habla también de que los Estados deben promover la igualdad entre los sexos, alentando a que los hombres se responsabilicen de sus prácticas sexuales y asuman su función social y familiar.

La Convención Interamericana para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, que se llevó a cabo en 1994, en la ciudad brasileña de Belém do Pará es parte de los tratados signados en la Organización de Estados Americanos; es la primera Convención de nuestra región en su tipo, es decir, que estipula que el bien jurídico que tutela es que las mujeres vivan libres de cualquier tipo o modalidad de violencia. Plantea una clasificación que categoriza la violencia física, la violencia psicológica y la violencia sexual.

1995, Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, China). La plataforma de acción de esta significativa Conferencia, además de reconocer los derechos reproductivos consensuados un año antes en la Conferencia sobre Población y Desarrollo de El Cairo, Egipto, señala que los derechos de la mujer incluyen el derecho a tener control sobre las cuestiones relativas a su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva y el derecho a decidir libremente sobre ello, sin verse sujeta a coerción, discriminación, ni violencia. Estipula que las relaciones igualitarias entre mujeres y hombres en cuanto a relaciones sexuales y reproducción, implican el pleno respeto a la integridad de las personas, el consentimiento recíproco y la voluntad de asumir conjuntamente la responsabilidad de las consecuencias del comportamiento sexual. Esta Conferencia fue objeto de muchos ataques por parte de grupos conservadores contrarios al avance de los derechos de las mujeres en todo el mundo.

En 1998 el Estatuto de la Corte Penal Internacional de Roma (Italia) incorpora la figura del embarazo forzado, considerado entre los graves crímenes que constituyen una amenaza para la paz, la seguridad y el bienestar de la humanidad. Bajo el derecho internacional humanitario, el Estatuto de Roma define y codifica, por primera vez en el derecho internacional penal, la violación, la esclavitud sexual, la prostitución forzada, el embarazo forzado, la esterilización forzada y otras formas de violencia sexual como crímenes contra la humanidad y crímenes de guerra.

1999, Declaración Universal de los Derechos Sexuales de Hong Kong (China). Este documento del derecho internacional de los derechos humanos señala que la sexualidad es parte integral del ser humano y que para el

pleno desarrollo de la persona es necesaria la satisfacción de necesidades básicas, como el contacto, la intimidad, la expresión emocional, el placer, la ternura y el amor. Estipula que la sexualidad se construye a través de la interacción del individuo y las estructuras sociales, y refiere, de manera contundente, que los derechos sexuales residen en los derechos humanos a la libertad, dignidad, salud e igualdad.

Año 2000. Iniciamos el siglo XXI con la Cumbre del Milenio y el establecimiento de sus objetivos y metas. Los activismos de género en el mundo reclamaron que los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) expresaban una formulación recortada y minimalista de los problemas de la humanidad, ya que, según su visión, se enfocaban en los efectos y no en las causas de los problemas. Se les objetó con contundencia que no estaban enmarcados en los derechos humanos de las mujeres, porque sólo uno de ellos planteaba erradicar o reducir las desigualdades de género, y que ese objetivo debiera ser transversal a todos los demás para lograr su cometido y cumplir con las obligaciones a las que los Estados Parte se han comprometido ante la Organización de las Naciones Unidas.

2013, Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo (Uruguay). Este documento aglutinó los esfuerzos en leyes y políticas públicas que se estaban logrando en nuestra región latinoamericana y tomó nota de los grandes pendientes para las agendas regionales de salud sexual y reproductiva y, sobre todo, se analizaron los grandes rezagos en materia de educación integral en sexualidad, debido al activismo y movilización jurídica de los grupos conservadores.

2014, (El Cairo + 20). En la revisión de la Plataforma de Acción de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, a nivel mundial, se constató que los avances legislativos eran escasos y que los marcos punitivos contra la autonomía reproductiva de las mujeres seguían vigentes y, en algunos países, con efectos de criminalización a quienes tomaban decisiones sobre su cuerpo, su sexualidad y su reproducción.

A 20 años de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo se determinó recomendar a los Estados Parte que: 1) Eliminen las barreras legislativas para asegurar a sus poblaciones el disfrute del derecho a la educación sexual integral, garantizando ese derecho sin discriminación por ninguna circunstancia. 2) Promuevan, diseñen y ejecuten políticas públicas integrales y sostenibles con el objeto específico de asegurar el derecho humano a la educación sexual integral. Esas políticas deben contar con perspectiva de género y de respeto a la diversidad; deben asegurar la articulación

interinstitucional y con la sociedad civil, contando con los recursos necesarios para su aplicación. 3) Velar por la inclusión de la educación sexual integral desde nivel primaria, a la luz de las tasas de ingreso a la educación secundaria, la edad de inicio sexual y otras variables; todo ello en un marco de respeto y adaptabilidad, de conformidad con la edad las y los educandos y con sus capacidades; cuidando el nivel de desarrollo emocional y cognitivo; también los procesos de subjetivación y conformación de las identidades. 4) Garantizar la inclusión y la profundización de una perspectiva holística y no exclusivamente centradas en la biología, en el diseño curricular y los contenidos educativos relativos a la educación sexual, asegurando que incluyan la dimensión de género, derechos humanos, nuevas masculinidades, diversidad y capacidad, entre otras. 5) Asegurar una formación docente de calidad y especializada en un ambiente institucional que brinde apoyo y confianza. 6) Valerse de los medios de comunicación y del apoyo de las organizaciones de la sociedad civil. 7) Promover, en el marco de una educación sexual integral, el respeto a los criterios de pertinencia cultural y etaria. 8) Favorecer la inclusión de familias y comunidades como aliados estratégicos en el diseño e implementación curricular, sobre una base pluralista y de respeto por la obligación de brindar una educación integral, con información científica, actualizada, basada en la evidencia y en estándares de derechos humanos. 9) Velar para que la educación sexual integral sea impartida a la totalidad de la población escolar, con iguales estándares de calidad en todo su territorio.

2015, (Beijing + 20). Se revisaron los avances en el cumplimiento de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (China), de 1995. La Organización de las Naciones Unidas ratificó que las mujeres tienen el derecho de controlar todos los aspectos de su salud, incluyendo aquellos relativos a su fecundidad, pues el control de la misma es fundamental para su emancipación. El hecho de que las mujeres puedan tomar decisiones libres sobre su sexualidad involucra la protección de diversos derechos humanos, en donde tiene gran importancia el derecho a la salud, el cual, visto de forma integral, como señalan los conceptos mencionados con anterioridad, no se refiere exclusivamente a la salud física, sino que también comprende el bienestar mental y social.

Para llegar al momento actual es necesario afirmar que el consenso global que planteó la transformación de nuestro mundo en la Agenda 2030, mediante 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), cuenta con claras metas e indicadores que, de ser vinculantes, obligarán a los países signatarios a ser garantes de derechos humanos y libertades fundamentales, como

el derecho a la salud sexual y reproductiva; esto último con el compromiso ético de tomar en cuenta las barreras e implicaciones que tienen las desigualdades y exclusiones de género en el acceso al desarrollo individual, económico y social acorde a la legislación internacional en la materia.

Los países deben trabajar para que la implementación de la Agenda Global haga realidad el desarrollo sostenible, equitativo e incluyente; que tome en cuenta a las personas como fines en sí mismas, con miras a que el tercer objetivo de la agenda global, que se refiere a la buena salud, se traduzca realmente en bienestar físico, emocional y social, en específico, algo tan innato y complejo a las prácticas de la experiencia de lo humano, como la sexualidad y la reproducción.

Otro aspecto importante es que el tercer objetivo hace especial énfasis en la relevancia de incorporar los determinantes sociales que condicionan el estado de salud de una población, así como la dimensión subjetiva y social de buena salud, ya que contextualiza el derecho a la salud tanto desde una perspectiva social, como desde la individualidad de cada persona.

El quinto objetivo de desarrollo sostenible delinea metas e indicadores para lograr la igualdad de género que, atendiendo al marco normativo internacional, deben ser considerados de manera transversal a los otros 16 objetivos, en particular, al que nos interesa en este análisis, que se refiere a la buena salud, ya que incluye cuestiones tan subjetivas como la dignidad, hasta problemáticas sociales que dependen en gran medida del contexto, como el derecho a la no discriminación.

El esquema conceptual y metodológico del quinto objetivo de desarrollo sostenible, que se refiere a la igualdad de género se centra en la figura del empoderamiento económico de las mujeres, definiéndolo como el principal indicador de un proceso en el que debe ocurrir la expansión de la habilidad para tomar decisiones estratégicas en relación con un plan personal de vida, en ámbitos donde antes estaba restringida por razones culturales.

Y algo que vale la pena destacar es que, en el debate por la justificación teórica de lo que se entiende por empoderamiento económico, se señala que se trata del poder o la potencia para lograr metas y desenlaces afortunados en la propia vida, e implica un cambio transformador en varias vías paralelas, que debe ser estructurado desde la política pública. Es decir, que desde un ámbito macropolítico se diseñen planes gubernamentales en relación con cuestiones tan profundas y complejas como la modificación real y simbólica del contexto en el que viven mujeres, niñas y adolescentes; garantizarles el acceso a recursos materiales e inmateriales, como la educación, la salud, la información, la autodeterminación, los cuidados, más lo que, de

manera estratégica, la metodología que explica el empoderamiento económico ha denominado: “la transformación subjetiva para el ejercicio de derechos”.

Es importante mencionar que, a estas alturas del siglo XXI y del largo proceso de lucha por los derechos y libertades fundamentales de las mujeres, se ha logrado consensuar e insertar, en la Agenda Global 2030, la discusión con relación a que una de las dimensiones básicas del empoderamiento económico debe ser la autonomía reproductiva, referida como la habilidad informada y responsable de las mujeres y adolescentes para tomar decisiones sobre el propio cuerpo; esto se refiere a la autodeterminación sexual y reproductiva que, de manera general, se puede especificar que va desde el control y toma de decisiones sobre el uso de métodos anticonceptivos, el proceso de embarazo, la crianza y también incluye a servicios públicos de aborto seguro. Todo ello debe ser guiado por el derecho a una educación integral en sexualidad: laica, científica y sin estereotipos de género.

El movimiento internacional por los derechos humanos de las mujeres estratégicamente ha conseguido colocar en el centro de sus recomendaciones el argumento de que los Estados son responsables de garantizar el mayor acceso posible de las mujeres a una vida digna, saludable y libre de violencia. Para todo ello ha luchado, buscando que las metas relativas a las políticas gubernamentales de igualdad de género tomen en cuenta dos cuestiones fundamentales: la primera se refiere a que existan lo que se ha denominado “fuentes de empoderamiento”; y, la segunda, pretende derribar las barreras que impiden acceder a ellas y que se materialicen, es decir, que exista agencia, entendida como acción individual o colectiva para el aprovechamiento de esas fuentes de empoderamiento, o lo que podríamos nombrar y visibilizar como vías de potenciación de derechos y libertades, o políticas comunitarias que crean espacios para la vivencia de los derechos.

En México, por obligación constitucional, y por el principio de convencionalidad, las denominadas fuentes de empoderamiento, en todos los ámbitos, pero principalmente en las áreas de la salud y de la educación –que nos interesa aquí resaltar– deben contener el acceso efectivo a servicios de salud sexual y reproductiva; con enfoque de género y perspectiva de derechos humanos, información y educación integral en sexualidad; disponibilidad de métodos anticonceptivos; atención y sanción de la discriminación por razones de género en los servicios médicos, y detección oportuna de tipos y modalidades de violencia contra mujeres, niñas y adolescentes. Sabemos que, a pesar de ser las mujeres las más beneficiadas con la disminución en la carencia de servicios de salud (medido con afiliación y mediciones oficiales),

las principales causas de muerte siguen siendo prevenibles, entre ellas, la violencia y causas relacionadas con la reproducción.

Aunque la agencia individual o colectiva realmente no se puede medir con precisión, se ha estudiado que las acciones macropolíticas, como las políticas en educación para una vida sexual y reproductiva saludable, repercuten en la vida cotidiana, por ejemplo: cada vez más adolescentes utilizan métodos anticonceptivos en su primera relación sexual o hay redes de acompañamiento al aborto seguro en los países con marcos regulatorios restrictivos y punitivos; además, cada vez crece con mayor fuerza la movilización política que sigue demandando aborto seguro y maternidad libremente elegida en los países de nuestra región.

Retrocesos que vulneran la laicidad del Estado y el ejercicio del derecho a la educación en salud sexual y reproductiva

Es importante analizar las barreras e implicaciones que tienen las desigualdades y exclusiones de género en el acceso de las mujeres y niñas a la educación sexual y reproductiva, y en el acceso a políticas públicas en materia de salud. Para ello nos sirven las metodologías de las teorías críticas de género que han nombrado, visibilizado y demostrado científicamente que la construcción sociocultural de la diferencia sexual está conformada por una serie de normas que reglamentan la conducta de las personas. Estas normas, que son variables en el tiempo y en el espacio, requieren de enfoques interseccionales que permitan entender las particularidades de las relaciones de género en cada contexto y en cada organización comunitaria.

Las relaciones de género codifican y algunas veces invisibilizan las relaciones desiguales de poder entre los sexos y entre las mujeres y el Estado. Dichas relaciones sociales entre sujetos han sido producto de un proceso histórico, en donde la dominación ha sido siempre de carácter concreto. Es decir, estas relaciones producen a los hombres y a las mujeres como una dicotomía, en la que ellas viven una subordinación que se legitima de tal modo que llega a institucionalizarse en todas las esferas de su vida, tanto en el espacio público, como en el privado.

En una nación pluricultural, como la nuestra, persiste una división dicotómica y jerárquica de género que produce graves desigualdades y violencias, principalmente vividas por mujeres y niñas. Es por ello que, en los últimos años, se ha luchado porque las políticas públicas en materia de educación y

de salud sexual y reproductiva se implementen sin estereotipos ni estigmas, bajo el principio de igualdad en libertad, respetando la dignidad de niñas, mujeres y adolescentes y atendiendo a su situación en todos los ámbitos de su vida; esto, con el fin de evitar discriminación, injusticias, daño, sufrimiento y/o violaciones a derechos humanos.

Entre muchos de sus postulados, la teoría feminista señala que concebir el género como producto de las diferencias sexuales, nos permite entender cómo, de manera continua, se construye desde diversos ámbitos y discursos sociales el género mismo; de ahí que esta noción debe concebirse más allá de su artificial anclaje en las diferencias sexuales, ya que un sujeto constituido en el género lo ha sido no sólo a partir de tales diferencias, sino también a través de representaciones lingüísticas, culturales e ideológicas; es decir, las diferencias sexuales no son la única fuente artificial del género; éste es también producto de determinadas representaciones sociales.²

Para hacer posible el ejercicio de los derechos y con ello la transformación de las subjetividades de niñas y mujeres, la educación en salud sexual y reproductiva debe ser una realidad. Para ello, es importante tener clara la teoría crítica de género, al fundamentar los motivos de una política pública y sostener las obligaciones del Estado en los compromisos que ha signado ante la comunidad internacional. La constitucionalidad y convencionalidad de este derecho tiene que sustentarse de manera rigurosa, fundada y motivada, ya que está en peligro de retrocesos ante los embates de grupos conservadores, contrarios a los avances de los derechos humanos y con una fuerte presencia en la región latinoamericana y, desafortunadamente, también en México.

Pasando por encima de los compromisos en materia de respeto, protección y garantía de los derechos humanos que ha suscrito nuestro país, la movilización legal y política de los grupos citados y sus aliados en todos los partidos, han conseguido logros tanto en las agendas legislativas y el imaginario social, como en el diseño de política pública, utilizando discursos retrógrados y moralizantes que vulneran la laicidad del Estado mexicano y sus obligaciones de promover, respetar, proteger y garantizar todos los derechos humanos, los cuales son inalienables, indivisibles e interdependientes entre sí, ya que al concatenarse unos con otros amplían su protección, su reconocimiento formal y su garantía de cumplimiento como bienes jurídicos protegidos, ya que adquieren la forma de libertades, potestades políticas y

²De Lauretis, Teresa Sujetos excéntricos. *En Diferencias, etapas de un camino a través del feminismo*. Editorial Horas y Horas. Madrid. España. 2000.

exigencias sociales que, lamentablemente, están en riesgo ante los embates de los grupos conservadores y sus alianzas con el poder público.

Hay que decir con claridad que sus acciones constituyen una reacción virulenta al reciente y significativo avance en el andamiaje jurídico a nivel constitucional, a la armonización legislativa de los estándares internacionales en materia de justicia de género, igualdad sustantiva, libertades fundamentales, autonomía personal y las conceptualizaciones de vida digna de los grupos humanos en su diversidad, pluralidad y polivalencia. Operan con gran impacto discursivo, frecuencia en los medios masivos de comunicación, ciertos apoyos gubernamentales y abundantes recursos financieros.

Se valen de técnicas retóricas para desarrollar todo un espectro de discursos e impulsar sus objetivos regresivos, con argumentos que tienden a manipular conceptos ligados a la religión, la cultura, la tradición y la soberanía nacional. Encubren sus dogmas mediante la apropiación de un lenguaje de derechos humanos y es así como se organizan frente a lo que perciben como una crisis de la familia natural, desencadenada por la modernidad y la globalización.

Esta táctica de politización reactiva y una incorporación sinuosa del lenguaje secular consiste en articular muchos de sus argumentos en conceptos generales, compuestos por una variada gama de elementos, entre los que ocupa un lugar destacado la “protección de la familia”, que ha surgido como un tema unificador, en un marco estratégico y útil para contener numerosas posiciones heteropatriarcales y antiderechos que a su vez justifica e institucionaliza. Es decir, con un discurso familista y esencialista, los grupos antiderechos colocan sus agendas de manera integral, uniendo narrativas y temas diversos, bajo un concepto abarcativo aparentemente inofensivo con la clara intención de obstaculizar que se imparta educación en salud sexual y reproductiva en las escuelas públicas; como política pública oficial.

Por un lado, la conceptualización de la idea de “protección de la familia” encontró su inspiración y punto de apoyo institucional, con la clara intención de socavar los avances internacionales y nacionales en materia de desigualdades y exclusiones por razones de género, en específico: la autonomía sexual y reproductiva, así como lo que significa el derecho al libre desarrollo de la personalidad. Y, por otro lado, descalifica un asunto de salud pública, que tiene que ver con el derecho a vivir libre de cualquier tipo o modalidad de la violencia, ya sea física, psicológica, sexual o institucional, en el ámbito de lo doméstico, laboral, en la comunidad, o en el espacio público.

En un mismo paquete de acciones ofensivas bien orquestadas contra la educación en salud sexual y reproductiva como política pública, estos grupos

conservadores han desarrollado toda una estrategia retórica alrededor del concepto “ideología de género”, presentándolo engañosamente como una colonización ideológica o un virus intelectual y, así, desvirtuar una categoría analítica que visibiliza, nombra y politiza las relaciones desiguales de poder, como fuerza de dominación. Y que también, mediante una metodología, explica una serie de dispositivos o tecnologías que distinguen asimétrica y jerárquicamente los actos de los cuerpos humanos.

A la luz de su argumentación, se puede detectar que el discurso conservador entiende la fuerza enunciativa del género como un término amplio y elástico, que está repetidamente mostrando el carácter construido y no natural de las representaciones de lo masculino y lo femenino. En ese sentido, dicho discurso busca oponerse y descalificar la tesis de que, las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, han sido utilizadas para asignar poderes desiguales que explican la relación de dominio / opresión como relaciones naturales. Es por ello que, mediante la socialización del concepto “ideología de género”, los grupos antiderechos pretenden fundamentar su histórica oposición a los derechos y libertades fundamentales de las mujeres y de los grupos de la diversidad sexual. Además, es frecuente escuchar que argumentan que la familia tradicional está siendo atacada y que necesita protección especial; los divulgadores de su pensamiento han llegado al extremo de afirmar que esta tendencia se extiende por el mundo y que lleva a un futuro de totalitarismo estatista.

Puntos finales a considerar

- A pesar de infinidad de declaratorias y de marcos normativos a favor de la igualdad y de la justicia de género, los sistemas educativos continúan insensibles en materia de educación sexual integral, o a ésta se le asocia únicamente a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, lo cual es necesario, pero no puede ser la base de las políticas de Estado que deben considerar la educación sexual como un derecho en sí mismo.
- Hay que profundizar en el conocimiento de los estándares internacionales y las convenciones de derechos humanos de las mujeres así como en los condicionamientos sociales, culturales y políticos que colocan a los derechos sexuales y reproductivos en situación de abandono casi generalizado en los sistemas educativos actuales.

- El derecho a la educación en salud sexual y reproductiva está fundado en la dignidad humana y en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Debe basarse en información precisa, objetiva y libre de prejuicios. Y las formas de enseñanza deben ser dinámicas y participativas, con la finalidad de que sea un aprendizaje significativo que transforme las subjetividades.
- Nuestros valores democráticos y respetuosos de la pluralidad deben velar para que la ciudadanía acceda a una educación de calidad, sin permitir que las diversas instituciones religiosas establezcan patrones de educación o de conducta y dificulten el acceso a la educación en salud sexual y reproductiva, como ha estado sucediendo en nuestro país con las iniciativas de ley que buscan la no aplicación de políticas de educación integral en sexualidad.
- Ni los servicios de salud sexual y reproductiva, ni los contenidos en la educación deben ser asimilados como neutrales; les corresponde brindar un tratamiento especial sin estereotipos ni estigmas, basado en el principio de igualdad, respetando la dignidad, con el fin de evitar discriminación, injusticias, daño, sufrimiento y/o violaciones a derechos humanos.
- La ausencia de educación en salud sexual y reproductiva ha sido una de las constantes en las propuestas educativas de nuestro país y de la región. Existe una preocupante falta de integralidad y sostenibilidad de las políticas públicas en la materia; hay dispersión de contenidos en las currículas, en las que se logra plantear (cuando no intervienen los grupos conservadores) y se ha detectado falta de las perspectivas de derechos, de género, diversidad sexual, discapacidad y no discriminación.
- Cuando los grupos conservadores logran imponer sus agendas inconstitucionales, de retrocesos en la legislación y en la política pública, se ha dificultado que las poblaciones accedan a su derecho humano a la educación en salud sexual y reproductiva. Y en las ocasiones en que se logra sobrepasar el obstáculo de las visiones conservadoras y se diseñan contenidos curriculares, existen programas basados en concepciones erróneas o incompletas, que no respetan la obligación de brindar una educación científica, democrática, pluralista, libre de estereotipos y roles tradicionales de género.
- La sexualidad es una actividad inherente a los seres humanos, que abarca múltiples dimensiones personales y sociales. Sin embargo, esta actividad suele permanecer oculta o exclusivamente ligada a la

reproducción; esto sucede por diferentes motivos, tanto culturales como religiosos o ideológicos, que, en su mayoría, están relacionados con la existencia de desigualdades estructurales, discriminación organizada desde concepciones heteropatriarcales o normalización de las violencias de género.

- El Estado mexicano está obligado a proporcionar una base científica y no discriminatoria a la educación en salud sexual y reproductiva que se le imparte al estudiantado; que no implique censurar, ocultar o desvirtuar intencionalmente la información, incluida la que se refiere a la contracepción y al aborto legal y seguro. Haciendo caso a las movilizaciones de grupos amplios de mujeres que piden: “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar y aborto legal para no morir”.
- La educación que proporcione el Estado debe ser destinada a desarrollar la capacidad de niñas, niños y adolescentes a comprender su sexualidad, en su dimensión biológica y cultural, sin reforzar estereotipos ni favorecer prejuicios respecto a la orientación sexual, con el fin de que las y los estudiantes puedan tomar decisiones responsables, respecto de comportamientos en su salud sexual y reproductiva.
- Los Estados tienen la obligación de brindar educación integral en sexualidad, cumpliendo los estándares de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha establecido en relación con el derecho humano a la educación. Esta obligación estatal es una cuestión de debida diligencia y debe haber un seguimiento y monitoreo de las políticas en educación sexual y reproductiva.
- La Organización Mundial de la Salud ha proporcionado orientación específica a los países sobre cómo la educación en salud sexual y reproductiva debe ser incorporada gradualmente en los programas escolares y recomienda que se enseñe como una materia independiente, con un profesorado especializado, en lugar de incorporarse a otras asignaturas.
- La educación en salud sexual y reproductiva resulta una herramienta fundamental para lograr muchos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, en particular, es el eje para alcanzar el empoderamiento y la autonomía de las mujeres.

Referencias bibliográficas

- Cook, Rebecca y Cusack, Simone, *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*, Universidad de Pensilvania, Estados Unidos, 2010.
- De Lauretis, Teresa. Sujetos excéntricos. *En Diferencias, etapas de un camino a través del feminismo*. Editorial Horas y Horas. Madrid. España. 2000.
- Enríquez, Lourdes *Derechos reproductivos y violencia feminicida contra las mujeres mexicanas* publicado en Por la descriminalización de las mujeres en México. Patricia Galeana (coordinadora). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y la Federación Mexicana de Universitarias. México. 2018
- Galeana, Patricia (coordinadora) *Los Derechos Reproductivos de las mujeres en México*. Editorial Ubijus. México. 2010
- Martínez de la Escalera, Ana María y Erika Lindig. *Alteridad y exclusiones: Vocabulario para el debate social y político*. UNAM/Facultad de Filosofía y Letras. Juan Pablos Editor. México. 2013
- Raphael, Lucia y María Teresa Priego (coords.) *Arte, justicia y género*, Suprema Corte de Justicia de la Nación/Fontamara. México. 2013

La coeducación como estrategia para fortalecer el modelo educativo mexicano

*Dra. Maricruz Sosa Hidalgo**

Introducción

En nuestro país se desarrolla una sociedad heterogénea, en la que los individuos poseen diferentes tipos de pensamientos, formas de vivir y de relacionarse, lo cual pudiera traducirse de forma positiva en una cultura rica en diversidad, sin embargo, se torna negativo cuando las condiciones a las que tiene acceso una persona se polarizan a tal grado que, incluso el ser hombre o mujer es determinante para el acceso a ciertas oportunidades, lo que significa que la igualdad de género es vulnerada.

La igualdad es un derecho humano que tendría que reconocerse y respetarse tal y como lo estipula el marco constitucional mexicano, pero en realidad existen serias evidencias de acciones discriminatorias entre la población, las cuales tienen su origen siglos atrás e incluso, su práctica, se ha normalizado.

* Licenciada en Administración con Mención Honorífica y Maestra en Administración por la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); es Doctora en Cultura de Derechos Humanos por el Centro Universitario Columbia.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la igualdad se define como:

la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres, y las niñas y los niños. La igualdad no significa que las mujeres y los hombres sean lo mismo, sino que los derechos, las responsabilidades y las oportunidades no dependen del sexo con el que nacieron. La igualdad de género supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades tanto de las mujeres como de los hombres, reconociéndose la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y de hombres¹.

Entre las principales consecuencias por la desigualdad de género destacan: violencia contra las mujeres, la persistente disparidad salarial y la distribución desigual del trabajo no remunerado; además de que figuran como eje generador: los estereotipos sociales existentes en el rol de la mujer y del hombre, en los que se visualiza un claro dominio masculino.

Es importante señalar que, en los niveles nacional e internacional se han realizado diversos esfuerzos para fomentar el derecho a la igualdad de género y eliminar los estereotipos concebidos a través de la historia, por mencionar un ejemplo, la campaña *HeForShe* fue creada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con el objetivo de impulsar políticas públicas para la igualdad y la promoción de los derechos de las mujeres, sin embargo, esto no ha sido suficiente y aún se enfrentan situaciones en las que claramente se refleja discriminación hacia lo catalogado como femenino.

Ante esta situación, la educación se plantea como una de las estrategias más sólidas para alcanzar una sociedad en desarrollo, justa e incluyente, pero se requiere integrar un enfoque de género, porque se ha encasillado a las mujeres en ciertas profesiones y actividades que se consideran sólo para ellas, lo que sigue marcando un diferencial social.

Además, a través del tiempo, los modelos educativos han migrado a una supuesta igualdad, integrando a ambos sexos en un espacio común, no obstante, la educación impartida cuenta con una visión androcéntrica; aquella que sitúa al hombre en el centro de las cosas y provoca la desvalorización de las capacidades femeninas.

¹ UNESCO, "Igualdad de género". Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo, acceso el 19 de octubre de 2019, <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>

Debido a lo anterior, es importante que verdaderamente se teorice y eduque bajo un claro concepto de igualdad; para ello, se propone la coeducación, es decir, un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en igualdad y para la igualdad.

La coeducación significa educar con enfoque de género; es una metodología que se emplea para no reproducir el sexismo y promover la igualdad entre hombres y mujeres.

Coeducación

En términos generales, la coeducación es una propuesta pedagógica que tiene sus inicios en España, país en el que el tema de igualdad de género ha tomado gran relevancia. Dicha propuesta se basa en modificar la transmisión de conocimientos en los centros educativos, implementando un enfoque incluyente, que permita el pleno desenvolvimiento de niños y niñas sin considerar estereotipos e ideales culturales referentes al género.

La coeducación tiene su historia en los anteriores modelos educativos y en la crítica constructiva que se realiza hacia éstos, pues recordemos que anteriormente las mujeres no tenían acceso a la educación y era un privilegio exclusivo de los varones.

Más adelante y después de diversas luchas, se logró incluir al género femenino en los ámbitos educativos, sin embargo, dicha inclusión se implementó a través de una formación segregada, es decir, separada y diferenciada de los hombres.

Este tipo de modelo educativo es “propio de los regímenes totalitarios y no democráticos y permite agrupar en espacios distintos a personas del género masculino y femenino apoyándose en una socialización y una pedagogía diferenciadas para cada grupo”², lo cual genera desigualdad al jerarquizar y establecer superioridad masculina a través de los procedimientos y acciones que se instituyen, ya que no sólo se separa físicamente, sino que también se enseñan y aprenden temas distintos.

En el caso de las mujeres, el currículo que se aplicaba era más restrictivo que el de los varones y se encontraba enfocado a la formación de futuras madres y esposas con labores en el hogar. En cambio, el currículo masculino se constituía por temas de aritmética, gramática, historia y demás elementos

² Ana María Pino, *El tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de educación infantil y primaria de Ceuta*, (Ceuta: Universidad de Granada, 2017), 105.

que les permitía desarrollar una actividad fuera del ámbito del hogar y los visualizaba como hombres poderosos en sociedad³.

En este sentido, la educación diferenciada no favorece la convivencia entre ambos géneros y por lo tanto es una fuente de discriminación, la cual es definida de acuerdo con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, como:

...toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo⁴.

Subsecuentemente, a principios del siglo xx y con la convicción de respetar los planteamientos de igualdad, se fortalece la educación mixta, que se refiere a aquella que se imparte en la mezcla o agrupamiento de hombres y mujeres en un aula común. Este tipo de educación es la que:

se ha generalizado en la mayor parte de los países democráticos. Se construye sobre el principio de igualdad y sobre la legitimación de una sociedad meritocrática, sin reparar en que la superación del currículo diferenciado y de los agrupamientos unisexuales propios de la escuela separada no son armas suficientes para combatir el androcentrismo que impregna en todos los elementos propios del modelo educativo, incluyendo el currículo, el lenguaje o el uso de espacios en aulas y patios escolares”⁵.

Además, es importante mencionar que la educación mixta suele impartirse con base en los conocimientos elaborados para una cultura androcéntrica, pues los contenidos que habían sido creados para las mujeres, en la escuela segregada, fueron desapareciendo al ser considerados indignos

³ Pino, *El tratamiento...*, 106.

⁴ Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, de 11 de junio de 2003, (artículo 1º, fracción tercera).

⁵ Pino, *El tratamiento...*, 108.

para ser transmitidos al hombre, que figura como dominante en las culturas. Por lo tanto, este tipo de educación ha conformado una precaria igualdad de género, al permitir que los saberes, valores e intereses de las mujeres se mantengan al margen de lo que se enseña en los centros educativos mixtos⁶.

Posteriormente y en un intento por disminuir las acciones discriminatorias hacia los géneros, surge la coeducación, como un “método de intervención educativo que va más allá de la educación mixta y cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo. Coeducar significa educar desde la igualdad de valores de las personas”⁷.

La coeducación no niega la existencia de los rasgos que determinan lo masculino y lo femenino, sino que trata de desentrañar los componentes sociales, antropológicos e históricos para tenerlos en cuenta, pero no para inculcarlos de una forma dogmática.

Cuando nos enfrentamos a un contexto en que el propio sistema educativo se ha encargado de mantener los roles tradicionalistas es indispensable propiciar un cambio, pues las mujeres no han sido las únicas víctimas de la situación. Los hombres han sido obligados a mantener una imagen de fortaleza inquebrantable y valiente, sin poder flaquear bajo alguna circunstancia, lo que limita su capacidad de expresión y libertad de decisión bajo ciertas circunstancias.

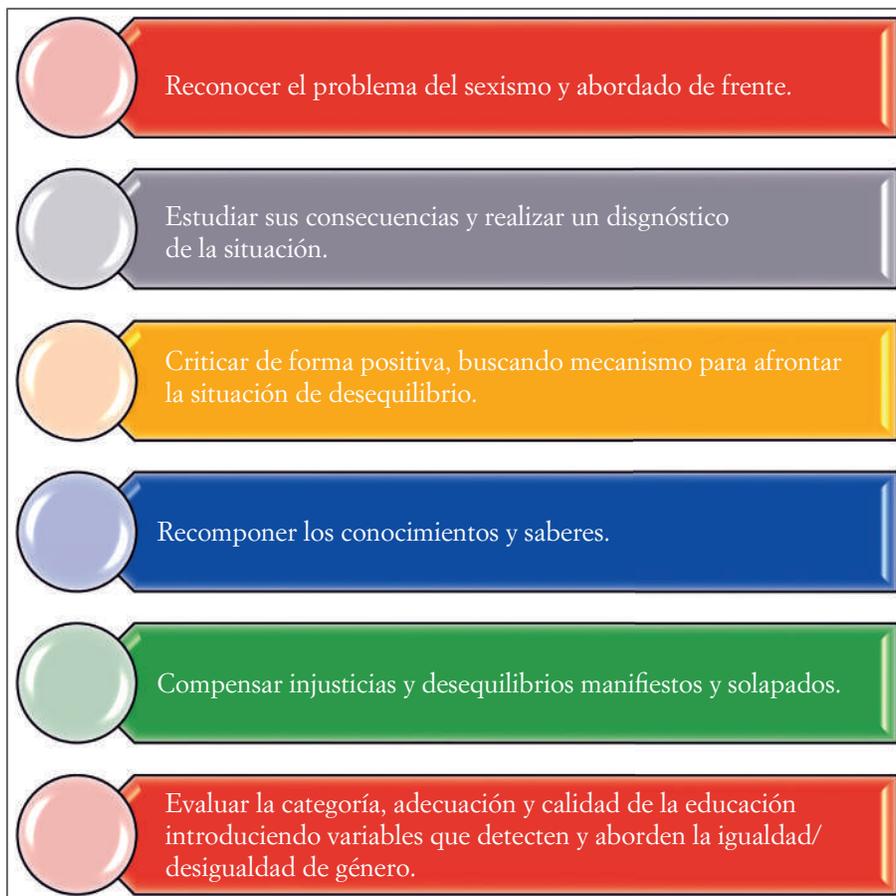
Ante esto, la coeducación no pretende empoderar desproporcionadamente a un género sobre el otro, sino que busca ofrecer a ambos las mismas oportunidades para que, de forma individual, logren sus objetivos sin que el sexo con el que nacieron represente un obstáculo; por lo tanto, puede concebirse como una estrategia para emprender un cambio en la sociedad y disminuir o incluso eliminar la discriminación de esta índole.

De acuerdo con María Elena Simón, para lograr un sistema coeducativo el primer paso que se debe cumplir es contar con una buena educación, no sexista, la cual se caracteriza por los siguientes puntos (Figura 1), para realmente considerarse preventiva de la desigualdad, de la injusticia en serie y de la violencia de género:

⁶ Marina Subirats, *Coeducación, apuesta por la libertad*, (Barcelona: Octaedro, 2017), 22-28.

⁷ Periódico Feminista. 2018. “Coeducación”, Mujeres en Red. Acceso el 18 de octubre de 2018. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1304>

Figura 1: Elementos de una educación no sexista



Fuente: María Elena Simón. *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*, (España: NARCEA, 2010) 90-91.

En pocas palabras, la coeducación es aquella que valora por igual las aportaciones de hombres y mujeres; no debe confundirse con la educación mixta, que sólo permite una participación combinada en los espacios educativos; implica un trabajo integral, en donde se involucran todos los actores inmersos en el sistema educativo: autoridades, maestros, especialistas, personal administrativo, alumnos y padres de familia.

Para esto, Marina Subirats⁸ propone el siguiente proceso (Figura 2) para implementar la coeducación en un centro educativo:

- **Formación de un equipo de trabajo conformado por autoridades y profesores.**

Es importante armonizar esfuerzos y colaborar conjuntamente hacia un objetivo claro, pues durante el camino, el propio equipo de trabajo se enfrentará a hábitos y prácticas consolidadas que habrá de modificarse para avanzar en un enfoque coeducativo, por lo tanto, deberá ser conformado por personas comprometidas y conscientes del tema.

- **Inicio de la investigación y análisis de los resultados.**

Para iniciar la fase de investigación, el equipo de trabajo deberá ser sensible al tema y tener la voluntad de analizar objetivamente los comportamientos y actitudes desarrollados en la comunidad de estudio, pues hemos sido formados en una cultura androcéntrica y en ocasiones se dificulta identificar aspectos discriminatorios o machistas, pues inconscientemente estamos de acuerdo con los modelos culturales que dominan nuestra sociedad.

Para llevar a cabo la investigación se debe plantear un programa de trabajo que permita el análisis y observación constante de los participantes y de los materiales educativos, para detectar las prácticas y elementos a eliminar; esto, sin generar tensión en el ambiente.

- **Inicio de la acción de transformación y análisis de resultados.**

Después de identificar claramente los elementos sexistas en el ámbito escolar, se procede a la fase de acción, en la que se realizarán las modificaciones pertinentes para avanzar en el programa coeducativo.

Toda transformación requiere de un consenso, así como de una introducción lenta y no violenta, que permita a todos los actores comprender las razones que motivan el cambio y los beneficios que se pueden obtener.

En esta fase, es factible aplicar el principio de ensayo y error, es decir, se introduce el cambio, se analiza su resultado preliminar y únicamente se mantiene, si existe una aceptación general que no produzca consecuencias de carácter negativo, de lo contrario deberá adaptarse, de acuerdo a las observaciones realizadas.

⁸ Subirats, *Coeducación...*, 81-96

Cada centro educativo establecerá su propio ritmo y podrá modificarlo de acuerdo a las circunstancias del momento, el tipo de alumnado y el nivel de resistencia presente en la comunidad.

- **Evaluación periódica y retroalimentación.**

La evaluación es la acción que determina si se lograron los resultados esperados, es decir, si aún se mantiene la práctica coeducativa o se ha ido desvaneciendo, dando lugar nuevamente a acciones discriminatorias.

Se recomienda que la evaluación se realice cada ciclo o curso, con el objetivo de comprobar, a través de la observación y la investigación en los distintos ámbitos, si se ha tenido un progreso o si la resistencia de los actores no ha permitido ningún avance significativo en el cambio de cultura.

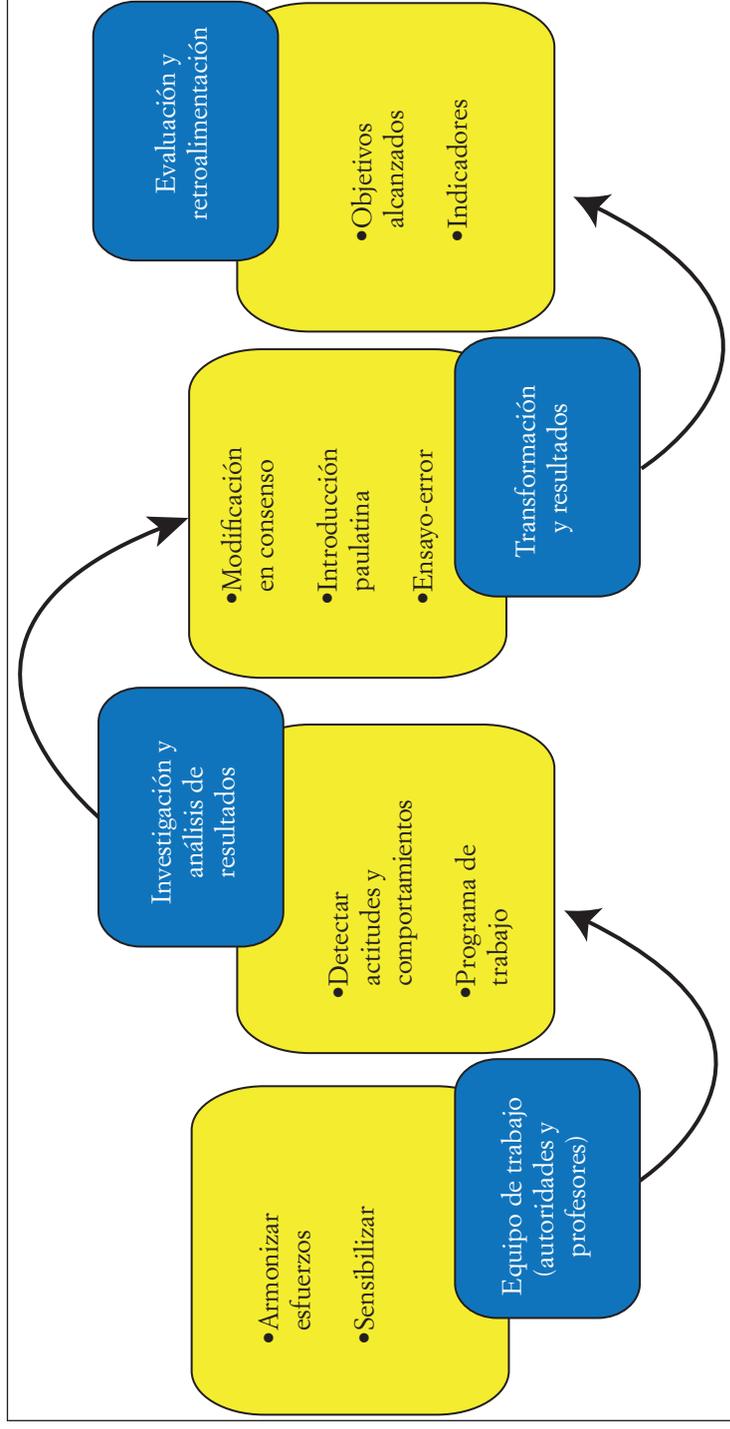
Cuando se tiene un resultado negativo se exhorta a adaptar las acciones coeducativas, analizar los obstáculos y crear tácticas para eliminarlos, pero sobre todo se requiere mantener paciencia y no abandonar el proceso, ya que suele ser complicado, mas no imposible. De lo contrario, si los resultados muestran cualquier grado de avance, significa que los distintos actores se esfuerzan por identificar y contrarrestar las acciones diferenciadoras, por lo que se sugiere seguir avanzando y promover nuevas prácticas que contribuyan al cambio total.

Es de esperar que la aplicación de dicho proceso requiera bastante tiempo y dedicación, pero no es un objetivo inalcanzable, ya que en la actualidad y en algunas zonas del país la idea del respeto a la igualdad ya no es tema desconocido y cada vez existen mayores esfuerzos por fomentarla en sus ciudadanos y crear un cambio cultural.

El Modelo Educativo Mexicano

Una vez comprendido el concepto de coeducación resulta sumamente interesante analizar si en nuestro país se está implementando un modelo coeducativo que nos permita avanzar en la transición hacia una sociedad incluyente.

Figura 2: Proceso coeducativo



Fuente: Marina Subirats, *Coeducación, apuesta por la libertad*, (Barcelona: Octaedro, 2017), 81-96. Elaboración Propia.

Para ello, es importante enunciar que un modelo educativo

es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo. El modelo educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución”⁹.

De acuerdo a lo anterior podemos vislumbrar el gran impacto que tienen las características del modelo educativo en la formación de los estudiantes y por lo tanto de los futuros ciudadanos, ya que la forma en la que aprenden e interiorizan los conocimientos, valores, filosofía y actitudes, durante su proceso educativo, repercutirán directamente en la construcción de su personalidad, lo que más adelante guiará sus acciones.

Por lo tanto, un modelo educativo es la guía del trabajo académico que desempeñará una institución para garantizar la formación de sus estudiantes y desarrollar un perfil de egreso con características comunes y de acuerdo al periodo histórico y exigencias del entorno en el que se encuentran.

En México, el modelo educativo para el nivel básico que se aplicaba de forma nacional, antes de la reforma del pasado 15 de mayo de 2019, explicaba cómo la reorganización del sistema educativo contribuía a que todas las niñas, niños y jóvenes de nuestro país desarrollaran todo su potencial para ser exitosos en el siglo XXI, a través de cinco grandes ejes¹⁰:

- 1) El planteamiento curricular.
- 2) La escuela al centro del sistema educativo.
- 3) Formación y desarrollo profesional del docente.
- 4) Inclusión y equidad.
- 5) La gobernanza del sistema educativo.

Esta nueva estructura admite transitar de un currículo rígido y saturado, excesivamente enfocado en la acumulación de conocimientos, hacia uno más flexible que permita a cada comunidad escolar profundizar en los aprendizajes clave de sus estudiantes, propiciando escuelas con espacios incluyentes que fomenten el aprecio por la diversidad y eliminen la discriminación.¹¹

⁹ Carlos Tünnermann, *Modelos Educativos y Académicos*. (Nicaragua: Hispamer, 2008), 15

¹⁰ Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, *Educación para la libertad*, de 2017, Secretaría de Educación Pública, 153.

¹¹ Modelo Educativo..., 14.

Dicha flexibilidad, permite el surgimiento de la llamada autonomía curricular, la cual se refiere a la “facultad que posibilita a la escuela a decidir un porcentaje de los contenidos programáticos de acuerdo con las necesidades educativas específicas de sus educandos. Se ejerce en cinco posibles ámbitos (figura 3), con base en las horas lectivas que cada escuela tenga disponibles y los lineamientos que expida la Secretaría de Educación Pública (SEP) para normar sus espacios curriculares”¹². Sin embargo, son pocos los temas que abordan expresamente el tema de igualdad de género, lo que sigue evitando contribuir a un cambio social.

Figura 3: Temas de autonomía curricular



Fuente: Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, Educar para la libertad, de 2017, Secretaría de Educación Pública. Elaboración propia.

¹² Modelo Educativo..., 200.

Si bien, la igualdad de género debiera incluirse de forma transversal, es evidente la falta de contenidos especializados que eduquen y pongan a disposición del alumnado información que apoye su desarrollo académico y personal bajo un esquema igualitario, que les permita, en un futuro, respetar y convivir sanamente con las diferencias.

Por otro lado, la capacitación del profesorado y demás actores dentro del sistema educativo es fundamental para impulsar un modelo incluyente, pues no se debe olvidar que los integrantes de la sociedad actual, han sido formados en la escuela mixta y es común que se dificulte identificar las conductas sexistas, pues, de cierta manera, están normalizadas e interiorizadas en cada persona.

Basta con observar en las aulas o en los distintos espacios escolares para detectar actitudes y comportamientos que demuestran que el alumnado está siendo educado en papeles tradicionalistas, que denotan una valoración social más positiva de lo masculino frente a lo femenino. De acuerdo a Marina Subirats, desde temprana edad los niños empiezan a ocupar los centros de los patios escolares o casi su totalidad, lo cual se incrementa con la edad, mientras que las niñas se van quedando en los márgenes con una movilidad reducida y suele asumirse que es una situación normal, ocasionando que no se tomen las acciones pertinentes para transformar la realidad.

Cuando un modelo educativo contempla sólo en la teoría los aspectos coeducativos, pero no los lleva a la práctica, se mantiene una sociedad sin cambio, en la que se obliga intrínsecamente a las mujeres a respetar los roles tradicionalistas, en los que funcionan como madres, cuidadoras y protectoras del hogar o, en caso de ser profesionistas, estar dispuestas a obtener menor remuneración que los varones cuando desempeñan las mismas actividades, además de enfrentarse al denominado techo de cristal, el cual se refiere a todos los “obstáculos invisibles que deben enfrentar las mujeres para acceder a puestos de poder o directivos claramente dominados por los hombres”¹³.

Ahora bien, el planteamiento educativo del actual Gobierno Federal designado Nueva Escuela Mexicana (NEM), contempla con mayor énfasis el tema de igualdad, y aunque los tiempos aún no permiten evaluar resultados por la reciente emisión de las leyes secundarias, sí podemos observar que a la letra menciona que “los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de

¹³ Elena Roldán-García, Begoña Leyra-Fatou y Leticia Contreras-Martínez. *Segregación laboral y techo de cristal en trabajo social: análisis del caso español*, (España: Cuenca), acceso el 13 de octubre de 2019, <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024690004.pdf>

género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades”¹⁴.

Con lo anterior, resulta evidente la necesidad de educar con igualdad de género, sin embargo, como se ha comentado, es insuficiente plasmarlo en los documentos oficiales, es necesario llevarlo a la práctica real, en la que profesores, alumnos y autoridades intervengan plenamente, logrando una transformación de actitudes y comportamientos.

El reto que ahora se enfrenta, es lograr igualdad sustantiva, es decir, aquella que se encuentra en la práctica y en los hechos, no sólo en el texto, por lo que se requiere que el modelo educativo mexicano construya una visión distinta del género, que no establezca jerarquías y que propicie la eliminación de estereotipos que a lo largo de la historia se han interiorizado, pero que en la actualidad ya no son válidos o no deberían serlo.

Implementar un modelo coeducativo demanda grandes esfuerzos por parte de todos los actores; aplicación de lenguaje incluyente; exclusión de estereotipos y respeto a las diferencias; por lo tanto, no es un camino sencillo, pero es sumamente indispensable empezar a recorrerlo.

Conclusiones

Hoy en día, hablar de igualdad de género en la educación no sólo se concentra en eliminar los obstáculos que impedían a las mujeres el acceso, sino de transmitir una socialización de géneros que eliminen las jerarquías y prácticas machistas, permitiendo la libre elección sobre su desarrollo y desenvolvimiento social.

Además, si no somos conscientes del sexismo, nunca lo vamos a poder cambiar, tenemos que aprender a identificar las acciones discriminatorias para así potenciar los puntos fuertes de cada uno, estudiar las carencias y plantear las mejoras.

Es importante resaltar, que no se trata de eliminar las diferencias de mujeres y hombres, pues evidentemente es imposible, tampoco de dar un completo giro o empoderar desproporcionadamente a un género sobre otro. De lo que se trata es de permitir que todo ser humano pueda comportarse como lo decida a partir de sus diferencias, sin tener que seguir estereotipos o cumplir con ciertas reglas sociales establecidas de manera histórica, la elección es parte de la libertad y ésta pertenece a todos sin distinción alguna.

¹⁴ La Nueva Escuela Mexicana, de 2019, Subsecretaría de Educación Pública.

La coeducación es, sin lugar a dudas, un medio para transformar a los ciudadanos y ciudadanas del futuro. Los estudiantes aprenden de lo que observan y de lo que practican, por lo tanto, se debe convivir en un espacio coeducativo, que permita el pleno desarrollo de sus potencialidades, independientemente del género y del estereotipo existente.

Para ello, se puede contribuir con el uso de lenguaje incluyente, edición de los libros de texto o materiales didácticos; capacitación de profesores y autoridades, quienes, en muchas ocasiones, transmiten estereotipos masculinos y femeninos, con o sin intención.

De esta manera, la coeducación se presenta como una estrategia para integrar una visión igualitaria al proceso educativo, ya que abarca todos y cada uno de los elementos; no se concentra sólo en los contenidos académicos, sino que es una forma integral de empezar a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje para eliminar comportamientos sexistas de las comunidades estudiantiles.

Ahora que el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana resalta la necesidad de fomentar y practicar la igualdad de género, desde una perspectiva transversal de los derechos humanos, se debe aprovechar que se están abriendo las puertas legales, nacionales e internacionales, para fortalecer y exigir el cambio en el sistema educativo. Incluso la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas –que tiene como objetivo poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático sin que nadie quede rezagado para el 2030– aplica la igualdad de género transversalmente en sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, evidenciando la importancia del tema a nivel global.

Referencias bibliográficas

- Ana María Pino, *El tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de educación infantil y primaria de Ceuta*, (Ceuta: Universidad de Granada, 2017).
- Carlos Tünnermann, *Modelos Educativos y Académicos*. (Nicaragua: Hispamer, 2008).
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Qué son los derechos humanos, acceso el 05 de octubre de 2019, http://www.cndh.org.mx/Que_son_derechos_humanos

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. El trabajo, la educación y los recursos de las mujeres: la ruta hacia la igualdad en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales, acceso el 13 de octubre de 2019, <https://www.cidh.oas.org/pdf%20files/mujeresdesc2011.pdf>
- Elena Roldán-García, Begoña Leyra-Fatou y Leticia Contreras-Martínez. *Segregación laboral y techo de cristal en trabajo social: análisis del caso español*, (España: Cuenca), acceso el 13 de octubre de 2019, <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024690004.pdf>
- Juliette Bonnafé y Esther Corral. “La ONU en acción para la igualdad de género en México”, ONU Mujeres, acceso el 15 de octubre de 2019, <http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2015/11/Igualdad-de-genero.pdf>
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, de 11 de junio de 2003, (artículo 1º, fracción tercera).
- Marina Subirats, *Coeducación, apuesta por la libertad*, (Barcelona: Octaedro, 2017).
- Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, Educar para la libertad, de 2017, Secretaría de Educación Pública.
- Pandora Mirabilia. *La coeducación en la escuela del siglo XXI*, (España: Catarata, 2011).
- Periódico Feminista. 2018. “Coeducación”, Mujeres en Red, acceso el 18 de octubre de 2018, <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1304>
- Rosario Carrasco. 2008. “La coeducación, una propuesta contra la violencia sexista y la violencia escolar”, Instituto Andaluz de la Mujer, España, acceso el 05 de octubre de 2019, <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2008/26265.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). “Glosario para la igualdad de género en la UNAM”, acceso el 05 de octubre de 2019, <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-igualdad-de-genero/reglamentos-y-lineamientos/328-glosario-para-igualdad-genero>
- UNESCO, “Igualdad de género”. Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo, acceso el 19 de octubre de 2019, <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Igualdad%20de%20genero.pdf>

Educación emocional, condición del empoderamiento de las mujeres

Dra. Eugenia Correa*

Lo que necesitamos son optimistas que estén totalmente convencidos de que la catástrofe es ciertamente inevitable salvo que nos acordemos de nosotros mismos, que recordemos quiénes somos: una gente peculiar destinada a disfrutar de salud, belleza y permanencia; dotada de enormes dones creativos y capaz de desarrollar un sistema económico tal que la “gente” esté en el primer lugar y la provisión de “mercancías” en el segundo¹

Introducción

La educación emocional de niñas y niños continúa reproduciendo los patrones de inequidad de género, incluso, a pesar de la importancia que ha cobrado la educación para la equidad. Es un desafío educar para la equidad en una sociedad que consistentemente avanza hacia toda clase de desigualdades y que impone, inclusive con la violencia y el miedo, la constante concentración del poder y de la riqueza. Aún más, ahora acompañada con

* Profesora titular “C” de tiempo completo del Posgrado de la Facultad de Economía de la UNAM; investigadora Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt; miembro de la Academia de Ciencias.

¹ E. F Schumacher, *Lo Pequeño Es Hermoso* (Madrid: Akal, 1977), 6.

la amenaza real, especialmente hacia los más necesitados, de la pandemia por el COVID-19. Todo ello magnificado por los medios de comunicación, muchos de los cuales han respondido rápidamente a difundir más el miedo que a una conducta social solidaria.

Así, la generalización del miedo, sin su comprensión, con un muy escaso conocimiento social y económico y mucha desinformación está, por un lado, globalizando el dolor y el sufrimiento. Mientras que, por otro lado, se profundiza el enojo y la rabia que no dan paso a una lucha por la transformación social, sino a la violencia y especialmente a la violencia de género.

En este trabajo consideramos que la transformación económica requiere ir de la mano de la transformación social, entre muchas otras de las conductas y expresiones de la sociedad; en suma, se necesita una real conciencia social para la equidad de género.

Las luchas feministas por una sociedad sin violencia de género, con respeto al cuerpo y a todas las preferencias sexuales; con instituciones con objetivos de equidad, está todavía lejos de alcanzarse. Mucho menos aún conocemos los medios para garantizar que, generación tras generación, no existan nuevos y terribles retrocesos. Por ello, la formación emocional es un componente fundamental de la conciencia y comportamiento del individuo y de la sociedad. Los avances en una cultura por la equidad de género requieren esa formación de la conciencia emocional; de una conciencia de igualdad de género, pero también racial, de posición económica, de edad, de nacionalidad, de lengua; en fin, de tantas cosas que hasta ahora han sido insuficientes y, por el contrario, en algunos casos han hecho posible y justificado que nos miremos y nos conduzcamos como desiguales.

1. Nuevamente el cuidado de la vida nos desafía

Enfrentar esta pandemia del COVID-19, que es también el resultado de décadas de sobreexplotación de la naturaleza –y de los seres humanos ahí incluidos– requiere precisamente de salidas más comprensivas. Se actúa sólo para sobrellevar el momento crítico, como lo es un mayor equipo médico y vacunas para contener las más graves circunstancias, como el acelerado contagio y la elevada tasa de mortalidad. Pero aún se está lejos de analizar y actuar sobre el proceso, en su conjunto, tanto de la pandemia misma, como lo son todas aquellas relacionadas con el acceso y la organización de los servicios médicos y de las industrias del sector; así como todas aquellas condiciones de la organización social que hacen posible el cuidado de la vida.

El objetivo mismo de cuidado de la vida como condición esencial para la reproducción social ha estado lejos de casi todas las agendas, de casi todas las estrategias de desarrollo. Apenas ha venido adquiriendo significación social el cuidado de la naturaleza, la lucha contra la contaminación del aire, el agua y los océanos; la conciencia del cambio climático y la sustitución energética.

Asimismo, un proceso fundamental para la conciencia, el análisis y la organización social para el cuidado de la vida, se rige por la expresión social de las emociones; de los sentimientos. La formación de la conciencia social que incluye conocimiento y sentimientos requiere transformarse ella misma, desde una sociedad patriarcal, a una sociedad libre y equitativa.²

Los anudamientos que contraen la acción social; que limitan su desempeño y sus capacidades de autocreación y transformación han sido muy evidentes en el desempeño económico y en las premuras e imposiciones del mercado; pero no se limitan a éste. En realidad, la sociedad, como un todo, puede transformarse o mantener una ceñuda persistencia que la mantiene en el borde del abismo. Su organización y desempeño económicos son importantes, pero no inmutables, mientras que la conciencia social es mucho más inmutable; persistentemente impenetrable; ajena e integrada en aquello que parece significativo, pero que se debe tratar en otro momento: la llamada cultura. Así utilizado el concepto parece más bien la variable residual, o bien un recipiente donde ponemos todo aquello que no puede ser analizado o escuchado, transformado, ajeno y, en todo caso, sólo propio de la historia.

Además, estamos transitando por un momento crítico, debido a situaciones como: la escasísima comprensión de los conflictos sociales y políticos, y la desinformación que priva; el fuerte descenso económico, empleo y salarios que exponen a la población, en todo el mundo, a formas muy inhumanas y desesperadas para intentar sobrevivir; las respuestas políticas y sociales de diferentes organizaciones no gubernamentales, como los partidos políticos –donde también priva la desinformación– han minimizado los problemas y las consecuencias de este momento, actuando, considerando y convenciendo a la sociedad en que habrá un “retorno la normalidad”; y los gobiernos, quienes tienen a la mano los instrumentos para detener el sufrimiento social, se mantienen en el marco de las políticas que responden mejor a los intereses

² Eugenia Correa, “Sociedad Patriarcal, las luchas por la equidad de género y el Posneoliberalismo,” en *Feminismos para un Cambio Civilizatorio*, ed. Alicia Girón (Clacso-Celarg, 2014), <https://doi.org/10.13140/2.1.1744.9921>.

del pequeño segmento de rentistas (inversores financieros, banqueros y grandes firmas).

La falta de educación emocional no puede conducir sino a momentos de grave destrucción institucional y social. Por todo ello, avanzar en la educación emocional para la igualdad es un proyecto de largo plazo, que permite imaginar otras fórmulas de relacionamiento humano, haciendo socialmente conscientes emociones tan básicas como el miedo, la ira, la tristeza, la alegría y el dolor. En nuestros días estas emociones básicas son poderosos instrumentos de manipulación y control social: cuántas veces se ha utilizado el miedo para la manipulación del voto; cuántas más, la ira social fue cobrando víctimas. Muchas otras emociones y sentimientos son los instrumentos básicos de la mercadotecnia, utilizados desde la venta de autos, hasta para la venta de fórmulas lácteas para bebe. Más aún, han sido muy destacados para la generación de conceptos sociales y conductas aceptables, más allá de aquellas que profesan las religiones. De ahí la significación, pero también las dificultades de encontrarnos con la formación emocional para la equidad.

2. Desigualdad y educación emocional

A lo largo de los últimos 40 o 50 años ha venido creciendo la desigualdad económica en la doble dinámica de: aumento de la riqueza absoluta, concentrada en un pequeño segmento de la población, y un crecimiento exponencial de la población en pobreza, con un constante aumento del deterioro de sus condiciones de vida. Esta extrema brecha entre la riqueza cada vez mayor en pocas manos y la enorme pobreza que se sigue expandiendo no tiene comparación en la historia reciente, tanto por su magnitud como por su duración en el tiempo. La crisis financiera de 2008 tuvo su origen en la elevada concentración económica, pero contrario a lo acaecido en otras crisis financieras, ésta no se contuvo y, por el contrario, aumentó la riqueza y la pobreza^{3, 4}.

Esta desigualdad económica, que con dificultades puede cuantificarse, tiene una expresión social y política muy visible, pero no existen las intenciones de cuantificación en sus múltiples dimensiones. Esto, debido en gran medida, a que los esfuerzos de cuantificación para la formulación de

³ John Kenneth Galbraith, *The End of the Normal* (New York: Simon & Schuster, 2014).

⁴ William Lazonick, "Profits without Prosperity," *Harvard Business Review* September (2014).

políticas sólo interesan cuando se trata de la generación de ganancias, pero, en mucho menor medida, para conocer a la sociedad en las que se pretende actuar. Por ejemplo, ejercicios como las encuestas sobre felicidad aplicadas en varias partes del mundo, debido a sus notables errores teóricos y metodológicos, no pudieron ser un instrumento de cuantificación útil.

Sin embargo, otros procesos permiten dar una idea de las condiciones de la desigualdad, más allá de la economía. Por ejemplo, muchos de los fenómenos de violencia que, aunque diferentes, apuntan al mismo origen, como la violencia racial, la de género, aquella que sufre la población de la llamada tercera edad, la violencia implícita en el hostigamiento y maltrato escolar, conocido como *bullying*⁵, y, más recientemente, todas aquellas violencias suscitadas alrededor de la pandemia por COVID-19, que sufre el personal médico, los pacientes y, en general, toda la población.

En el pasado inmediato de austeridad, con una aguda exclusión, desafió todo nuestro conocimiento sobre la historia y todas las agendas nacionales e internacionales para el desarrollo y la prosperidad. Sabíamos muy bien que muchos de los problemas de salud de nuestras poblaciones estaban muy vinculados a las formas de alimentación, de trabajo, de acceso a servicios de salud y de vida que venían imponiéndose en diferentes momentos desde los años 70.

Entre los problemas que enfrentamos, como la obesidad y la diabetes, las enfermedades cardíacas y pulmonares crónicas, muchas están vinculadas a la desigualdad, al descenso de los salarios y del empleo, junto con un aumento de las ganancias. Y es que, la elevación de los niveles de azúcar y sodio en los alimentos procesados son, muchas veces, más baratos que los alimentos frescos, que además demandan disponibilidad de tiempo en su preparación. De manera que las poblaciones tienen que alimentarse de todos esos alimentos chatarra, sumado a que sus condiciones laborales son muy precarias.

Han sido tales los problemas de las pasadas cuatro décadas de creciente desigualdad que muchos países han establecido regulaciones más estrictas sobre el sector productor de alimentos, desde el etiquetado, hasta restringir o prohibir su venta. Sin embargo, se trata de una industria muy rentable y globalizada y con gran influencia en la política mundial, por lo que es difícil de regular para gobiernos vulnerables o países pequeños, o países con historias de apertura comercial y deterioro de sus industrias alimentarias locales.

⁵ Nidia E Ochoa and Alfredo Furlan, *Investigando Sobre La Convivencia y La Violencia En Las Escuelas* (Buenos Aires: HomoSapiens, 2020).

De igual forma, la precarización del empleo es otro de los componentes fundamentales que han hecho más frágil la salud de la población mundial. No solamente en lo que se refiere a la tendencia de la caída de los salarios de los trabajadores, sino también al alargamiento de las jornadas laborales, la intensificación del trabajo en todo tipo de ocupaciones y la degradación de los ambientes laborales, entre otros. Inclusive, la intensificación y alargamiento de la jornada, también aplica al trabajo del hogar que, en la mayoría de los casos, es desarrollado por las mujeres.

También, las crecientes dificultades para el cuidado de las personas mayores, de los niños y discapacitados; todo ello, a su vez, no puede verse solamente como condiciones del desempeño de un empleo o del trabajo que se desenvuelve en un día o una semana, sino es algo que existe por años, décadas y en la realidad de varias generaciones, especialmente en el mundo en desarrollo; pero también en los países desarrollados, la tendencia a la marginalidad y al abandono ha llevado a la constitución de verdaderos *ghettos* y ciudades perdidas; a generaciones que no alcanzaron ni educación ni empleos dignos.

Así, por ejemplo, en la postcrisis del 2008, fueron cobrando gran significación las enfermedades contagiosas que se convirtieron en epidemias y amenazan en ser enfermedades endémicas, como lo son el SARSCoV-2 (300 mil muertos al momento de elaborar este trabajo); Ébola, Influenza, MERS-CoV, Gripe Aviar, Zika, Chikungunya y más.

Por lo anterior, sobre de estas bases de completo descuido de la vida es indispensable acompañar, a los objetivos de educación para la equidad, con un objetivo fundamental de formación emocional para la equidad. El siglo XX es reconocido como el siglo de las profesiones en las que una parte relativamente importante alcanzó educación universitaria (aunque no necesariamente el empleo de acuerdo con sus capacidades)⁶. Fue un siglo que, aunque colocó a la humanidad en un proceso de enorme aumento de la producción, de la productividad y de la innovación tecnológica; sin embargo, todo ello ha sido insuficiente o, incluso, fue un motivo más para la falta de equidad, no sólo económica sino especialmente social y política.

Se ha mostrado por muchos años que la educación, tal y como la conocemos hasta hoy, no es suficiente para crear las bases de una sociedad con mayor equidad. Esto no solamente es un problema de la falta de educación con equidad de género, pues continúa reproduciendo muchas otras inequidades; ni tampoco es una tarea de mayor conciencia de las mujeres, pues hasta ahora las mujeres hemos sido reproductoras de los patrones de

⁶ Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX* (Barcelona: Crítica, 1997).

desigualdad social y de género. Por ello, lo que el feminismo del siglo XXI requiere, además de un balance de los alcances, también una agenda de trabajo y de transformación social aún más sólida; donde las tareas inmediatas y urgentes no quiten el ritmo de aquellas que siendo de más largo plazo, pueden transformar la vida.

3. Educación emocional: fundamentos para una sociedad más equitativa

Por otra parte, reyes, líderes y poderosos en la vida civil, militar y religiosa tuvieron o fueron aprendiendo, de manera estudiada o heredada, una educación emocional. En gran medida, en nuestras sociedades patriarcales esta conciencia y control sobre las emociones y sus sentimientos fue desarrollada para la dominación, pero no para la equidad, ni al seno de la familia, ni de la comunidad, ni de los espacios de trabajo. En todo caso podemos decir que nuestra sociedad patriarcal se sostiene sobre la base de una conciencia emocional para la dominación; cuando la expresión de los sentimientos, más que un ejercicio de libertad, se convierte en un instrumento de dominación.

Por ello, en este trabajo, nos referiremos a la educación emocional de niñas y niños; no solamente de aquella que se recibe o debiera o pudiera recibirse en la escuela, sino también en otros espacios donde se desenvuelve su vida. Se supone también, lo que es una realidad más o menos generalizada, que se trata de niños y niñas que mantienen alguna convivencia con personas de su edad y también mayores. La formación emocional requiere antes que nada poder nombrar o verbalizar ese primer momento en que brota como sensación, como inexplicable cambio en la propia condición corporal. El miedo, la ira, la ternura y la solidaridad que literalmente emanan en las niñas y niños desde sus primeros años, demanda el conocimiento casi inmediato de ¿qué es eso que sienten?, y, por supuesto, de la presencia de quién o quiénes pueden también nombrarlo y explicarlo.

En nuestros días eso casi no sucede y es privilegio sólo de un pequeño segmento de la sociedad. Más aún, en el transcurrir de los años de la vida se convierte en un espacio de generación de conciencia religiosa que, como sabemos, en muchos casos también ha construido fórmulas de educación emocional compatibles con la sociedad patriarcal.

Es hasta muy avanzada la edad de las niñas y niños cuando encuentran entre las otras niñas o niños algunas respuestas a esa pregunta: ¿qué estoy

sintiendo? Muchas de las respuestas las descubren en su entorno social, en los medios de comunicación masiva y, más recientemente, en las redes sociales; pero ninguno de estos medios tiene la intencionalidad clara de contribuir a la formación emocional de la infancia, así como tampoco aporta a una educación emocional para la equidad.

Por ello, sin duda, exigir contenidos con objetivos de equidad y más aún de equidad de género en los medios de comunicación masiva es un paso importante, aunque no debería ser el único. Si bien, no es responsabilidad de los medios de comunicación masivos educar a los niños y niñas; sí lo es, por supuesto, demandar que los medios no fomenten conductas discriminatorias; esto es esencial. Pero, en gran medida, los medios son un espejo de la sociedad y el cambio de estos patrones proviene de la educación, en casa, de las escuelas y de la vida en general.

Además de verbalizar, es decir, nombras las sensaciones para avanzar en el conocimiento emocional, es necesario entenderlas y comprender cómo esas emociones forman sentimientos que, en el interactuar social se expresan en conductas y caracteres para comprender el entorno, pues nuestras emociones influyen en nuestro actuar. Entonces, la inteligencia emocional es una habilidad que abarca la percepción, valoración y expresión de las emociones y su regulación; así como la habilidad para acceder a sentimientos que ayuden al pensamiento⁷.

Es también en este momento en donde la lectura tiene un papel destacado e insustituible, especialmente la lectura de la literatura clásica de nuestras diferentes culturas. Aunque nuevamente se enfrenta el problema de las conductas y expresiones lejanas a la equidad, lo que hace necesario la diversificación de todos los géneros literarios. Además de que tienen un papel muy importante la poesía y las letras de canciones, la formación infantil en estas áreas del conocimiento humano es indispensable para la educación emocional y, por supuesto, tiene muchas otras potencialidades para el control de la violencia, de la violencia escolar y de la violencia de género.

Sin embargo, aún se mantiene esta condición de inequidad en las escuelas donde las niñas y niños no se forman en poesía y música, en comparación con aquellas en las que sí tienen acceso. Ésta es también una labor titánica, pero indispensable e impostergable para la construcción de una sociedad con equidad.

7 John D Mayer and Peter Salovey, "What Is Emotional Intelligence?," in *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, ed. Peter Salovey y David J. Sluyter (Nueva York: Basic Books, 1997), 3-31.

Otro punto que se debe destacar, de los muchos que comprende una formación emocional para la equidad, es el de la práctica; es decir, la capacidad de expresar, controlar y gestionar la expresión de las emociones y sentimientos que la acompañan. Por ahora, para desarrollar esta capacidad es indispensable involucrar a los infantes en toda clase de actividades teatrales. Se pensará que eso es parte de la educación más avanzada y no de la educación básica, desde los primeros años de formación, sin embargo, no se trata de una actividad que pretenda dotar de capacidades creativas y de definiciones vocacionales a las y a los niños, sino más esencialmente de poder poner en práctica y reconocer una y otra vez las emociones y la diversidad y complejidad de sentimientos a las que ellas y ellos están ligados.

La representación del otro, además de generar empatía y conocimiento emocional propio y social, permite reconocer los caminos muy diversos de su control, regulación y manejo. La empatía es uno de los componentes de la inteligencia emocional⁸, la cual implica percibir las emociones que experimenta otra persona y que además nos permite entender su automotivación.

Sin embargo, todas las capacidades desarrolladas a través de la educación emocional para la equidad no son ni podrían serlo, una solución instantánea para todos los problemas que aqueja a la sociedad en nuestros días. Pero acercan a unas relaciones humanas que pueden educarse con valores, como: responsabilidad, sororidad, gratitud, cooperación, serenidad, entre otros que contribuyen sobradamente al bienestar y a la felicidad a la que se debe la vida. Quedan, sin duda, muchos problemas por atender, como la destrucción de la naturaleza, la enorme concentración de la riqueza que empuja a la interminable migración y tantos y más asuntos sobre los que se requieren decisiones de transformación social y política.

4. Empoderamiento: equidad o sujeción

Como hemos visto, en este trabajo se ha avanzado en reconocer que no basta con la educación emocional, si ésta carece de un contenido de equidad en todos sus componentes: racial étnico, cultural, de género, de edad, y más. La educación emocional aprendida o adquirida en la sociedad patriarcal está casi condenada a proseguir los patrones de dominación. Si bien, puede contribuir al posicionamiento económico y político de las mujeres en los cargos de decisión públicos y privados, no necesariamente se promueve una

⁸ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (New York: Bantam Books, 2006).

agenda de género y menos aún se comprenden los caminos que requiere tomar la lucha feminista. Es por ello que es muy común hablar de "...cuando llega al poder se comporta como hombre" o bien "...somos las madres las educadoras de los patrones de inequidad de género". Es decir, culparnos a nosotras mismas de los fracasos en las luchas para la equidad, solamente reproduce el discurso dominante: "Se educa para la desigualdad porque somos diferentes".

Por lo tanto, el empoderamiento de las mujeres, sin una agenda feminista que incluya una profunda transformación de las instituciones educativas, no puede sostenerse, pues continúa educando a las mujeres para la triple jornada, para las responsabilidades del cuidado, para el permanente sentimiento de culpa por las labores no realizadas y por el inalcanzable estándar de la madre profesionista perfecta.

Ahora, creer que con un mayor número de mujeres trabajadoras, consumidoras y deudoras y además con una sensación de victoria porque se demandó y alcanzó la paridad política es suficiente, no nos damos cuenta que, sin embargo, continuamos siendo sólo espectadoras en las decisiones fundamentales sobre nuestro propio desarrollo, sobre nuestro papel como ciudadanas en una sociedad violenta y desigual. El empoderamiento por sí mismo sólo ha sido aprovechado para el clientelismo, el ascenso de un lumpenproletariado con mucha verborrea, pero sin una ideología para la equidad. Todo lo cual ha conducido a la derrota de parte de los ideales feministas.

Por ello, se requiere impulsar solamente aquel empoderamiento que se sustenta en una agenda feminista y equitativa para el desarrollo social. Dejar atrás esa idea de que solamente porque es mujer, las feministas debemos apoyar, eventualmente, y ese es precisamente el corazón del problema: los hombres tienen o tendrán que ser feministas; establecer en su identidad masculina, los fundamentos de una sociedad equitativa.

Conclusiones

El desafío de la educación emocional, considerando tan sólo a la infancia, puede llegar a ser una labor titánica, pero requiere emprenderse con cuidado y de manera perseverante para colocar a los seres humanos frente a otros retos al finalizar el presente siglo. Sin duda, la formación emocional para la equidad tomará un esfuerzo de varias generaciones, pero al menos requiere estar ahora en nuestra agenda feminista de trabajo. El empoderamiento sin

educación emocional para la equidad solamente reproduce los patrones de sujeción de las sociedades patriarcales y somete a la sociedad a un futuro de formar sólo consumidores y deudores, dejando las ciencias y la creatividad en un pequeño grupo social que, necesariamente, tendrá logros débiles y efímeros, sin poderse liberar al menos de algunas de las grandes anclas que han limitado su desarrollo.

México podrá, así, ser una potencia económica y social si nuestro desarrollo tiene como fundamento una poderosa inversión en educación con equidad y conocimiento emocional. En un proceso social y político de formación emocional desde las primeras generaciones será posible observar cambios significativos, pero será cuando esos jóvenes se incorporen a la vida económica y política que podrán observarse comportamientos vitales que contribuyan a fortalecer la reproducción social y en especial contribuyan a la transformación de la política; en suma, cuando se revalore la vida y ésta pueda tener una amplia participación creativa por todo el mundo.

Referencias bibliográficas

- Butcher, Kristin F., and Kyung-Hong Park. "Obesity, Disability, and the Labor Force." *Economic Perspectives* 31, no. Q1 (2008): 2–16.
- Correa, Eugenia. "Sociedad Patriarcal, las luchas por la equidad de género y el Posneoliberalismo." In *Feminismos para un Cambio Civilizatorio*, edited by Alicia Girón. Clacso-Celarg, 2014. <https://doi.org/10.13140/2.1.1744.9921>.
- Furlan, Alfredo, and Nidia E Ochoa. *Investigando Sobre La Convivencia y La Violencia En Las Escuelas*. Buenos Aires: HomoSapiens, 2020.
- Galbraith, John Kenneth. *The End of the Normal*. New York: Simon & Schuster, 2014.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 2006.
- Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 1997.
- Lazonick, William. "Profits without Prosperity." *Harvard Business Review* September (2014).
- Mayer, John D, y Peter Salovey. "What Is Emotional Intelligence?" In *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, edited by Peter Salovey and David J. Sluyter, 3–31. Nueva York: Basic Books, 1997.
- Schumacher, E. F. *Lo Pequeno Es Hermoso*. Madrid: Akal, 1977.
- Scribano, Andrés. *Politics and Emotions*. USA: Studium Press LLC, 2018.

Educación emocional en el currículum de la educación pública

*Dra. Laura Vidal**

Introducción

El concepto y los estudios sobre inteligencia emocional se han desarrollado recientemente, por lo que todavía no conocemos sus implicaciones a largo plazo. De igual forma, apenas en 2016 se integró en el modelo educativo mexicano la educación socioemocional, así que aún no conocemos tampoco los resultados generacionales de esta educación. Sin embargo, lo que conocemos hasta ahora nos ha permitido aceptar la importancia de nuestras emociones y, sobre todo, lo esencial de conocerlas y aprender de ellas. El prejuicio de que las emociones hacen a una persona débil surge, en realidad, de la falta de autocontrol de las emociones. Es decir, no son las emociones en sí lo que nos puede debilitar, sino la falta de entendimiento de éstas. Independientemente de si comprendemos y somos conscientes de nuestras emociones, éstas influyen directamente en nuestra toma de decisiones.

El objetivo de esta investigación es mostrar que la integración de la enseñanza de inteligencia emocional, a lo largo de la educación, es fundamental

* Es Coordinadora del Programa de Investigación en el Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social. Doctora en Estudios del Desarrollo por la Universidad Autónoma de Zacatecas.

para un desarrollo integral. Para ello conjugamos la literatura sobre inteligencia emocional y su educación con el papel parental. Iniciamos contextualizando cómo surgió el concepto de inteligencia emocional y cómo ha evolucionado. Además, se mencionan los componentes de la inteligencia emocional, de acuerdo con Goleman. Posteriormente, analizamos la literatura sobre la educación de inteligencia emocional y por qué ésta debe estar incluida en el currículo obligatorio; lo que nos lleva a estudiar el modelo educativo en México. Finalmente, en las conclusiones, explicaremos la necesidad de incluir a las madres y a los padres en la enseñanza de la educación de la inteligencia emocional.

1. ¿Qué es la Inteligencia Emocional?

La concepción de inteligencia emocional tiene su origen en las inteligencias múltiples de Gardner, específicamente en la inteligencia intrapersonal e interpersonal. El concepto de inteligencia emocional se aborda por primera vez en 1990, por los autores Salovey, Mayer y DiPaolo, en dos publicaciones. En la publicación de Salovey y Mayer, la inteligencia emocional es considerada un subgrupo de la inteligencia social y se define como: “la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones”¹. En ese mismo año Mayer, DiPaolo y Salovey realizaron un estudio sobre la percepción de las emociones, en donde definen la inteligencia emocional como: “la capacidad de evaluar y expresar emociones y utilizarlas con fines motivacionales y de toma de decisiones”².

Para 1997, Mayer y Salovey concibieron una definición funcional que integra las dos nociones antes mencionadas, por lo que afirman que, la inteligencia emocional es:

¹ Peter Salovey and John D. Mayer, “Emotional Intelligence,” *Imagination, Cognition and Personality* 9, no. 3 (March 1990): 185–211, <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>, 189.

² John D. Mayer, Maria DiPaolo, and Peter Salovey, “Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence,” *Journal of Personality Assessment* 54, no. 3–4 (June 1990): 772–81, <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>, 778.

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual³.

Posteriormente, Goleman, en 1998, difunde y populariza el término, con su libro: *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*⁴. En éste, Goleman considera que la inteligencia emocional es más que una habilidad; es la forma en la que una persona se relaciona con el mundo entero y está integrada por cinco elementos básicos: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales⁵.

La autoconciencia es la capacidad de reconocer las emociones propias de uno y la forma en que influyen en las acciones y desempeño. Para desarrollar la autoconciencia es necesario realizar una autoobservación para reconocer la emoción que se siente y conocer el porqué de ésta. Una forma de lograrlo es nombrando la emoción. Además, es esencial destacar que existe una relación directa entre los sentimientos, las palabras y las acciones. Las emociones, concientizadas o no, se relacionan directamente con las decisiones que tomamos.

El autocontrol es la manera de administrar y controlar las emociones frente a diversas situaciones, donde se intenta encontrar un equilibrio entre las emociones positivas y negativas. Las emociones surgen como una respuesta a un evento, interno o externo, que es significativo para la persona⁶; y su administración nos puede ayudar en situaciones con altos niveles de estrés o ansiedad. La falta de control de las emociones puede, en muchas ocasiones, limitar la visualización de diversas opciones, nublando nuestro actuar. La automotivación es lo que origina que una persona actúe de cierta manera. En este caso se conjugan procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos⁷.

³ John D Mayer and Peter Salovey, "What Is Emotional Intelligence?," in *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, ed. Peter Salovey and David J. Sluyter (Nueva York: Basic Books, 1997), 3–31, 4.

⁴ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (New York: Bantam Books, 2006).

⁵ Goleman, *Emotional Intelligence*.

⁶ Peter Salovey and John D Mayer, "Emotional Intelligence," in *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*, ed. Peter Salovey, Marc A. Brackett, and John D Mayer (Nueva York: Dude, 2004), 1–28.

⁷ Yaurelys Palacios, "Educación Emocional y Creatividad En La I y II Etapa de Educación Básica," *Revista de Investigación*, no. 71 (2010): 249–70.

La empatía es la sensibilización ante las emociones de otras personas. Palacios menciona que la empatía representa la habilidad de percibir la experiencia o estado subjetivo de otra persona. Por último, las habilidades sociales son el modo de comportamiento de una persona frente a una situación y donde dicho comportamiento es aceptado por el grupo de personas en el que se desarrolla.

Dentro de las habilidades sociales puede haber diferencias culturales. Por ejemplo, mientras en una cultura es bien percibido y aceptado expresar sentimientos de afección, en otra puede no ser bien percibido. Estas habilidades combinan la expresión de sentimientos, actitudes y opiniones de una colectividad.

Las grandes aportaciones de Goleman, Gardner, Mayer y Salovey abrieron un espacio en el conocimiento para continuar y profundizar más en los estudios sobre inteligencia emocional. A partir de esto se desarrollaron dos modelos de pensamiento que consideran que la inteligencia emocional y el pensamiento racional son opuestos entre sí. Por un lado, el término inteligencia emocional implica la conjugación de las emociones y la razón⁸. Por el otro lado, para la mente racional, las emociones se asocian con el miedo que contribuye fuertemente a un comportamiento irracional⁹. Posteriormente, la teoría de toma de decisiones (*decision-making theory*) concilia estos dos modelos de pensamiento y plantea que, debido a las emociones, es posible razonar¹⁰.

En los últimos años, las investigaciones sobre el sistema nervioso han respaldado esta teoría. Se ha demostrado que el control de la dopamina, uno de los principales neuroquímicos que facilita la cognición, está predominantemente bajo el amparo del sistema límbico, el sistema que regula las emociones, la memoria, el hambre y los instintos sexuales¹¹.

Asimismo, las emociones comparten tanto el componente neuroquímico como las áreas cerebrales. Por esta razón, McPhail concluye que excluir a las emociones de la toma de decisiones racionales es literalmente imposible¹²:

⁸ Salovey and Mayer, "Emotional Intelligence".

⁹ Ken McPhail, "An Emotional Response to the State of Accounting Education: Developing Accounting Students' Emotional Intelligence," *Critical Perspectives on Accounting* 15, no. 4-5 (May 2004): 629-48, [https://doi.org/10.1016/S1045-2354\(03\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S1045-2354(03)00050-9).

¹⁰ Antonio R Damasio, *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, 2005.

¹¹ Neil Humphrey et al., "Emotional Intelligence and Education: A Critical Review," *Educational Psychology* 27, no. 2 (April 2007): 235-54, <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>.

¹² McPhail, "An Emotional Response to the State of Accounting Education: Developing Accounting Students' Emotional Intelligence".

a mayor desarrollo de inteligencia emocional mejor toma de decisiones. Sin embargo, Humphrey, menciona que antes de incluir la educación de inteligencia emocional en el currículo obligatorio de las escuelas es necesario realizar estudios de alta calidad. Esto, debido a que, de acuerdo con él, todavía existen dudas sobre los beneficios potenciales de esta forma de inteligencia¹³.

No obstante, la necesidad de estudios no excluye la integración de la enseñanza de inteligencia emocional en las escuelas. Es cierto que faltan realizar estudios de largo plazo, analizando el curso de vida, pero también es innegable que las emociones son un factor sumamente relevante en la toma de decisiones racionales. Grewal señala que, a pesar de la complejidad de la inteligencia emocional, ésta no debería descartarse¹⁴. Más aún, se ha demostrado que la enseñanza de la inteligencia emocional influye en ésta misma y mejorarla ayudará a desarrollar habilidades académicas y emocionales para un desempeño exitoso en la vida adulta¹⁵, ¹⁶.

2. El Modelo Educativo en México

La educación de inteligencia emocional se define como un proceso continuo y permanente que busca potencializar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo¹⁷. Se ha demostrado que la educación de inteligencia emocional puede mejorar el rendimiento académico, promover el bienestar y adaptación de los niños, y disminuir conductas disruptivas, riesgos de abuso de sustancias y problemas de salud mental¹⁸, ¹⁹.

¹³ Humphrey et al., “Emotional Intelligence and Education: A Critical Review”.

¹⁴ Grewal, “Emotional Intelligence and Graduate Medical Education”.

¹⁵ İlkey Ulutaş and Esra Ömeroğlu, “The Effects of an Emotional Intelligence Education Program on the Emotional Intelligence of Children,” *Social Behavior and Personality: An International Journal* 35, no. 10 (January 1, 2007): 1365–72, <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1365>.

¹⁶ Zainab Nasser et al., “Impact of Emotional Intelligence on Team Performance i Higher Education Institutes,” *International Online Journal of Educational Sciences* 3, no. 1 (2011): 30–46.

¹⁷ Palacios, “Educación Emocional y Creatividad En La I y II Etapa de Educación Básica”.

¹⁸ Humphrey et al., “Emotional Intelligence and Education: A Critical Review”.

¹⁹ M. Estrella Esturgó-Deu and Josefina Sala-Roca, “Disruptive Behaviour of Students in Primary Education and Emotional Intelligence,” *Teaching and Teacher Education* 26, no. 4 (May 2010): 830–37, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.020>.

Por otra parte, es esencial para la enseñanza de inteligencia emocional que la maestra tenga toda la disposición de comunicarse sinceramente con sus estudiantes; la maestra es un modelo a seguir. Además, deberá contar con un desarrollo de su propia inteligencia emocional que le ayude a entender las emociones y motivaciones de sus estudiantes, así como las apropiadas reacciones frente a ellos²⁰.

En julio de 2016 la Secretaría de Educación Pública presentó el nuevo Modelo Educativo 2016, el cual nace de la Reforma Educativa. La meta de ésta es que todas las niñas, niños y jóvenes reciban una educación integral de calidad que los prepare para vivir plenamente en la sociedad del siglo XXI²¹. Palacios menciona que el ambiente escolar exige “conjugar mente y emoción con el fin de formar ciudadanos felices consigo mismos, optimistas, asertivos, más seguros, responsables por las consecuencias de sus actos, empáticos y con mayor autocontrol de sus emociones [...]”²².

Para ello propone cinco ejes rectores: el planteamiento curricular; la escuela al centro del sistema educativo; la formación y desarrollo profesional docente; la inclusión y equidad, y la gobernanza del sistema educativo. Se destaca el enfoque humanista y la inclusión y equidad como principios básicos que rijan el funcionamiento del sistema educativo:

Asimismo, propone la incorporación del desarrollo personal y social de los estudiantes, en especial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. El modelo reconoce que las habilidades socioemocionales tienen un papel esencial en el aprendizaje, en la capacidad de relacionarse con otros y en el desarrollo como seres sanos, creativos y productivos²³.

Los componentes curriculares de la educación básica están conformados por la formación académica; el desarrollo personal y social, y la autonomía curricular. Como se puede observar en el siguiente diagrama, la educación socioemocional forma parte del currículo obligatorio.

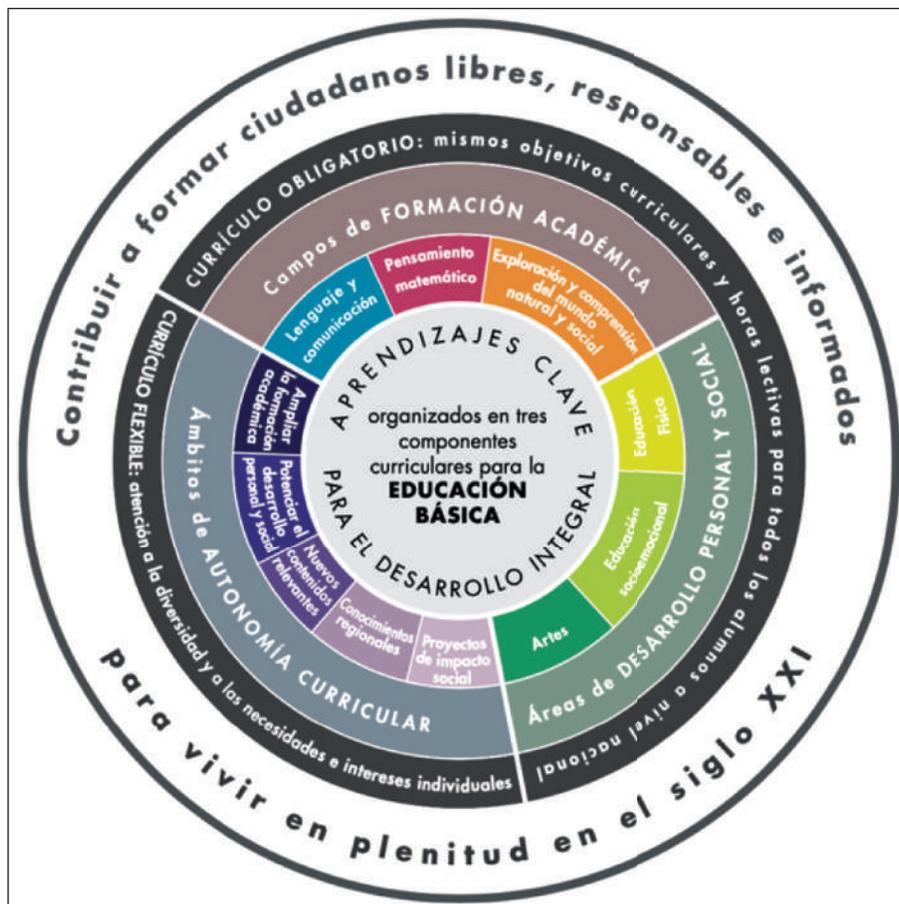
²⁰ Palacios, “Educación Emocional y Creatividad En La I y II Etapa de Educación Básica”.

²¹ Secretaría de Educación Pública, “Modelo Educativo Para Educación Obligatoria” (2017).

²² Palacios, “Educación Emocional y Creatividad En La I y II Etapa de Educación Básica”.

²³ Secretaría de Educación Pública, “Modelo Educativo Para Educación Obligatoria” (2017).

Muchos de los programas educativos anteriores establecían sus metas de acuerdo a objetivos, ahora se definen en función de competencias. De igual manera, los posiciones laborales se refieren a habilidades y competencias; y las personas se evalúan de acuerdo a las competencias que demuestran tener²⁴. Éste es el caso de México, donde el Modelo Educativo 2016 incluye competencias genéricas y disciplinarias, y competencias profesionales, como se puede ver en la siguiente ilustración.



Fuente: Secretaría de Educación Pública, “Modelo Educativo Para Educación Obligatoria” (2017).

²⁴ José M. Fernández, “Matriz de Competencias del Docente de Educación Básica,” *Revista Iberoamericana de Educación* 36, no. 2 (2005).

CAMPOS DISCIPLINARES DE LA EMS	PREESCOLAR GRADO ESCOLAR			PRIMARIA GRADO ESCOLAR			SECUNDARIA GRADO ESCOLAR			EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR SEMESTRE								
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°			
CAMPOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	Lenguaje y comunicación			Lengua materna			Español, Segundo lengua			Español			Lectura y expresión oral y escrita Taller de lectura y redacción Lenguaje audiovisual y digital Tecnologías de la Información y la Comunicación					
	Inglés			Lengua extranjera. Inglés			Inglés			Tecnologías de la Información y la Comunicación								
CAMPOS DISCIPLINARES DE LA EMS	Pensamiento matemático			Matemáticas			Matemáticas			Álgebra Aritmética Cálculo Trigonometría Estadística								
	Exploración del mundo natural y social			Ciencias Naturales y Tecnología			Biología Geografía			Física Química			Física Química Biología Ecología					
CAMPOS DISCIPLINARES DE LA EMS	Artes			Artes			Historia, Formación Cívica y Ética, Historia			Historia Historia			Historia Derecho Política Sociología Economía Administración					
	Educación Física			Educación Física			Educación Física			Educación Física			Ética Literatura Ética Lógica					
CAMPOS DISCIPLINARES DE LA EMS	Desarrollo Socioemocional			Educación Socioemocional			Educación Socioemocional			Educación Socioemocional			Educación Socioemocional					
	Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica					
CAMPOS DISCIPLINARES DE LA EMS	Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social					
	Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes					
CAMPOS DISCIPLINARES DE LA EMS	Conocimientos regionales			Conocimientos regionales			Conocimientos regionales			Conocimientos regionales			Conocimientos regionales					
	Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social					
CAMPOS DISCIPLINARES DE LA EMS	Carreras Técnicas y Formación para el Trabajo			Carreras Técnicas y Formación para el Trabajo			Carreras Técnicas y Formación para el Trabajo			Carreras Técnicas y Formación para el Trabajo			Carreras Técnicas y Formación para el Trabajo					
	Asignaturas y Módulos* *Por sistema			Asignaturas y Módulos* *Por sistema			Asignaturas y Módulos* *Por sistema			Asignaturas y Módulos* *Por sistema			Asignaturas y Módulos* *Por sistema					
MARCO CURRICULAR COMÚN																		

Fuente: Secretaría de Educación Pública, “Modelo Educativo Para Educación Obligatoria” (2017).

Igualmente, el Modelo Educativo 2016 señala la importancia de una mayor participación de los padres y madres en la educación de sus hijos. Para la mayoría de los padres la educación de la inteligencia emocional es esencial para el desarrollo socioemocional y personal de sus hijos. Para ello, Fernández-Berrocal y Ruiz proponen utilizar programas de inteligencia emocional, donde destaquen las capacidades de percibir, comprender y regular las emociones²⁵.

3. El rol de las madres y los padres

La familia es el primer agente socializador²⁶ para el niño. En la actualidad, los padres y las madres se enfrentan a diversos cuestionamientos cuando se trata de la educación de sus hijos. Existen contradicciones entre los estilos parentales, ya que la forma en la que ellos fueron educados no necesariamente será útil en la educación de sus hijos. Y esto se debe, en parte, a los drásticos cambios que enfrenta la sociedad con las transformaciones científicas y tecnológicas y los cambios en las comunicaciones^{27,28}. Es por ello que Prados Maeso señala que la educación parental está vinculada con los cambios sociales, generacionales e históricos²⁹.

Los estilos parentales se pueden clasificar de acuerdo con el grado de control parental que se tiene sobre los hijos, los cuales pueden ser: autoritario, democrático o permisivo. Es decir, pensando en un espectro en donde el estilo parental autoritario estaría en un extremo, donde los padres se enfocan en la disciplina y obediencia; en la parte media del espectro se encuentra el permisivo. Este estilo intenta controlar el comportamiento del niño a través del

²⁵ Pablo Fernández-Berrocal and Desiree Ruiz, "Emotional Intelligence in Education," *Journal of Research in Educational Psychology* 6 (2), no. 15 (2008): 421–36.

²⁶ La socialización es "el proceso por el cual las personas adquieren valores, creencias y formas de conducta adecuadas en la sociedad a la que pertenecemos", Gonzalo Musitu Ochoa and María Jesús Cava, *La Familia y La Educación*, 1. ed, Biblioteca Latinoamericana de Educación, núm. 6 (Barcelona: Octaedro, 2001). Pp. 115

²⁷ María del Carmen Aguilar Ramos, "Familia y Escuela Ante Un Mundo En Cambio," *Revista Contexto de Educación* V, no. Octubre (2002): 202–15.

²⁸ M^a Luisa Máiquez, *Aprender en la vida cotidiana: un programa experiencial para padres* (Madrid: Visor, 2000).

²⁹ Paula Prados Maeso, "Autoridad Parental y Nuevas Tecnologías En El Siglo XXI," *Acciones e Investigaciones Sociales*, no. 36 (2016): 7–38.

raciocinio. En el otro extremo del espectro se encuentra el estilo permisivo. En este caso, los padres se enfocan en la autonomía del niño³⁰.

En la actualidad, el principio del mejor interés del niño predomina tanto en las escuelas como en el hogar. Esta idea no implica una orientación por algún estilo parental, ya que busca estudiar y decidir caso por caso, dependiendo de las particularidades del niño y su comunidad. No obstante, el estilo permisivo considera al niño como un individuo con capacidad de razonar. Hay que entender que todos los estilos parentales que plantea Baumrind se fundamentan en el control. Por lo que, el padre o la madre busca, de diferentes maneras, mantener este control.

Por otro lado, el planteamiento de “parentalidad positiva” (*positive parenthood*) reconoce los derechos de los niños y propone un trabajo en conjunto entre padres e hijos para la determinación de reglas y valores familiares. En este caso, los padres deben aprender a observar su propio comportamiento y el de niño; lo que ayudará a modificar conductas que pueden ser los cimientos de conductas negativas.

La Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, reconoce, en el Artículo 5, la evolución de las facultades del niño y la necesidad de brindar dirección y orientación por parte del padre³¹. Por lo que, la teoría de la “parentalidad positiva” tiene como base el principio del mejor interés de niño³². La labor de las madres y padres, en general de la familia que lo rodea, es guiarlo con límites que permitan el desarrollo integral del niño. El reconocimiento de las emociones del niño es el primer paso para considerarlas e integrarlas en el diseño de las reglas y valores familiares.

Conclusiones

Es imposible tomar decisiones inteligentes sin conocer nuestras emociones; esto no quiere decir que nuestras decisiones sean emocionales. Es aprender de lo que motiva nuestro actuar; aprender a controlar y administrar nuestras

³⁰ Diana Baumrind, “Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior,” *Child Development* 37, no. 4 (December 1966): 887, <https://doi.org/10.2307/1126611>.

³¹ Artículo 5, United Nations, “Convention on the Rights of the Child” (1989), <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

³² María José Rodrigo López, María Luisa Máiquez Chaves, and Juan Carlos Martín Quintana, “Parentalidad Positiva y Políticas Locales de Apoyo a Las Familias. Orientaciones Para Favorecer El Ejercicio de Las Responsabilidades Parentales Desde Las Corporaciones Locales” (Madrid: FEMP, 2010).

emociones; aprender a reconocer emociones en el otro, y saber utilizar las emociones propias de manera favorable. En particular, se ha demostrado que la enseñanza de inteligencia emocional puede disminuir problemas de salud mental, optimizar el rendimiento académico y reducir conductas disruptivas.

Además, el reconocer que la inteligencia emocional debe formar parte de la enseñanza es también reconocer que los padres deben tener o aprender sobre su propia inteligencia emocional. La falta de desarrollo de esta inteligencia puede ser una de las razones por la cual las madres y los padres no se consideran aptos para educar a sus hijos en el momento en el que vivimos. La tarea de los padres y las madres es guiar y orientar a su hijo, colocando límites que no perjudiquen su desarrollo integral, lo cual no es una tarea fácil. Por lo tanto, la inteligencia emocional es uno de los factores determinantes para adaptarnos y enfrentar situaciones de crisis, de una manera más apropiada, eficiente y productiva.

En esta investigación se ha hecho el trabajo de reconocimiento e integración de la educación de inteligencia emocional en la enseñanza, pero falta aterrizar todo este conocimiento en una investigación-acción, específica, a las exigencias y desigualdades de la sociedad mexicana.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Ramos, María del Carmen. "Familia y escuela ante un mundo en cambio." *Revista Contexto de Educación V*, no. Octubre (2002): 202–15.
- Baumrind, Diana. "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior." *Child Development* 37, no. 4 (December 1966): 887. <https://doi.org/10.2307/1126611>.
- Capano, Álvaro, and Andrea Ubach. "Estilos Parentales, Parentalidad Positiva y Formación de Padres." *Ciencias Psicológicas VII*, no. 1 (2013): 83–95.
- Comellas, María Jesús. "Criterios educativos básicos en la Infancia como prevención de trastornos," 2003. <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>.
- Damasio, Antonio R. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, 2005.

- Esturgó-Deu, M. Estrella, and Josefina Sala-Roca. "Disruptive Behaviour of Students in Primary Education and Emotional Intelligence." *Teaching and Teacher Education* 26, no. 4 (May 2010): 830–37. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.020>.
- Fernández, José M. "Matriz de Competencias del Docente de Educación Básica." *Revista Iberoamericana de Educación* 36, no. 2 (2005).
- Fernández-Berrocal, Pablo, and Desiree Ruiz. "Emotional Intelligence in Education." *Journal of Research in Educational Psychology* 6 (2), no. 15 (2008): 421–36.
- Gardner, Howard. *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Gervilla Castillo, Ángeles. *Familia y Educación Familiar: Conceptos Clave, Situación Actual y Valores*. Narcea Ediciones, 2010.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 2006.
- Grewal, Daisy. "Emotional Intelligence and Graduate Medical Education." *Heather A.* 300, no. 10 (2008).
- Humphrey, Neil, Andrew Curran, Elisabeth Morris, Peter Farrell, and Kevin Woods. "Emotional Intelligence and Education: A Critical Review." *Educational Psychology* 27, no. 2 (April 2007): 235–54. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>.
- Isaza-Zapata, Gloria María, and Juan Santiago Calle-Piedrahíta. "Un Acercamiento a La Comprensión Del Perfil de La Inteligencia Emocional." *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 14, no. 1 (2016): 331–45.
- Jaeger, Audrey J. "Job Competencies and The Curriculum. An Inquiry Into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education." *Research in Higher Education* 44, no. 6 (2003): 615–39. <https://doi.org/10.1023/A:1026119724265>.
- Lewis, Natalie J., Charlotte E. Rees, J. Nicky Hudson, and Alan Bleakley. "Emotional Intelligence Medical Education: Measuring the Unmeasurable?" *Advances in Health Sciences Education* 10, no. 4 (November 2005): 339–55. <https://doi.org/10.1007/s10459-005-4861-0>.
- Máiquez, M^a Luisa. *Aprender en la vida cotidiana: un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor, 2000.
- Mayer, John D, David R Caruso, and Peter Salovey. "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence." *Intelligence* 27, no. 4 (December 1999): 267–98. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1).

- Mayer, John D., and Casey D. Cobb. "Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense." *Educational Psychology Review* 12, no. 2 (2000): 163–83.
- Mayer, John D., Maria DiPaolo, and Peter Salovey. "Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence." *Journal of Personality Assessment* 54, no. 3–4 (June 1990): 772–81. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>.
- Mayer, John D., and Peter Salovey. "What Is Emotional Intelligence?" In *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, edited by Peter Salovey and David J. Sluyter, 3–31. Nueva York: Basic Books, 1997.
- McPhail, Ken. "An Emotional Response to the State of Accounting Education: Developing Accounting Students' Emotional Intelligence." *Critical Perspectives on Accounting* 15, no. 4–5 (May 2004): 629–48. [https://doi.org/10.1016/S1045-2354\(03\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S1045-2354(03)00050-9).
- Musitu Ochoa, Gonzalo, and María Jesús Cava. *La Familia y La Educación*. 1. ed. Biblioteca Latinoamericana de Educación, núm. 6. Barcelona: Octaedro, 2001.
- Nasser, Zainab, Saeed-ul-Hassan Chishti, Fazalur Rahman, and Nabi Bux Jumani. "Impact of Emotional Intelligence on Team Performance i Higher Education Institutes." *International Online Journal of Educational Sciences* 3, no. 1 (2011): 30–46.
- Palacios, Yaurelys. "Educación Emocional y Creatividad En La I y II Etapa de Educación Básica." *Revista de Investigación*, no. 71 (2010): 249–70.
- Palomera, Raquel, Pablo Fernández-Berrocal, and Marc A. Brackett. "Emotional Intelligence as a Basic Competency in Pre-Service Teacher Training: Some Evidence." *Journal of Research in Educational Psychology* 6 (2), no. 15 (2008): 437–54.
- Prados Maeso, Paula. "Autoridad Parental y Nuevas Tecnologías En El Siglo XXI." *Acciones e Investigaciones Sociales*, no. 36 (2016): 7–38.
- Qualter, Pamela, Kathryn J. Gardner, and Helen E. Whiteley. "Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications." *Pastoral Care in Education* 25, no. 1 (March 2007): 11–20. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2007.00395.x>.

- Rodrigo López, María José, María Luisa Máiquez Chaves, and Juan Carlos Martín Quintana. "Parentalidad Positiva y Políticas Locales de Apoyo a Las Familias. Orientaciones Para Favorecer El Ejercicio de Las Responsabilidades Parentales Desde Las Corporaciones Locales." Madrid: FEMP, 2010.
- Salovey, Peter, and John D. Mayer. "Emotional Intelligence." *Imagination, Cognition and Personality* 9, no. 3 (March 1990): 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Salovey, Peter, and John D Mayer. "Emotional Intelligence." In *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*, edited by Peter Salovey, Marc A. Brackett, and John D Mayer, 1–28. Nueva York: Dude, 2004.
- Secretaría de Educación Pública. Modelo Educativo para Educación Obligatoria (2017).
- Torío López, Susana, José Vicente Peña Calvo, and Mercedes Inda Caro. "Estilos de Educación Familiar." *Psicothema* 20, no. 1 (2008): 62–70.
- Ulutaş, İlky, and Esra Ömeroğlu. "The Effects of an Emotional Intelligence Education Program on the Emotional Intelligence of Children." *Social Behavior and Personality: An International Journal* 35, no. 10 (January 1, 2007): 1365–72. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1365>.
- United Nations. Convention on the Rights of the Child (1989). <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Vandervoort, Debra J. "The Importance of Emotional Intelligence in Higher Education." *Current Psychology* 25, no. 1 (March 2006): 4–7. <https://doi.org/10.1007/s12144-006-1011-7>.

La mitigación participativa de riesgos en las niñas a partir de la educación básica

*Frances Rodríguez VanGort**

Introducción

La vulnerabilidad de las niñas se constituye a partir de sus condiciones iniciales, como menores, antes de la ocurrencia de cualquier evento de desastre. Una de ellas es el hecho de ser niña, ya que en muchas ocasiones estas características de vulnerabilidad se agudizan por el género. Por ejemplo, la alimentación, el cuidado de la salud y el nivel educativo pueden estar asociados a una condición de mayor vulnerabilidad. La edad, puede ser otro factor de vulnerabilidad, pues entre más pequeñas sean corren mayores riesgos, por ejemplo, para salvaguardarse; o puede darse el caso contrario, que entre más capaces de realizar tareas sean, pueden ser quienes estén al cuidado de los demás, en algunos casos los hermanos más pequeños, y que, sin embargo, esto no les permita tomar decisiones por sí mismas, lo que las mantiene bajo las órdenes de los mayores, pero a cargo de los menores. Esta situación suele generar una alta vulnerabilidad: en algunos de estos casos la hermana logra poner a salvo al más pequeño, pero no a ella misma.

* Doctora en Ciencias. Profesora de Tiempo Completo del Colegio de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNAM. Miembro Académico de la Sociedad Mexicana de Geografía e Historia y miembro de la Federación de Mueves Universitarias.

En el caso de América Latina, la Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2014) considera que los menores que viven en condiciones de pobreza son altamente vulnerables a los desastres y experimentan sus efectos en forma desproporcionada y creciente. Además de la propia factibilidad de que pierdan la vida, en caso de ser parte de los damnificados, generalmente padecen enfermedades, lesiones pérdida de la vivienda y agresiones por parte del resto de la comunidad. Y al presentarse condiciones de pérdida del trabajo o de los ingresos por parte de la familia, también padecen los daños de tener una crisis económica familiar o de empobrecimiento de largo plazo.

Además de ello, hay que tomar en cuenta los daños psicológicos debido a la vivencia de situaciones de desastre que suelen ser traumáticas: la interrupción en la vida cotidiana, o en su desempeño escolar, por un cambio de vivienda o por el cambio de la alimentación. En muchas ocasiones son separados de sus familiares o pueden sufrir la pérdida de familiares cercanos, inclusive de alguno de los padres o hermanos, lo cual suele generar graves consecuencias emocionales.

El cambio climático, la degradación, la migración a gran escala, la rápida urbanización de los espacios y los procesos continuos de globalización son factores que pueden afectar a las mujeres y niñas en el futuro, aumentando considerablemente su vulnerabilidad. Cada vez hay más niñas y adolescentes viviendo en países que son distintos al de su nacimiento; en donde tienen que enfrentarse a culturas e idiomas diferentes, lo cual incrementa sus condiciones de vulnerabilidad.

Ante este escenario, la escuela y el sistema educativo son de gran relevancia para la mitigación de los efectos de un desastre y para la reducción del riesgo de desastres. En particular, la educación básica, que es la que presenta la mayor referencia en el caso de los menores, desde la edad preescolar hasta los 12 años aproximadamente. Por ello, representa el espacio, fuera del contexto familiar específico, con mayor incidencia en la vida de las niñas: en su aprendizaje, en su comprensión de los fenómenos tanto físicos como sociales en los que se ven involucradas; en la construcción del riesgo de desastres y en la generación de eventos de este tipo, así como en la mitigación de los mismos.

La educación básica en México representa los primeros 10 años de enseñanza obligatoria y sistematizada para las niñas del país, ya que, a lo largo del primer año de preescolar, los seis de primaria y los tres de secundaria, las niñas están en contacto con los conocimientos y las herramientas metodológicas y conceptuales que les permiten entender los fenómenos y entenderse

a sí mismas como parte de la sociedad y como parte de la problemática de los desastres, así como reconocer sus riesgos y su vulnerabilidad. De hecho, a partir de la educación básica se reduce su vulnerabilidad antes de un evento de desastre y puede lograrse una mayor resiliencia posterior a una situación catastrófica.

Por lo anterior, es fundamental realizar una revisión de los contenidos en los planes de estudio de la educación básica, que permea el aprendizaje de las niñas, desde los cuatro hasta los 15 años, aproximadamente, y que marca las bases para su desarrollo como seres humanos y como ciudadanos. A partir de esta revisión se deben realizar las adecuaciones pertinentes para encaminarnos hacia una mayor mitigación de los riesgos y los desastres y a que esta mitigación sea participativa, es decir, que involucre a las niñas, tanto en la identificación de los peligros, como en el análisis de los riesgos y, especialmente, en la reducción de la vulnerabilidad. Con ello se pretende que tengan igualdad de condiciones sin que éstas estén determinadas por el género.

1. Víctimas de desastres

Con base en el análisis de la Cepal, en 2017, se observó que las consecuencias en los menores suelen ser más fuertes en condiciones de desastre. Por ejemplo, la tormenta Stan en Guatemala incrementó la probabilidad de trabajo infantil en áreas afectadas en más de 7% (Bustelo, 2011). Por su parte, Caruso y Miller en 2015, identificaron que, en Perú, el desempeño educativo fue negativamente afectado por el terremoto de Ancash de 1970, identificando por la fecha de su nacimiento, que inclusive, los efectos se extendieron a la generación siguiente.

De acuerdo con datos de ONU-Habitat que, en 2019, realizó un análisis de desastres asociados a fenómenos naturales en 141 países, se detectó que las mujeres y las niñas son 14 veces más propensas a perder la vida durante un evento de desastre. Lo anterior, debido fundamentalmente a las diferencias de género y a las desigualdades existentes que se relacionan con sus derechos económicos y sociales. Se observó que, en las sociedades más igualitarias, donde tanto hombres como mujeres gozan de los mismos derechos, los desastres asociados a fenómenos naturales generaron más o menos el mismo número de decesos en ambos sexos.

Algunos elementos de vulnerabilidad que prevalecen en las mujeres son, por ejemplo, la alimentación, pues éstas tienen una mayor probabilidad de sufrir malnutrición, ya que durante la gestación presentan necesidades

nutricionales específicas, así como mientras dura la etapa de amamantamiento. En muchas culturas, incluida la nuestra, aunque ciertamente es menor que en otras áreas, existen jerarquías alimenticias, por ejemplo, en el sur y sureste de Asia, entre el 45% y el 60% de las mujeres en edad reproductiva están por debajo de su peso normal y el 80% de las embarazadas tienen deficiencia de hierro.

Otro elemento de vulnerabilidad suele ser la carga de trabajo, tanto en el número de horas de trabajo como en las condiciones del mismo. De acuerdo con este reporte, en algunas regiones de África, especialmente en el área subsahariana, las mujeres levantan cargas mucho más pesadas que los hombres, pero consumen menos calorías, ya que, debido a las reglas culturales, los hombres reciben más alimentos; en Kenia, el 85% de la energía de las mujeres se utiliza para ir a buscar agua: en épocas de sequía, se coloca una mayor carga de trabajo sobre los hombros de mujeres; algunas pasan hasta ocho horas al día en busca de agua. En México, las condiciones para las mujeres en las zonas agrícolas no suelen ser muy diferentes.

Figura 1. Mujeres y niñas en espera de alimento



Fuente: UN Women/Asad Zaidi, 2019.

En los desastres hidrometeorológicos suelen presentarse condiciones de insalubridad que son favorables para los brotes de enfermedades infecciosas; las zonas inundadas facilitan la reproducción de insectos y suelen contaminar

las fuentes de agua limpia. Por su parte, en los desastres donde se presentan sequías, se reproducen los hongos y es más factible la generación de incendios, con lo cual se rompen los ecosistemas y se altera la producción alimentaria. Las mujeres embarazadas también son más sensibles a enfermedades transmisibles por contagio y a los cambios bruscos o extremos de las temperaturas.

La atención en los desastres también presenta diferencias por el género, algunos datos que nos presenta ONU-Hábitat al respecto nos hablan de que, por ejemplo, en 1991, durante los desastres del ciclón en Bangladesh, el 90% de las personas que murieron eran mujeres (140,000) (Ikeda, 1995). Por otra parte, en los países industrializados murieron más mujeres que hombres durante la ola de calor que afectó a Europa en 2003. En Francia, la mayoría de las muertes se produjeron entre mujeres mayores (Pirard et al., 2005).

En cuanto a las destrezas para salvaguardarse uno mismo y que generalmente se aprenden durante la infancia, donde la educación básica juega un papel preponderante en la formación y desarrollo de las niñas, se observó, por ejemplo, que en Sri Lanka fue más fácil para los hombres sobrevivir durante el tsunami, porque a los niños y no a las niñas, se les enseña a nadar y trepar a los árboles. Este prejuicio social reduce las probabilidades de que niñas y mujeres sobrevivan a futuros desastres (Oxfam, 2005).

Figura 2. Condición de vestimenta distinta en niños y niñas



Fuente: UN Women/Asad Zaid, 2019.

Durante la emergencia causada por el huracán Katrina en los Estados Unidos, la mayoría de las víctimas atrapadas en Nueva Orleans eran mujeres afroamericanas con sus hijos, el grupo demográfico más pobre de esa parte del país (Williams et al., 2006). Los niños recibieron un trato preferencial durante las labores de rescate y, después de los desastres, tanto las mujeres como las niñas sufrieron más por la escasez de alimentos y recursos económicos (Neumayer y Plümper, 2007).

Generalmente, en situaciones de desastre, las denuncias por violencia sexual suelen tener menor atención y los procesos de denuncia formal se retrasan. Por otra parte, el embarazo y el parto, así como el periodo de amantamiento aumentan la vulnerabilidad de las mujeres en los desastres o en los periodos posteriores de reconstrucción, donde las niñas y adolescentes juegan un papel preponderante en la ayuda en las labores del hogar, en detrimento de sus derechos educativos y de socialización.

Cuadro 1. Impactos de los desastres

Directos	Pérdidas materiales (daños o pérdida de la vivienda, posesiones) que resulten en daño.
	Daño físico derivado del evento (lesiones sufridas).
	Pérdida de ingresos (incapacidad para trabajar debido a problemas de salud, incapacidad para alcanzar trabajo, locales dañados, etcétera).
	Casos de evacuación
Indirectos	Daño físico que surja después del evento (como diarrea por falta de acceso al agua potable).
	Interrupción de energía eléctrica, transporte, etcétera.
	Pérdidas intangibles como traumatismos.

Fuente: Holland 2008, en Bradshaw y Fordham 2013.

Para las mujeres y las niñas el impacto de los desastres puede considerarse como un doble impacto, ya que, por una parte, se sufre del evento de desastre en sí mismo y, posteriormente, de los eventos que se desencadenan y que pueden convertirse en normalidad por periodos de tiempo que pueden ser

de corto, mediano y largo plazos (Cuadro 1). De acuerdo con Bradshaw y Fordham (2013) algunos de estos aspectos son los siguientes:

Violencia física y sexual

Se ha observado que la violencia en los desastres es compleja, pero no evitable; de hecho, generalmente es predecible y pueden generarse estrategias de intervención que impidan que se presente o que ésta sea considerable. Los refugios que se utilizan para los damnificados, como estadios o escuelas pueden presentar graves problemas de violencia sexual hacia las niñas, ya que generalmente los servicios sanitarios están compartidos y las medidas de seguridad al interior no son lo suficientemente eficaces. Muchas de las mujeres temen ser víctimas de violencia doméstica y sexual después de un desastre, por lo que evitan usar refugios por miedo a agresiones sexuales (Davis et al., 2012). Algo similar ocurre en los campamentos de desplazados que se presentan por algún desastre, como pueden ser las inundaciones.

Los efectos psicosociales

En diversos estudios se ha visto que las mujeres reportan mayor número de consecuencias de este tipo. Un estudio realizado por Tamil Nadu Kumar y otros, en 2007, mostró que el síndrome postraumático era más alto entre las personas de menores ingresos o estrato social, dado que las mujeres generalmente presentan condiciones económicas inferiores que los hombres; se puede inferir que pueden ser más susceptibles a problemas de este tipo. La salud emocional también está relacionada con la salud física y por los riesgos asociados a la salud reproductiva, en el caso de las mujeres, éstas tienden a estar en menores condiciones de bienestar físico. Aunque, por otro lado, se han observado conductas positivas y algunas mujeres han manifestado que después de un desastre han desarrollado mayor empatía por los otros y mayor alegría para valorar la vida (Ozsoy et al 2010).

Deterioro de la salud sexual y reproductiva

Las necesidades de salud reproductiva de las mujeres, con frecuencia, no está satisfecha plenamente; por otra parte, la salud de las jóvenes solteras y de las adolescentes, así como de las que no encajan en expectativas heteronormativas pueden correr un riesgo más alto. La salud puede verse afectada directamente por heridas físicas y emocionales, las cuales pueden causar daños duraderos o permanentes a la salud y el

bienestar. Entre los impactos directos se tiene a las infecciones por acceso a agua no potable o por una mayor exposición a mosquitos y mala alimentación, por falta de alimentos o ingresos para comprarlos. De acuerdo con el Fondo de Población de la Naciones Unidas (UNFPA 2010), alrededor de 63,000 mujeres estaban embarazadas en Haití cuando ocurrió el terremoto, lo cual acrecentó el índice de mortalidad materna como de los más altos del mundo. Se observó también una mayor incidencia de desnutrición en las madres lactantes. Por ejemplo, en Cachemira, en Pakistán después del terremoto de 2005 se encontraron compartiendo refugio con parientes masculinos lejanos u otros hombres, con los que no tenían relación y, en muchos casos, habían dejado de amamantar, debido al sentimiento de incomodidad de los contextos en los que se encontraban. Otros problemas relacionados con esto es la falta de privacidad e higiene: en las inundaciones pueden generarse infecciones en el perineal y en el tracto urinario, debido al uso de toallas sanitarias permanentemente húmedas.

Matrimonio precoz y forzado

De acuerdo con la ONU, en 2012, una de cada siete niñas se casa antes de los 18 años en los países en desarrollo, lo que equivale a más del 14%. Como consecuencia del matrimonio precoz se presenta un gran número de impactos negativos, por ejemplo, sobre la salud de las jóvenes: mayor índice de muertes en los partos, menores oportunidades de acceso a la educación y al empleo, todo lo cual limita su desarrollo en el futuro. Se ha observado que después de un desastre aumenta el índice de matrimonio infantil. Inclusive, se ha observado el intercambio de niñas por alimentos y de abusos sexuales, a cambio también de alimentos.

Pérdida de educación para las niñas

Los desastres causan trastornos en la educación de diversas maneras, no sólo en la pérdida de la infraestructura sino también en daños a las rutas de acceso o la pérdida de útiles escolares, que pueden representar barreras para el regreso a clases, con lo cual el ausentismo se incrementa, especialmente entre las niñas y adolescentes, ya que en muchas ocasiones toman el lugar de la madre, si ésta ha muerto o enfermado y, en el menor de los impactos, se reduce su tiempo de aprendizaje, porque aumenta el que dedican a las tareas domésticas; inclusive, pueden verse forzadas a dejar la escuela para apoyar en el ingreso familiar, al incorporarse al sector laboral.

Pobreza y empleo inseguro

Frecuentemente, los desastres pueden generar un descenso en el nivel de ingreso en las familias, produciendo que los no pobres se conviertan en pobres y que los pobres se hagan más pobres, por ejemplo, en el ámbito indígena. En este caso, las mujeres suelen padecer, en mayor medida, un empobrecimiento generalizado; en muchos de los casos, después de un desastre, el sector femenino de todas las edades puede verse obligado a trabajos sexuales, aunque no se tiene datos específicos al respecto, en un estudio que realizó la Agencia de la ONU para los Refugiados en Puerto Príncipe, en 2011, se encontró que las niñas y adolescentes solían participar en relaciones sexuales transaccionales, de manera generalizada.

Migración

Después de un desastre, generalmente uno o dos miembros de la familia suelen migrar en busca de trabajo, éstos suelen ser los hombres de la casa, con lo cual las mujeres y los niños se quedan en las localidades, sufriendo nuevamente un doble impacto por la migración; en muchos de los casos se quedan en condiciones de desamparo, a veces esperando un dinero que no llega; inclusive, puede ser que hayan vendido lo que tenían para migrar y dejan a la familia en total desprotección. También pueden ser las mujeres las que migren, en cuyo caso su situación de vulnerabilidad es mucho mayor, debido a los peligros a los que se exponen; en muchas ocasiones migran con los hijos. Las niñas, sabemos, corren el mayor de los riesgos, pues en muchas ocasiones son víctima de la trata y el comercio infantil.

Cambios en las redes de apoyo familiar

En general, después de un desastre puede darse una pérdida en las redes de amistad o parentesco, especialmente para los menores la capacidad de restaurar estas redes es menor. Los juegos de las niñas pueden ser menos sociales que los de los niños y las actividades diarias de las niñas y adolescentes pueden impedirles generar nuevas amistades, especialmente por la falta de tiempo, debido a las tareas del hogar. Esto puede dejar a las niñas más aisladas.

Carga de trabajo

Es probable que uno de los mayores impactos en las mujeres y las niñas, a consecuencia de un desastre, sea el aumento en las horas de trabajo. Los roles sociales mantienen una fuerte connotación de género. Típicamente,

en los hogares, especialmente si las mujeres son pobres, suelen participar en al menos tres ámbitos: el productivo, el reproductivo y el comunitario (Moser 1993). Generalmente hay que dedicar más tiempo al rol reproductivo, ya que todo toma más tiempo; difícilmente pueden dejar el rol laboral y además participan activamente en la reconstrucción de casas, medios de vida y comunidades. En especial, las niñas y adolescentes tienen que ayudar en toda esta carga de trabajo de las mujeres adultas.

Cambio en la percepción sobre sí mismas

Después del terremoto de Haití se observó que las mujeres, en los campamentos, manifestaron que las condiciones eran inhumanas, por falta de privacidad y saneamiento deficiente. Por otra parte, los medios de comunicación crearon los estereotipos de hombres violentos y mujeres prostitutas, con lo cual se vio socavada su dignidad. Algo similar ocurrió con Katrina, donde las mujeres afroamericanas fueron vistas como destinatarias inmerecidas de los beneficios de la recuperación (Sterett 2012). En otro caso, en Nicaragua después del huracán Mitch se observó que las mujeres contribuyeron fuertemente en la reconstrucción, sin embargo, el crédito de las labores recaía en el jefe de familia masculino o en alguno de los hijos, invisibilizando por completo la participación femenina (Bradshaw 2002). La forma en que un desastre cambia la percepción que las mujeres tienen de sí mismas es un tema a explorar.

Las características de las viviendas en la reconstrucción en muchas ocasiones presentan condiciones de vulnerabilidad mayores que las que se tenían anteriormente a la ocurrencia del desastre, por ejemplo el Centro para la Filantropía en los desastres considera que cada año, cerca de 4 millones de personas mueren prematuramente por enfermedades atribuibles a la contaminación del aire en el hogar por el uso de estufas que pueden ser de leña o de biocombustibles... "Las mujeres y los niños son los más afectados por esto debido a la división del trabajo doméstico" (CDP 2019).

Figura 3. Recuperación después del ciclón Idai en Mozambique, en marzo de 2019



Fuente: Foto de Denis Onyodi: IFRC / DRK / Climate Center; CC BY 2.0 (en CDP 2019).

2. Percepción de riesgos

En cuanto a la percepción que las niñas tienen aún más presentes los riesgos a los que están expuestas, podemos decir que es uno de los factores importantes para trabajar es el autorreconocimiento del riesgo y en las medidas de autocuidado de sí mismas. Es interesante observar que, en diversos estudios y visitas de campo que se han realizado en comunidades expuestas a peligro volcánico existe una marcada diferencia entre los niños y las niñas. Para empezar, la proporción entre niñas y niños en la educación secundaria es de aproximadamente la mitad; es importante señalar que estas comunidades suelen ser rurales o semiurbanas, donde las condiciones de desigualdades de género son más pronunciadas.

Se realizaron visitas a diversas escuelas secundarias y se encontró que el 70% de las alumnas perciben alto el nivel de riesgo volcánico en la localidad, contra solo el 15% de los niños que lo considera como alto. En cuanto a sentirse capaces de protegerse ante una erupción volcánica, el 30% de

las niñas respondió que sí, así como un 75% de los niños. Estas dos respuestas nos llevan a la idea de que las niñas, por alguna razón (puede ser que tienen mayores responsabilidades en casa) presentan una percepción más realista del peligro al que se encuentran expuestas.

Las localidades visitadas en Chiapas se encuentran en el área de influencia del volcán Chichón, por lo que se realizó un trabajo con ellos respecto del mapa de peligros del volcán, el cual debe ser conocido ampliamente por la comunidad. Aquí es importante destacar que las y los estudiantes lo conocían mejor que los adultos del resto de la comunidad. Sin embargo, sólo el 3% de las niñas lo conocía, frente al 20% de sus compañeros. Sobre el conocimiento sobre si el volcán se encuentra activo o no, el 5% de las niñas lo tenía frente a un 25% de los alumnos. Finalmente, sobre la consideración de si el volcán podría presentar una erupción, fuerte como la que tuvo en 1982, el 87% de las niñas pensaba que sí y, de los niños, sólo lo creía el 40%. Estos datos son interesantes, ya que muestran que la percepción de las alumnas es más cercana con la realidad, a pesar de tener menor conocimiento sobre el mapa de peligros o sobre el estatus del volcán.

En cuanto al interés y participación que demostraron los estudiantes en el tema, destacaron las alumnas, quienes mostraron una mayor disposición a la realización de simulacros, por ejemplo, el 100% de las alumnas se manifestó dispuesta a participar en la realización de simulacros; a diferencia de los chicos, que estaría dispuesto, en un 70%. En contraste, sólo un porcentaje menor a 10% de las niñas participa en simulacros, si se encuentra en sus hogares, es decir, únicamente si están en la escuela participan en los simulacros a la par de sus compañeros. Indiscutiblemente, la escuela representa un espacio de mayor libertad y equidad entre chicas y chicos. En resumen, para la mayoría de los niños el volcán representa una aventura y varios de ellos han estado cerca del mismo, mientras que, para la mayoría de las alumnas, el volcán representa un peligro y no se ha aproximado a sus faldas.

Prevención dentro de la educación básica

Contenidos curriculares

A partir de los 10 años de la educación básica es posible identificar y fortalecer elementos de mitigación y resiliencia en las niñas y las adolescentes, ya que inicia desde los cuatro o cinco años, con el preescolar, y pasa por los seis años de primaria, hasta aquí, siete años, con un libro de texto homogéneo

para todas las niñas del país y luego los tres años de secundaria, generalmente de los 12 a los 15 años, donde a pesar de haber diversos textos de enseñanza, éstos siguen un programa de estudio nacional, lo cual favorece la igualdad de oportunidades.

El impacto de la educación básica en México es de gran relevancia, ya que actualmente el 31% de la población en México se encuentra en edad de cursar la educación básica y al menos el 50% de la población mexicana pasa por la ella. Si consideramos que somos alrededor de 127 millones (Conapo 2019), podemos decir que casi 63 millones de mexicanos cuenta con la educación básica. En el caso del ciclo escolar 2019-2020 la matrícula inscrita en la educación básica fue de casi 25 millones y medio de alumnos (SEP 2019). En cuanto a los contenidos del Plan de estudios (SEP 2016) se establecen como objetivos que se pretenden lograr, dentro de los diversos grados de la currícula, los siguientes:

Primaria (relacionados con geografía o riesgos)

- Reconoce algunos fenómenos naturales y sociales que le generan curiosidad y necesidad de responder preguntas. Los explora mediante la indagación, el análisis y la experimentación. Se familiariza con algunas representaciones y modelos (por ejemplo, mapas, esquemas y líneas del tiempo).
- Resuelve problemas aplicando estrategias diversas: observa, analiza, reflexiona y planea con orden. Obtiene evidencias que apoyen la solución que propone. Explica sus procesos de pensamiento.
- Trabaja de manera colaborativa. Identifica sus capacidades y reconoce y aprecia la de los demás.
- Desarrolla su identidad como persona. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo, contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia.
- Reconoce la importancia del cuidado del medioambiente. Identifica problemas locales y globales, así como soluciones que puede poner en práctica (por ejemplo, apagar la luz y no desperdiciar el agua).

Secundaria (relacionados con geografía o riesgos)

- Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social; lee acerca de ellos; se informa en distintas fuentes; indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos.

- Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.
- Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones.
- Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí y a los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazos. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades.
- Promueve el cuidado del medio ambiente de forma activa. Identifica problemas relacionados con el cuidado de los ecosistemas y las soluciones que impliquen la utilización de los recursos naturales, con responsabilidad y racionalidad. Se compromete con la aplicación de acciones sustentables en su entorno

Riesgos (contenidos específicos)

Primaria

- 4° Grado. Reconoce las acciones a seguir ante diferentes tipos de riesgos locales y nacionales.
- 5° Grado. Reconoce la importancia de las acciones de prevención de desastres, en relación con los principales riesgos en América.
- 6° Grado. Distingue factores que inciden en las situaciones de riesgo para la población en diferentes países del mundo.

Secundaria

- 1° Grado. Analiza los riesgos de desastre, en relación con los procesos naturales y la vulnerabilidad de la población en lugares específicos.
- Bloque 3
- Unidad 7 Riesgos

Temas

1. Riesgos y vulnerabilidad.
2. Relación de la degradación del ambiente y los desastres.
3. Prevención de desastres.

En cuanto a algunos de los contenidos específicos dentro del nivel primaria, por ejemplo, en el libro de texto sobre *Conocimiento del medio* en el tema sobre “Acuerdos con la familia”, podría incorporarse el concepto de cuidado de la familia, donde todos los integrantes tengan una participación activa, destacando que la participación de los niños y varones no es para “ayudar a las mujeres” sino por su propia responsabilidad en el autocuidado.

De igual manera, se puede continuar el desarrollo del autocuidado y la prevención en el siguiente tema: “Mi familia y yo”.

Respecto al libro de *Formación cívica y ética*, en el tema de “Prevención de accidentes” se pueden incorporar imágenes de cómo sí deben hacerse las cosas que además sean de mejor calidad que las que aparecen actualmente. En el tema “Paso a pasito aprendo a decidir”, debería incorporarse algo del tema de riesgos, por ejemplo, aprender a nadar (niñas y niños) y hacerlo con precaución. En “los derechos de los niños”, deberá incorporarse el derecho a la protección.

En el tema “Los grupos se organizan para funcionar” podría incorporarse la idea de acomodar las bancas en el salón, como una medida de prevención ante riesgo sísmico. Y en el de “Participar en equipo en asunto de interés común”, incorporar el plan de prevención comunitario, escolar y/o familiar. Y en el tema “Personas que trabaja para cuidarnos”, retomar el concepto de autoprotección.

Con estos ejemplos podemos observar la importancia de revisar y actualizar los contenidos del libro de texto oficial, con lo que estaríamos incidiendo en el desarrollo de una cultura más igualitaria entre niños y niñas, lo que favorecería una mayor mitigación de riesgos en los menores, especialmente en las niñas.

**Figura 4. Talleres participativos:
*Conociendo el mapa de peligros volcánicos***



Fuente: Tomada en trabajo de campo en escuela secundaria

Reflexiones finales

Es indudable que la escuela representa un espacio de libertad y oportunidades para las niñas y las adolescentes. Por un lado, es el lugar en donde se tiene el mayor acceso a los conocimientos científicos y tecnológicos de la sociedad. Por otro, representa el mejor sitio para poner en práctica dicho conocimientos y desarrollar habilidades que les permita reducir su vulnerabilidad inicial de vida, por el hogar en que nacieron.

Por lo tanto, una propuesta de mitigación como política pública es el fortalecimiento de la educación básica a niñas a partir de la revisión y adecuación de los planes de estudio a favor de una educación más igualitaria. Con contenidos que expliquen y refuercen la igualdad de género en todos los niveles. Que se entienda que las niñas y los niños deben recibir las mismas oportunidades para aprender, desarrollar destrezas y habilidades, alimentarse sanamente y tener tiempo para ellas mismas. Los juegos deberán promover el respeto e integración de niñas y niños.

Se deben generar políticas públicas específicas para la atención y cuidado de las niñas y las adolescentes en desastres y en las condiciones de atención y recuperación de los mismos.

Se debe dar apoyo a las mujeres en todos los casos para lograr un mayor fortalecimiento familiar y con ello una mejor salvaguarda para los menores, especialmente las niñas.

Deben existir programas específicos para la salud femenina y reproductiva, que incorporen estrategias de prevención y cuidado sexual de las menores, así como de apoyo a la integridad de las niñas.

Se debe fomentar el fortalecimiento de la confianza en sí mismas, la autovaloración y su autocuidado, como eje fundamental de la educación básica y de los programas de prevención y atención de desastres.

Construcción de la mitigación participativa de las niñas, a partir de la educación básica. Invertir en la prevención y mitigación reduce considerablemente las pérdidas sociales en caso de desastre. Si las alumnas son capaces de incorporarse en las acciones de prevención y planificación ante un posible desastre, serán más resilientes y, por lo tanto, menos vulnerables.

Dentro de las actividades escolares es importante proponer actividades encaminadas al estudio y análisis de los temas de género. Que incluyan los temas de violencia de género, tanto la que se presenta en la escuela y la comunidad, como la que se vive en los hogares, con miras a generar, como resultados de clase, propuestas de mejoramiento y mitigación.

Fomentar el conocimiento de estrategias de resiliencia, tanto del medio ambiente como dentro de los hogares, por ejemplo, cómo ubicar los muebles o algunos aparatos dentro de la cocina o de la casa puede favorecer la prevención ante un evento de desastre.

Dentro de la educación básica debe hacerse un estudio más profundo de la reproducción y de la educación sexual, que incorporen métodos anti-conceptivos claros, así como de higiene, tanto en el cuidado físico como emocional relacionado con las relaciones sexuales. Las adolescentes tienen derecho a conocer los riesgos del embarazo prematuro y la incidencia de muerte de parto.

Referencias bibliográficas

- Bradshaw, S., “Exploring the gender dimensions of reconstruction processes posthurricane Mitch”, *Journal of International Development*, 14, 871–879, 2002.
- Bradshaw, Sarha and Maureen Fordham, *Women, Girls and Disasters*, A review for Department for International Development, (DFID) Gov.UK, 54 pp., 2013. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/844489/withdrawn-women-girls-disasters.pdf
- Bustelo Monserrat “Three essays on investments in children’s human capital” *Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Agricultural and Applied Economics in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign*, 2011.
- Caruso German, and Sebastian Miller, *Long run effects and intergenerational transmission of natural disasters: A case study on the 1970 Ancash Earthquake*, 2015. Disponible en: https://econpapers.repec.org/article/eedeveco/v_3a117_3ay_3a2015_3ai_3ac_3ap_3a134-150.htm
- Centro para la Filantropía en los Desastres (CDP), *Conocimiento del Problema. Mujeres y niñas en desastres*, in *Journal of Development Economics*, vol 117, issue C, 134-150, 2019. Disponible en: <https://disasterphilanthropy.org/issue-insight/women-and-girls-in-disasters/>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Anuario Estadístico de la CEPAL de 2014. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/comunicados/ya-esta-disponible-el-anuario-estadistico-de-la-cepal-de-2014>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Desastres, crecimiento económico y respuesta fiscal en los países de América Latina y el Caribe, 1972-2010, 2017. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41141-desastres-crecimiento-economico-respuesta-fiscal-paises-america-latina-caribe>
- Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (Oxfam), The tsunami's impact on women, 2005. Disponible en: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/115038/bn-tsunami-impact-on-women-250305-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Nacional de Población (CONAPO), La situación demográfica de México, 2019. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/528759/LSDM_2019_OK_27ENE2020_LOW.pdf
- Davis, E. and K. Rouba, "Out of sight, out of mind: Women's abilities and disabilities in crisis", in E. David and E. Enarson (eds.), *The Women of Katrina: How Gender, Race and Class Matter in an American Disaster*, Nashville: Vanderbilt University Press, 2012. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/4837518.pdf>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Waiting to Give Birth Among Rubble and Disaster Victims UNFPA Dispatch16 January 2010. Disponible en: <http://www.unfpa.org/public/news/pid/4718>
- Holland, P., An economic analysis of flood warning in Navua, Fiji. Pacific Islands Applied Geoscience Commission (SOPAC), Suva, 2008. Disponible en: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/115038/bn-tsunami-impact-on-women-250305-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ikeda Keiko Gender Differences in Human Loss and Vulnerability in Natural Disasters: A Case Study from Bangladesh. *Indian Journal of Gender Studies*, Volume: 2 issue: 2, page(s): 171-193, 1995. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/097152159500200202>

- Kumar, M.S., Manoj V. Murhekar, Yvan Hutin, Thilakavathi Subramanian, Vidya Ramachandran, and Mohan D. Gupte, "Prevalence of Posttraumatic Stress Disorder in a coastal fishing village in Tamil Nadu, India, after the December 2004 Tsunami", *American Journal of Public Health*, 97(1), 2007.
- Moser, C., *Gender Planning and Development: Theory, Practice, and Training*. London: Routledge, 1993.
- Neumayer, Eric and Plümpner, Thomas, The gendered nature of natural disasters: the impact of catastrophic events on the gender gap in life expectancy, 1981–2002, *The gendered nature of natural disasters: the impact of catastrophic events on the gender gap in life expectancy, 1981–2002*. *Annals of the Association of American Geographers*, 97 (3). pp. 551-566. 2007. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/3040/>
- Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNISDR), Haitian earthquake boosted global commitment to disaster risk reduction, 2012. Disponible en: <http://www.unisdr.org/archive/24593>
- Ozsoy, A. and Sariipek, D. B., "Women and Their Socio-Economic Situations" in Dasgupta, S., –iriner, I and De, P. S. 2010 *Women's Encounter with Disaster*, Kolkata: Frontpage, 2010.
- Pastor Manuel, Robert Bullard, Jamen K. Boyce, Alice Fothergill, Rachel Morelo-Frosch, Beverly Wright, Environment, Disaster, and Race After Katrina, Race, *Poverty & the Environment* Vol. 13, No. 1, Getting Ready for Change: Green Economics and Climate Justice (Summer 2006), pp. 21-26, Published By: Reimagine!. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/41495680?seq=1>
- Pirard P., S Vandentorren, M Pascal, K Laaidi, A Le Tertre, S Cassadou, M Ledrans, Summary of the mortality impact assessment of the 2003 heat wave in France, National, *Library of Medicine* PubMed.gov, 2005. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16088047/>
- Programa de Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU-Habitat), El impacto de los desastres naturales en la brecha de género, 2019. Disponible en: http://onuhabitat.org.mx/index.php/el-impacto-de-los-desastres-naturales-en-la-brecha-de-genero?fb_comment_id=2159362100815836_2213648332053879

- Secretaría de Educación Pública (SEP). Plan y programas de estudio para la educación básica, 678 pp., 2016. Disponible en: <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). Primer Informe de Labores. Educación, Ciudad de México, México, 135 pp, 2019. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er_informe_de_labores.pdf
- Sterett, S., “State policy and disaster assistance: Listening to women”, in E. David and E. Enarson (eds.), *The Women of Katrina: How Gender, Race and Class Matter in an American Disaster*, Nashville: Vanderbilt University Press, pp.118–129, 2012.
- Williams Erica, Olga Sorokina, Avis Jones-DeWeevwr, Heidi Hartmann, *The Women of Nwe Orleans and the Gulf Coast: Multiple Disadvantages and Key Assets for Recovery Part II. Geneder, Race, and Calss in the Labor Market*, PricewaterhouseCoopers, Washington DC, 2006. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/237828726_The_Women_of_New_Orleans_and_the_Gulf_Coast_Multiple_Disadvantages_and_Key_Assets_for_Recovery_Part_II_Gender_Race_and_Class_in_the_Labor_Market

CAPÍTULO II

Educación y Empoderamiento



El empoderamiento de las mujeres mediante la educación en el marco del desarrollo sustentable

*Dr. Hugo Javier Buenrostro Aguilar**
*Dra. María Angélica Cruz Reyes***
*Dra. Nadima Simón Domínguez****

Introducción

El objetivo de este capítulo es analizar de qué manera la educación superior promueve el empoderamiento de las mujeres, el cual se considera fundamental para que las sociedades avancen hacia el desarrollo sustentable.

Este trabajo se enmarca en la visión de la sustentabilidad y en los objetivos del desarrollo sustentable, en particular, en el objetivo cuatro, que señala la necesidad de garantizar la educación equitativa con calidad y, en el objetivo cinco, que se refiere al empoderamiento de las mujeres y las niñas como elemento clave para alcanzar la igualdad de género. Asimismo, se enfatiza la estrecha relación entre educación, igualdad de género y empoderamiento de las mujeres, que se encuadra en la interacción de las dimensiones económica y social de la sustentabilidad.

* Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM) /FCA.

** Profesora del Instituto Politécnico Nacional/ ESCA Tepepan e Integrante de FEMU.

*** Profesora Emérita de la UNAM y miembro del Consejo de Honor de la FEMU.

Son muchas las voces que exponen la desigualdad entre hombres y mujeres, la cual se visibiliza mediante las diferencias en oportunidades de empleo, ingreso y de acceso a la educación, entre otras; dicha desigualdad se puede relacionar, principalmente, con la cultura, con las capacidades y con el nivel socioeconómico, elementos que condicionan el desarrollo económico y social y, por ende, el sustentable.

1. Empoderamiento e igualdad de género

El término empoderamiento se desarrolló en la década de 1980, especialmente con referencia a las mujeres y se ha ocupado para denotar mejoramiento, bienestar, participación y poder con miras a la mitigación de la pobreza y desarrollo de las personas; también se ocupa como identificador de estrategias y programas de las políticas públicas. Se define como el control sobre los bienes materiales (como los físicos o financieros), los recursos intelectuales (que integra lo cognitivo, las ideas y la información) y la ideología (vista como la habilidad para generar e institucionalizar creencias, valores y actitudes en un entorno socioeconómico-político determinado) (Batliwala 1997). La misma autora cuando refiere a Sharma (1991-1992), dice que es un proceso que se inicia al reconocer las fuerzas de un sistema opresor y concluye con la necesidad de actuar para cambiar las relaciones de poder existentes. En el Cuadro 1 se presentan las principales categorías del empoderamiento, sus componentes, así como la relación entre igualdad de género y empoderamiento.

Como puede verse en el Cuadro 1, las seis categorías del empoderamiento tienen componentes de tipo cognitivo, psicológico, político y económico; asimismo, se indica que mientras más se avance en la igualdad de género se logrará mayor control, concientización, acceso y bienestar para las mujeres.

Por lo antes descrito, se puede decir que un proceso de desarrollo conlleva tiempo, sobre todo cuando se trata de empoderar a las mujeres y niñas mediante la educación, considerando que no es lineal y es diferente para cada persona. Con relación al reto de la educación de calidad, el secretario general de las Naciones Unidas puntualizó que “es un pilar para alcanzar los objetivos para el 2030” (Guterres 2019).

Cuadro 1. Categorías y componentes del empoderamiento

	Categorías	Componentes	A mayor igualdad mayor empoderamiento ¹ en:
1	Sentido de seguridad y visión de un futuro.	1. Cognitivo 2. Psicológico 3. Político 4. Económico	Control
2	Capacidad de ganarse la vida.		Participación
3	Capacidad de actuar eficazmente en la esfera pública.		Concientización
4	Mayor poder de tomar decisiones en el hogar.		Acceso
5	Participación en grupos no familiares y uso de grupos de solidaridad como recursos de información y apoyo.		Bienestar
6	Movilidad y visibilidad en la comunidad.		

Fuente: (Shuler 1997); (Stromquist 1997) y (UNICEF: Longwe y Clarke Asociados 1997).

2. Desarrollo sustentable y la Agenda 2030 de las Naciones Unidas

El desarrollo sustentable ha sido definido como aquel que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades, mientras que la sustentabilidad¹ es un estado hacia el cual se dirige el desarrollo sustentable y en el cual se logran conciliar los intereses económicos, con los medioambientales y los sociales (United Nations [UN], 1987).

¹ El término en inglés *sustainability* tiene dos componentes *sustain* y *ability*, significa la capacidad de mantener, sostener, así como de soportar; se ha traducido como sostenibilidad o bien como sustentabilidad considerándose que ambos se refieren al mismo concepto. Los términos desarrollo sostenible o sustentable también se han utilizado ambos como traducción del término *sustainable development*. Por lo anterior, en este capítulo se utilizarán indistintamente los términos desarrollo sustentable o desarrollo sostenible, así como los de sustentabilidad o sostenibilidad, por considerar que ambos significan lo mismo. (Farah Simón, Cruz Reyes y Simón Domínguez 2018)

En septiembre de 2015, los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual incluye 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)²; cabe mencionar que la educación con calidad se enmarca en el objetivo cuatro de dicha Agenda 2030, el cual implica que sea inclusiva y equitativa para promover oportunidades de aprendizaje para todas y todos; ante dichas inquietudes se puede observar la relación entre la educación y el empoderamiento para la igualdad de condiciones y oportunidades entre hombres y mujeres y así delinear el camino hacia el desarrollo sustentable.

La normatividad vigente en México señala que la educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión 2014). Es así que se puede comprender que la educación, mediante la cultura y el conocimiento, transforma a las personas para el empoderamiento.

También, la Agenda 2030 al tener como objetivo final la inclusión y una mejor ciudadanía, circunscribe que principalmente la educación básica es fundamental para tal transformación de la sociedad (en el caso de México incluye preprimaria, primaria y secundaria), aunque no descarta la educación superior. El objetivo cuatro de los ODS implica que la educación con calidad tendrá impacto en las personas para minimizar la brecha de la pobreza; con respecto al planeta, mediante la educación se puede propiciar el cuidado y respeto a la biosfera; asimismo, señala que se requieren alianzas para la inversión y financiamiento para implementar estrategias y programas para el desarrollo sustentable, el cual involucra la prosperidad y la paz (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2016).

En dicho sentido, la educación con calidad es un proceso de largo plazo y representa un reto para alcanzar la igualdad de género, no sólo por su importancia, sino porque transversalmente se vincula con el objetivo cinco de la Agenda 2030, cuyo propósito principal es lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas; de igual forma, en este objetivo se incluye el reto de poner fin a todas las formas de discriminación y a la violencia de género en los ámbitos políticos, económicos y

² Para más información véase Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. 2020. <<Medio ambiente y desarrollo sustentable>>. Acceso el 23 de agosto. <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/ourwork/environmentandenergy/overview.html>

sociales; además, propone reconocer y valorar el trabajo doméstico y garantizar el acceso universal a la salud (ONU Mujeres 2017).

También y siguiendo con la importancia de la educación para el empoderamiento, se debe reflexionar sobre su dinámica ante la apertura comercial, la globalización y los principios de procesos y organización en el trabajo, los cuales invitan a la reestructuración de las relaciones en el ámbito laboral con el fin de generar oportunidades de empleo, no sólo para los hombres sino también para las mujeres; sin embargo, como menciona (Zuñiga Elizalde 2008) los avances en la educación no han mejorado las condiciones laborales por área de conocimiento y funciones que desempeñan las mujeres.

Por la parte de la Organización Internacional del Trabajo³, el empoderamiento de las mujeres significa que la redistribución de relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres puede ser superada por las mujeres, incrementando su confianza en sí mismas y su fortaleza interna mediante un proceso de concientización y construcción de capacidades, es decir, mayor capacidad para controlar su propio destino. Conlleva una mayor participación y poder de toma de decisiones y control y, por consiguiente, mayor acción transformadora (International Labour Organization, 2007, págs. 90-91).

Para lograr el empoderamiento de las mujeres se requiere que tengan las mismas capacidades de acceso a la educación, a la salud, a la tierra y al empleo, además de que puedan vivir en un mundo libre de coacción y de violencia. Aunado a lo anterior, el empoderamiento económico de las mujeres implica trascender los salarios bajos y el trabajo de tiempo parcial, así como lograr una participación significativa en las estructuras formales de toma de decisiones (Farah Simón, Cruz Reyes y Simón Domínguez 2018).

3. La educación para el desarrollo sustentable y el empoderamiento de las mujeres

El actual entorno se caracteriza por una severa crisis económica, ambiental y social que requiere de nuevos enfoques a fin de ayudar en la solución de una gran diversidad de conflictos interconectados; dicha crisis, argumenta Solís Espallargas (2012, 27), está fundamentada en “un modelo de desarrollo y un sistema de vida que incrementa la brecha entre ricos y pobres y amplifica las desigualdades entre mujeres y hombres”; la solución no es fácil

³ *International Labour Organization* (ILO) se traduce como la “Organización Internacional del Trabajo”.

y requiere cambios en la sociedad, la economía, la cultura y, sobre todo, de mentalidades, que permitan un empoderamiento como la vía de salida de las desigualdades y el acceso democrático a la educación (Solís Espallargas 2012, 27).

Al partir de lo anterior se puede decir que la educación, la igualdad de género y la sustentabilidad son problemas interconectados que requieren acciones transversales, dado que sólo cuando los ciudadanos sean conscientes podrán participar y tomar decisiones que les permitan solucionar problemas de forma integral y así llegar al desarrollo. La educación se convierte así en un medio para alcanzar el desarrollo sustentable, pues es el instrumento que permite aumentar las capacidades y oportunidades de todas las personas (Bernal Martínez de Soria y Carrica Ochoa, 2014, 182).

Dichas capacidades y oportunidades se han visto coartadas por una asimetría en las relaciones entre hombres y mujeres que han tenido como resultado: una desigualdad constante en el acceso a recursos; condiciones sociales y económicas diferenciadas, y vulnerabilidad al maltrato y a la violencia; todo lo cual exige incorporar la perspectiva de género en la educación para mejorar las condiciones de las mujeres y fomentar sus capacidades, de suerte tal que la mujer, a través de la educación, conozca sus derechos y sea capaz de vivirlos, participe en el proceso de acceso a la igualdad y contribuya al desarrollo social en general (Bernal Martínez de Soria y Carrica Ochoa, 2014, 188).

De allí que el empoderamiento, tal y como argumenta Torres (2009, 92), sea concebido como un proceso de concientización en el que el estudiante asume sus capacidades y potencialidades para transformar a su persona y, por ende, a su entorno; consecuentemente, este proceso se orienta a desafiar las estructuras opresoras y a nutrir las relaciones que habilitan a las personas para fortalecer el control sobre sus vidas; situación apremiante para las mujeres y hombres en un contexto no libre de desafíos que exige cambios individuales y colectivos, a saber (Torres 2009, 93):

- La necesidad de la práctica liberadora, orientada por las nuevas políticas educativas para la educación superior y que, en consecuencia, accione una educación empoderadora.
- La necesaria revisión y reflexión acerca de sus prácticas en el aula.
- La acción estudiantil como elemento primario y condicionante para su transformación.

Las personas, al empoderarse, adquieren control de sus vidas, habilidades para hacer cosas y tomar decisiones, por ello, es de vital importancia privilegiar el empoderamiento de las mujeres en el campo de la educación, lo que implica que se conviertan en agentes activos de su accionar ante situaciones concretas, a fin de cambiar la distribución de poder tanto en lo interpersonal como institucional. El papel de la educación dentro del proceso de empoderamiento femenino es sustancial para deconstruir estereotipos y construir un plan educativo basado en la igualdad de oportunidades y derechos que darán pie a la emancipación de la mujer, transformando la realidad de marginalidad y subordinación de muchas mujeres hacia situaciones de autonomía y posibilidad (Sánchez Lara, 2018, 7).

Lo anterior requiere de una educación para el desarrollo, es decir, “un enfoque educativo sociocrítico y político que conduce a sensibilizarse por los problemas de desigualdad, a conocer sus causas y plantear acciones de mejora para lograr la justicia y la equidad social” (Bernal Martínez de Soria y Carrica Ochoa, 2014, 189). Sin duda, dicho enfoque demanda una profunda reflexión, análisis y pensamiento crítico en un entorno dinámico y que se ve sometido cada vez más a la presión social por alcanzar la sustentabilidad, pero, sobre todo, requiere de un desarrollo de capacidades, de acceso al empleo, autonomía económica y de integración a procesos de toma de decisiones que afectan al entorno.

Ello requiere de un modelo educativo con enfoque crítico y transformador que aspire a cambiar el modelo social para prevenir y resolver problemas sociales, ambientales y económicos; que priorice acciones sociales y comprenda que el humano es parte del medioambiente; aunado a un cambio de actitud como única forma de ir a la raíz de los complejos problemas que aquejan a la humanidad; así, el nuevo modelo educativo ha de dirigir el análisis del entorno sobre una articulación permanente de conocimientos para dar respuesta a problemas complejos, paradójicos, inciertos e imprecisos de un mundo que requiere de nuevos paradigmas (Solís Espallargas 2012, 37-39; Limón Domínguez y Solís Espallargas 2014, 41).

Ante la necesidad de un modelo educativo que permita alcanzar la sustentabilidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco del inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef del inglés *United Nations International Children's Emergency Fund*), el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, (UNFPA, *United Nations Fund for Population Activities*, UNFPA, redenido *United Nations Population Fund* en 1987, aunque mantuvo

las siglas), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), organizaron el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) rescata que (Unesco 2016, 7-8):

- En la educación, la inclusión y la equidad son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora y, por consiguiente, se ha de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todas y todos. Por lo tanto, es necesario realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar esfuerzos en los más desfavorecidos, para velar porque nadie se quede atrás.
- Se reconoce la importancia del género para lograr el derecho a la educación para todas y todos. Por consiguiente, se han de apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, en los planes y programas de estudios y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas.

Los puntos anteriores refuerzan lo que se entiende por educación para el desarrollo sustentable, es decir, una educación desde la cual se aborden temas como la reducción de la pobreza, los modos de vida sostenibles, el cambio climático, la equidad de género, la responsabilidad social corporativa y la protección de las culturas indígenas, buscando un desarrollo equilibrado (Unesco 2009, 2); esta educación se caracteriza por (Unesco 2009, 6):

- Estar basada en valores, de forma que éstos se expliciten, se discutan y puedan seleccionarse los más acordes con el desarrollo sostenible.
- Desarrollar el pensamiento crítico, afrontar dilemas y capacitar para buscar soluciones a los problemas.
- Estar orientada a la acción. La sola conciencia no produce cambios. Más allá de sensibilizar, la educación para la sostenibilidad debe promover el compromiso.
- Asumir la participación en la toma de decisiones, incluyendo las relativas al entorno y a la forma de aprendizaje.

- Adoptar un enfoque interdisciplinar y holístico.
- Utilizar múltiples cauces y recursos didácticos (la palabra, las artes plásticas, la dramatización, los debates, las experiencias, etcétera) para construir, de forma conjunta, el conocimiento, superando la simple transmisión de conocimientos.
- Ser significativa para quien aprende y la comunidad, integrando las experiencias didácticas en la vida personal y profesional.
- Considerar tanto la escala local como la global cuando enfoca los problemas del desarrollo.

En este sentido, ha de entenderse el desarrollo sustentable como un proceso de cambio social en el que hay una mejora en las oportunidades tanto en el tiempo como en el espacio, pero sobre todo donde exista la equidad y el compromiso con el futuro, esto exige un alto compromiso entre generaciones y entre géneros para lograr el crecimiento económico y desarrollo social con un alto respeto por el medioambiente; desde esta perspectiva, la equidad de género pretende impulsar la igualdad entre mujeres y hombres como un elemento constituyente del desarrollo sustentable (Martínez Corona 2003, 191-192).

4. Algunos resultados de los objetivos del desarrollo sustentable en relación con la igualdad de género y el empoderamiento femenino

Si bien los esfuerzos por alcanzar los Objetivos del Desarrollo Sustentable (ODS) han sido considerables, es lamentable que los resultados aún muestren escasos efectos, pues las mujeres siguen enfrentando la discriminación y la violencia que las alejan del acceso a la educación, atención médica, un trabajo decente y de la representación política y económica, todo lo cual evita llegar a sociedades y economías sustentables (Organización de las Naciones Unidas [ONU] 2019a).

Aunado a lo anterior, según datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU 2019a):

- A nivel mundial, 750 millones de mujeres y niñas se casaron antes de los 18 años.
- En 18 países los esposos pueden impedir legalmente que sus esposas trabajen.

- Si bien es cierto que las mujeres han logrado importantes avances en el acceso de cargos políticos en todo el mundo, su representación en los parlamentos nacionales, de 23.7%, aún está lejos de la paridad.
- Las mujeres siguen ganando, en todo el mundo, un 24% menos que los hombres en el mercado de trabajo (ONU 2019b).
- Según datos recabados en 90 países, entre 2000 y 2016, las mujeres dedicaron aproximadamente tres veces más horas a trabajos domésticos y cuidados no remunerados que los hombres (ONU 2019c).

De allí que sea indispensable eliminar las barreras que impiden la igualdad de género, que se han convertido en el reto más importante para evitar el estancamiento y el progreso social, sobre todo si se considera que las mujeres y las niñas representan la mitad de la población mundial; la desventaja de tener acceso a la educación se traduce en carencia de capacitación y de oportunidades de acceder al mercado laboral y en muy pocas posibilidades de que se empoderen, lo cual se traduce en efectos económicos que detienen el desarrollo social (ONU 2019d).

Es por ello apremiante que la educación sea inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades para todas las personas; lograrlo ayudaría a reducir las desigualdades y alcanzar la igualdad de género; además, la educación empodera y fomenta una vida saludable y sostenible; contribuye a la tolerancia y a crear sociedades pacíficas; no obstante, las mujeres y las niñas tienen dificultades para acceder a la educación, lo que se traduce en menos oportunidades laborales (ONU 2019b).

Se calcula que alrededor de 15 millones de niñas no tendrán la oportunidad de aprender a leer y escribir, en comparación con los 10 millones de niños, además de que el 48.1% de las niñas a nivel mundial no asisten a la escuela; una de las razones que detonan dicha exclusión es la pobreza; basta con mencionar que el 23% de las mujeres viven en hogares pobres, lo cual se traduce en que una de cada cinco mujeres pobres es analfabeta, lo que las priva y las relega a empleos, por lo general, inferiores (ONU Mujeres 2019, 83-84).

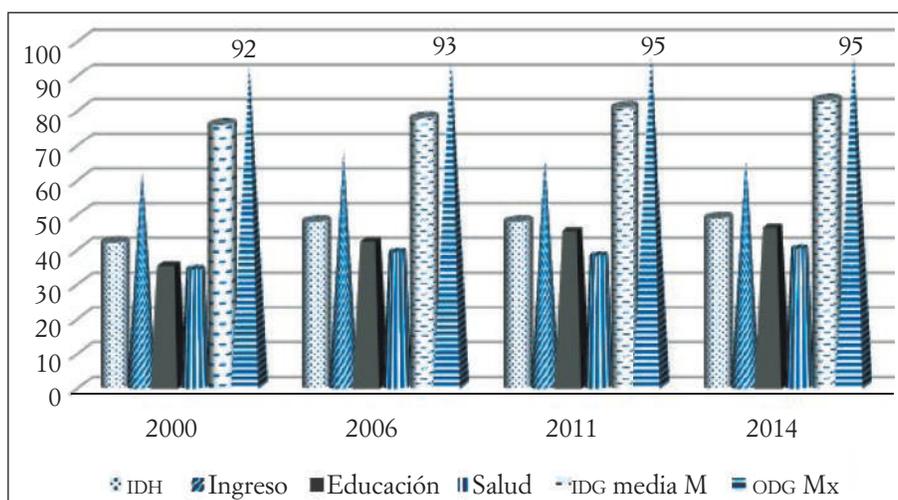
En México es posible encontrar resultados similares, lo que refleja que la igualdad de género está aún lejos de ser una realidad; basta con mencionar que (ONU Mujeres 2020, 21-22):

- La participación económica de las mujeres no refleja la inversión educativa y el talento que poseen. En México, sólo el 43% de las mujeres participa en el mercado laboral, *versus* el 78% de los hombres. Subsiste la discriminación salarial y la segregación ocupacional, además de la violencia en diversos tipos y formas.
- Las mujeres, en el sector empresarial, son del 19%, mientras que al momento de emprender, 23% son hombres y 19% mujeres; es decir, por cada 10 hombres que emprenden, 8.3 mujeres, en promedio, lo hacen. De la fuerza laboral total femenina, 2.2% son empresarias, mientras que, de la masculina, 5.6% son empresarios.
- A pesar de los avances de las mujeres en el sector educativo (las mujeres representan el 51.2% de la matrícula de maestría y el 51% de las especialidades), el porcentaje de mujeres en puestos de liderazgo con responsabilidades directivas es de 29% y su presencia en los puestos intermedios de las grandes corporaciones del país no supera el 23%. En las posiciones más altas, equivalentes a las direcciones generales en el sector público, el porcentaje de mujeres se reduce a 13% y tan solo 5% son presidentas de consejos directivos.
- La brecha salarial de las mujeres, con respecto de los hombres, en trabajos iguales es de entre 15 y 20% en promedio. Este porcentaje llega a subir hasta 40% cuando se trata de mujeres en puestos de alta dirección. La disparidad salarial relacionada con la maternidad, es decir, la diferencia del salario entre las mujeres que son madres y las que no lo son, es cercana al 30%.
- Las mujeres son víctimas de discriminación en el ámbito laboral. Aproximadamente, del 15% de las mujeres de 15 años y más, que alguna vez en su vida trabajaron o solicitaron trabajo, les fue requerido un certificado de no gravidez, como requisito para su ingreso al trabajo, o las despidieron por embarazarse o les redujeron el salario.
- La violencia contra las mujeres también ocurre en el lugar de trabajo. Cerca del 22.6% de las mujeres ocupadas ha sido violentada en el ámbito laboral; de ellas, más de la mitad (52.9%) padecieron esta situación en una fábrica o taller; 40% fueron agredidas en una empresa privada o en un banco; 15.6% en un comercio y 9.7% en otro lugar de trabajo.
- La sobrecarga del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado condiciona negativamente la actividad económica de las mujeres en todos los ámbitos. Este es el impuesto oculto y más alto con el que cargan las mujeres en términos económicos y de tiempo: las mujeres

dedican a dichas actividades 59 horas a la semana, tres veces más que los hombres, que dedican 22 horas promedio. La falta de una corresponsabilidad social del cuidado y de la redistribución del trabajo doméstico ha limitado considerablemente el tiempo que las mujeres podrían invertir en sus negocios, empresas o carreras ejecutivas. Sin duda, la respuesta colectiva a las necesidades actuales y crecientes de cuidados es la piedra angular de la transformación de la economía.

En términos generales y con indicadores globales como son el índice de desarrollo humano (IDH) y el de igualdad de género, se presenta en la Gráfica 1, para el periodo de 2000 a 2014, el comportamiento del índice de desarrollo humano, que incluye aspectos como educación, salud e ingreso, así como el índice de igualdad de género (IDG); en dicha gráfica se observa que este índice supera 90 puntos de 100, obteniendo un incremento de 3.0%, Mientras que el ingreso *per cápita* ligeramente ha disminuido y el índice de salud es prácticamente igual.

Gráfica 1. Comparativo de índice de desarrollo humano, igualdad, salud y educación



Fuente: United Nations Development Programme (UNDP). 2020. <<Human development data (1990-2018)>>. Acceso el 13 de abril de 2020. <http://hdr.undp.org/en/data>
 Donde: IDH= índice de desarrollo humano; IDG= índice de género; IDG= índice de género en México.

Con respecto a la relación que existe entre la educación y la igualdad de género, el coeficiente de correlación indica que existe una relación directa fuerte positiva entre el índice de desarrollo humano, la educación y la salud, como se puede ver en la Tabla 1. La misma tendencia es para México.

Tabla 1. Correlación entre IDH, Educación y género

	IDH	Ingreso	Educación	Salud	IDG media M	IDG Mx
IDH	1					
Ingreso	0.76509206	1				
Educación	0.96431609	0.57539646	1			
Salud	0.97981389	0.77615053	0.9187082	1		
IDG media M	0.26822137	0.82108116	0.00815218	0.3247277	1	
IDG Mx	0.81557409	0.27216553	0.93961848	0.73934496	-0.32578911	1

Fuente: United Nations Development Programme [UNDP]. 2020. <<Human development data (1990-2018)>>. Acceso el 13 de abril de 2020. <http://hdr.undp.org/en/data>

De acuerdo con el informe “Mujer, empresa y el derecho 2020” se obtuvo, en el año 2020, un índice de igualdad de género promedio de 83.80 puntos que, comparado con el de 2019, de 86.25, sufrió una baja de casi tres puntos. En dicho sentido, aunque México cuenta con una evaluación de “bueno”, no deja de preocupar que la igualdad de género disminuya en el último año. Este resultado retoma importancia en palabras del secretario general de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE): “Si México, reduce a la mitad la brecha de género en la fuerza de trabajo, esto se traducirá en un aumento de mil 100 dólares en el PIB per cápita, mientras que en la Unión Europea cerrar dicha brecha podría resultar un aumento del PIB de hasta el 3.0%” (Del real, 2020).

Por lo anterior, se ha establecido una serie de principios para que se favorezca en las empresas del sector privado el empoderamiento de la mujer y así avanzar hacia el desarrollo sustentable. Estos principios, según ONU Mujeres (2020, 25-28) son:

⁴ Sugiere que el proceso de desarrollo es en términos de interés y necesidades de las mujeres.

- Una dirección que promueva la igualdad de género, lo que requiere de un compromiso, con políticas, programas y planes en favor de la igualdad de género y de los derechos humanos.
- Igualdad de oportunidades, integración y no discriminación; para lograrlo, es indispensable ofrecer los mismos beneficios a mujeres y hombres, con prácticas de trabajo exentas de discriminación de género, contratar y nombrar proactivamente a mujeres en puestos directivos y de responsabilidades para garantizar una participación creciente de las mismas.
- Salud, seguridad y una vida libre de violencia, implica impactos diferenciales sobre mujeres y hombres, lo que se traduce en condiciones de trabajo seguras y con protección ante riesgos potenciales, con tolerancia cero ante cualquier forma de violencia.
- Educación y formación, en este rubro se ha de priorizar:
 - Invertir en políticas y programas de actuación en el lugar de trabajo que favorezcan el avance de las mujeres en todos los niveles y todos los sectores económicos, y que promuevan el acceso de las mujeres a todas las profesiones no tradicionales.
 - Garantizar el acceso equitativo a todos los programas de formación y de educación patrocinados y/o proporcionados por la empresa, incluidas las formaciones vocacionales y en tecnología de la información.
 - Garantizar la igualdad de oportunidades en la creación de redes y de actividades de tutoría y *coaching* formales e informales.
 - Ofrecer oportunidades necesarias para la promoción del estudio de viabilidad del empoderamiento de las mujeres y del impacto positivo de la integración de los hombres y las mujeres.
- Desarrollo empresarial, cadena de suministros y prácticas de marketing; en este sentido, se busca ampliar las relaciones empresariales a las empresas dirigidas por mujeres, con objeto de promover soluciones ante obstáculos que suponen la dimensión de género, además de respetar la dignidad de la mujer y garantizar que los productos y servicios no se utilicen en contra de las mujeres.

Liderazgo comunitario y compromiso, que implican el compromiso de las empresas para la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, al promover la integración, erradicar la explotación y la discriminación para generar nuevas oportunidades para mujeres y niñas; ello, a través de un liderazgo femenino y su contribución a la comunidad; lo cual

ha de ser resultado de una formación constante en ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, además de innovación, habilidades financieras, gerenciales y sociales.

Transparencia, evaluación e información, son elementos fundamentales para difundir políticas empresariales, establecer líneas base y sistemas de monitoreo para integrar indicadores y apoyar plataformas que compartan modelos de mejores prácticas.

Reflexiones finales

Es imprescindible generar un cambio de cultura y crear conciencia de que es necesario empoderar a las mujeres y a las niñas, mediante la educación en las instituciones educativas y en todos los ámbitos de la sociedad; esto requiere que se incorporen, de manera transversal en los planes y programas de estudio, contenidos temáticos con perspectiva de género, que promuevan la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

Asimismo, deben impulsarse programas de desarrollo de habilidades, liderazgo y empoderamiento de las mujeres en las dependencias gubernamentales y en las empresas públicas y privadas.

De acuerdo con ONU Mujeres (2020, 8), se concluye que aún falta mucho por hacer, sobre todo si se desea crear un futuro sustentable, razón por la cual es fundamental que todas y todos trabajemos juntos para lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, condiciones indispensables para su plena participación en la política, la economía, la cultura, los negocios y, en general, en todas las áreas del desarrollo. En este sentido, invertir en la educación de las mujeres; en su formación y liderazgo; en la igualdad de oportunidades, es uno de los retos más grandes de nuestro tiempo, no es sólo hacer lo correcto, sino que es lo más inteligente para avanzar hacia el desarrollo sustentable; es pensar en la generación de oportunidades en el presente y futuro, ya que el proceso para una educación con calidad, el empoderamiento de las mujeres y la sustentabilidad es de largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Batliwala, Srilatha. 1997. "El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción". En *Poder y empoderamiento de las mujeres*, editado por Magdalena León, 187 - 212. Bogotá: Tercer Mundo, S.A: Facultad de Ciencias Humanas.
- Bernal Martínez de Soria, Aurora, y Sarah Carrica Ochoa. 2014. "Mujer, desarrollo y educación para el desarrollo". *EDETANIA*, 46: 181-199.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. 2019. "Ley General de Educación". Acceso el 13 de noviembre. <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/mx/mx146es.pdf>
- Del real Janneth. 2020. "México baja de calificación en índice de igualdad: BM". Acceso el 20 de enero. <http://www.expoknews.com>
- Farah Simón, Lisette, María Angélica Cruz Reyes, and Nadima Simón Domínguez. 2018. "Administración sustentable para el empoderamiento económico de las mujeres y la igualdad de género". En *Atrévete a cambiar: A una cultura de igualdad sustantiva*, editado por Patricia Galeana Herrera, 201-224. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Guterres, António. 2019. "El Secretario General de las Naciones Unidas destaca el liderazgo mundial de la Unesco en materia de educación en la 40ª Conferencia General de la Organización". Acceso 12 de noviembre. <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-destaca-liderazgo-mundial-unesco-materia-educacion-40a>
- International Labour Organization (ILO). 2007. *ABC of women workers' rights and gender equality*. Geneve: ILO.
- La Entidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres). *Transversalización de género en los objetivos de Desarrollo Sostenible-Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Panamá: ONU Mujeres.
- La Entidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres). 2019. "Hacer las promesas realidad: la igualdad de género en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible". Acceso el 11 de noviembre. <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2018/sdg-report-gender-equality-in-the-2030-agenda-for-sustainable-development-2018-es.pdf?la=es&vs=834,pp>.

- La Entidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres). 2020. “Principios para el empoderamiento de las mujeres en las empresas”. Acceso 03 de enero. <http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2016/12/Empoderamiento-mujeres-en-empresas.pdf>
- Limón Domínguez, Dolores, y Carmen Solís Espallargas. 2014. “Educación Ambiental y enfoque de género, claves para su integración”. *Investigación Didáctica*, 37-50.
- Martínez Corona, Beatriz. 2003. “Género, sustentabilidad y empoderamiento en proyectos ecoturísticos de mujeres indígenas”. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 17: 188-217.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2019a. “Objetivos de Desarrollo Sostenible, objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. Acceso el 11 de noviembre. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2019b. “Igualdad de género: por qué es importante”. Acceso el 11 de noviembre. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/5_Spanish_Why_it_Matters.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2019c. “Informe de los objetivos de desarrollo sostenible”. Acceso 11 de noviembre. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2019d. “Educación de calidad: por qué es importante”. Acceso 11 de noviembre. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2016). “Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030 GUÍA©”. Acceso 13 noviembre, 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). 2016. “Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4”. Acceso 3 de enero. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). 2009. “Manual de Educación para la Sostenibilidad”. Acceso 3 de enero. http://www.urv.cat/media/upload/arxius/catedra-desenvolupament-sostenible/Informes%20VIP/unesco_etxea_-_manual_unesco_cast_-_education_for_sustainability_manual.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2020. “Medio ambiente y desarrollo sustentable”. Acceso el 23 de agosto. <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/ourwork/environmentandenergy/overview.html>
- Sánchez Lara, Marcela. 2018. *Empoderamiento educativo de las mujeres*. Colombia: Gobierno de Colombia. <http://www.equidadmujer.gov.co/oag/Documents/empoderamiento-educativo-mujeres.pdf>
- Shuler, Margaret. 1997. “Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional del empoderamiento”. En *Poder y empoderamiento de las mujeres*, editado por Magdalena León, 29 - 54. Bogotá: Tercer Mundo, S.A. Facultad de Ciencias Humanas.
- Solís Espallargas, María del Carmen. 2012. “Educación ambiental para el desarrollo sostenible intercultural desde un enfoque de género”. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. https://www.researchgate.net/publication/299338815_Educacion_ambiental_para_el_desarrollo_sostenible_intercultural_desde_un_enfoque_de_genero
- Stromquist, Nelly. 1997. “La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación”. En *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Editado por Magdalena León, 75 – 98. Bogotá: tercer Mundo, S.A. Facultad de Ciencias Humanas.
- Torres, Analí. 2009. “La educación para el empoderamiento y sus desafíos”. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 10, n.º 1: 89-108.
- Unicef: Longwe y Clarke Asociados. 1997. “El marco conceptual de igualdad y empoderamiento de las mujeres”. En *Poder y empoderamiento de las mujeres*, editado por Magdalena León, 173 – 186. Bogotá: Tercer Mundo, S.A. Facultad de Ciencias Humanas.
- United Nations (UN). 1987. *Asamblea General: Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nuestro futuro común. Desarrollo y cooperación económica internacional: medio ambiente*. Acceso 26 de agosto de 2020. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/42/25>

United Nations Development Programme (UNDP). 2020. “Human development data (1990-2018)”. Acceso el 13 de abril de 2020. <http://hdr.undp.org/en/data>

Zuñiga Elizalde, Mercedes. 2008. “Violencia en el trabajo. La cultura de la dominación de género”. En *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*, editado por Roberto Castro and Irene Casique, 173 – 196. Morelos: Universidad Nacional Autónoma de México.

Empoderamiento de niña a mujer en México (siglo XXI)

*Delia Selene de Dios Vallejo**

Introducción

Celebramos con júbilo el centenario de Important Notice International Federation University Women (IFUW, por sus siglas en inglés) que cambió de nombre por el de Graduate Women International (GWI, por sus siglas en inglés), de ahí que vamos a abordar este tema mencionando, en principio, a la luz de las ciencias sociales, a algunos de los conceptos considerados en este proceso de empoderamiento de las mujeres de hoy, de las niñas del presente, quienes a su vez serán las mujeres mexicanas en el siglo XXI. Así, vamos a abordar algunos fenómenos sociales, entre otros, los jurídicos nacionales e internacionales comprendidos en el tema que nos ocupa.

1. Educación

En el proceso educativo se trata de transmitir un conjunto específico de conocimientos, así como de desarrollar aptitudes precisas y crear capacidades

* Integrante del Comité de Dirección de la Federación Democrática Internacional de Mujeres. Secretaria General de la Unión Nacional de Mujeres Mexicanas, A.C. Doctorante y catedrática de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Se agradece la colaboración de la Lic. Rosalinda Cuéllar, de la socióloga Ximena Fragozo y de la Lic. Ariadna Rojas en el presente texto.

definidas de comportamiento en la persona (educando). Se trata de formarle necesidades y aspiraciones, intereses y capacidades, motivos de comportamiento, fuentes de las que nace la participación activa al servicio de objetivos importantes, así como el deseo de fomentar la habilidad de coexistencia y de participación social.

Se trata, en suma, de una preparación gracias a la cual la vida llegue a ser más humana y tenga valor para todos; ligada a una participación más activa de cada individuo en el ámbito social.

Ante tal perspectiva, la educación no se encuentra limitada a la escuela o a la preparación académica, sino ubicada en la totalidad del contexto social. La familia, por ejemplo, es un grupo en el cual se educa permanentemente, de ahí que un educador (A. Makarenko) considera importante la educación infantil; educando a los padres y a éstos les decía:

La educación de los niños es la tarea más importante de nuestra vida. Nuestros hijos son los futuros ciudadanos del país y del mundo. Ellos serán los forjadores de la historia. Son los futuros padres y madres, y serán a su vez los educadores de sus hijos. Debemos empeñarnos en que se transformen en excelentes ciudadanos, en buenos padres. Ellos encarnan también la esperanza de nuestra vejez. Una educación correcta nos deparará una vejez feliz, mientras una educación deficiente será para nosotros una fuente de amarguras y de lágrimas y nos hará culpables ante el país todo.

Hoy en día hay quienes toman como fraudulenta la consideración de que el proceso educacional es un medio para transformar a la sociedad. José Ortega y Gasset (filósofo) decía al respecto: “Si la educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar sociedades”; es decir, confiaba en la educación como una palanca de la historia, pero la educación está en una permanente relación con las condiciones materiales de existencia, porque en las sociedades divididas en clases sociales, la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan, en la mentalidad y conducta de los niños y de todas las personas, las condiciones fundamentales para continuar dominando.

De esta manera, en los países pobres, subdesarrollados, los hijos de padres pertenecientes a las clases altas son los beneficiarios de una educación que les capacita para ocupar los puestos de mando. Como los recursos son limitados, solamente una minoría tiene acceso a los centros de enseñanza

más altos; los demás quedan privados de acceso a estos círculos educacionales; el sistema educativo garantiza y fomenta las desigualdades sociales existentes, aun cuando se hagan declaraciones en contrario. La forma para revertirlo es la existencia de un país democrático, a fin de que se establezca una educación democrática.

La crisis en la educación actual

Si se analizan las condiciones sociales del México contemporáneo se tiene que convenir que la educación por sí sola puede hacer poco para transformar a la sociedad, pues la educación está estrechamente ligada a los procesos políticos, económicos y sociales del país y, naturalmente, a la ideología predominante. Los problemas de clases sociales, movilidad, ingresos, población, actitudes para la modernización, politización, etcétera tienen relación con la educación.

La educación está ligada a todos los procesos sociales; luego entonces, como la sociedad, la educación nacional está en crisis. En esto hay consenso, sus raíces se encuentran en toda la estructura socioeconómica y política del país.

Pablo Latapí (educador) dice que la educación significa conocimiento, y estamos alarmados por el bajo nivel académico del sistema escolar en todos los ciclos. La educación significa dinero, y estamos preocupados por los requerimientos financieros del futuro próximo. La educación significa administración, y estamos atrapados por ineficacia y el centralismo burocrático.

La educación significa productividad, y estamos aterrados por la incapacidad e inadecuación de la enseñanza técnica y por la carencia de investigación científica. La educación significa movilidad social, y estamos comprobando su marcado elitismo. La educación significa realización de la juventud, y estamos presenciando insatisfacciones y protestas estudiantiles ante el vacío que se descubre tras los desvalorados credos oficiales. El sistema educativo nacional reproduce, en los diferentes niveles y grados, el acceso y participación que, en la riqueza nacional, tiene la población. La pirámide escolar se conforma según la pirámide de ingresos. (De Dios de Puente 1978):

Plan de enseñanza en México (Diagrama)

		Grado				Edad	
Educación superior	Postgrado		Posgraduado			Sin especificar	
	Grado		Estudios de grado: Doctorado, maestría, licenciatura				
	17		Estudios universitarios				23-24
	16						22-23
	15		Subprofesional	4 A 5 años			21-22
	14						20-21
	13						19-20
Educación media	12			Preparatoria 3 Años	18-19		
	11				17-18		
	10				16-17		
	9		Educación secundaria			15-16	
	8		1 Secundaria común: 3 años			14-15	
	7		2 Secundaria técnica: 3 años Comercio y otros estudios			13-14	
Educación básica	6		Educación primaria 6 Años			12-13	
	5					11	
	4					10	
	3					9	
	2					8	
	1					6-7	
			Educación preescolar			6	
			Jardín de niños			5	
			3 Años			3-4	
						1-2-3	

Por ello, me congratulo por el triunfo político –fruto de casi un tsunami electoral a causa de un triunfo contundente (33 millones de votos a favor)– de un egresado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, hoy presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, quien cuenta con un gabinete con profunda profesionalización en cada una de las áreas de Gobierno. Así, pensamos, habrá empoderamiento favorable para las niñas de hoy en el futuro de México, cuando ellas, mejor educadas en medio de un desarrollo sostenible mediante la aplicación de la cultura de la paz arriben, porque ya se está construyendo desde 2019, día a día, a un México con igualdad, desarrollo y paz.

En nuestro seminario es menester explicar el motivo de nuestra aseveración mediante los planteamientos de algunos términos aplicados. Así, iniciamos con educación, aun cuando más adelante ampliaremos el texto al respecto.

2. Derechos humanos y perspectiva de género

En las sociedades contemporáneas es común hacer referencia a la existencia y reconocimiento de derechos que son inherentes a las personas; derechos que llamamos, en términos genéricos, derechos humanos y que implican un proceso de derechos positivados, establecidos en las normas internacionales –declaraciones y tratados-, que reconocen el principio de la dignidad humana como punto nodal de su objeto. Por tanto, son mucho más que un anhelo, son fundamento jurídico y ético de las sociedades contemporáneas.

Las normas internacionales son la base de definiciones sobre los derechos humanos; jurídicamente formalizan las obligaciones de los Estados para proteger, promover y prevenir violaciones a éstos, tanto por agentes estatales como no estatales.

En el aspecto teórico, la incorporación de la perspectiva de género en el discurso de los derechos humanos permite reconocer diferencias sociales e influir en el diseño de políticas públicas para encarar la desigualdad histórica que las mujeres han enfrentado. El reconocimiento de esta desigualdad permite establecer las bases para generar acciones que atiendan la violencia de género tanto en el espacio público como en el privado. Así, se rompe con una barrera histórica de temas que no se encuentran en la estructura básica de los tratados internacionales de derechos humanos, que incluye formas de violencia que enfrentan las mujeres en todos los espacios de la sociedad y que trasgreden su ciudadanía.

Por otro lado, el análisis de los contenidos del marco internacional de los derechos humanos contribuye a establecer un referente en la implementación de políticas públicas. Este marco, denominado enfoque basado en derechos humanos, tiene como objetivo corregir prácticas discriminatorias que obstaculizan el proceso de desarrollo de los grupos más marginados. Se busca establecer obligaciones estatales que correspondan a planes, políticas y procesos de desarrollo anclados en el sistema de derechos y sus correspondientes deberes (Tacher Contreras 2018).

Influencia internacional en la reivindicación de los derechos humanos de las mujeres en México

Los avances internacionales en torno a los derechos humanos de las mujeres han constituido la guía y meta a alcanzar para las feministas mexicanas y el movimiento amplio de mujeres. Desde la realización en México de la Primera Conferencia Mundial de la Mujer, en 1975, hasta la IV Conferencia Mundial de la Mujer, llevada a cabo en Beijing, China en 1995, así como las siguientes reuniones de balance del cumplimiento de la Plataforma de Acción de Beijing, que se han llevado a cabo en el marco de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y de las reuniones de la Comisión Jurídica y Social de la Mujer de la ONU; son motivo de análisis y seguimiento de los documentos emanados de dichas reuniones y sus recomendaciones a los gobiernos y, en especial, al Gobierno mexicano. Por su trascendencia para la orientación de las demandas de igualdad, libertad, no discriminación, igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y derechos sexuales y reproductivos, se enumeran algunas de las reuniones más importantes, para los derechos humanos de las mujeres:

1946. el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas estableció la Comisión sobre el Estatus de la Mujer para garantizar la facultación de la mujer y la igualdad de género, y para proveer recomendaciones al Consejo de la ONU sobre los obstáculos referentes a los derechos de la mujer en los campos político, económico, civil, social y educativo. A lo largo de los años se han organizado diversas conferencias a fin de reafirmar y mejorar los derechos de la mujer. Hasta ahora se han celebrado cuatro conferencias mundiales sobre la mujer que han buscado unificar a la comunidad internacional, con una serie de objetivos comunes y con un plan de acción eficaz

para el adelanto de la mujer en todas partes y en todos los ámbitos de la vida pública y privada.

1948. La ONU da a conocer la Declaración Universal de Derechos Humanos. En el Artículo 1 se lee que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...”, y en el Artículo 2: “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”¹. Esta declaración es un documento orientador, no vinculante, mientras que los tratados internacionales derivados de ella son obligatorios para los Estados firmantes.

1966. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Es un tratado internacional que reconoce y garantiza los derechos civiles y políticos de las personas y establece mecanismos para su protección y garantía.

1975. Se realiza en México la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, que pide a los gobiernos revisar, derogar y/o actualizar sus legislaciones relacionadas con todo lo que pudiera afectar los derechos humanos, civiles y políticos de las mujeres, actualizando y armonizando su marco jurídico con los estándares internacionales en la materia. De esta conferencia salió el Primer Plan de Acción Mundial, al respecto, que realizó un llamado a los gobiernos para que desarrollaran estrategias para lograr la igualdad de género, eliminar discriminación de género e integrar a la mujer al desarrollo y a la consolidación de la paz. Dentro de las Naciones Unidas, el Plan de Acción también condujo al establecimiento del Instituto Internacional de Investigación y Capacitación para el Adelanto de la Mujer y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.

1979. Se celebra la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Violencia contra la Mujer, que tiene como fin eliminar efectivamente todas las formas de discriminación contra la mujer, para lo cual establece la obligatoriedad de los Estados parte para reformar sus leyes para la consecución de tal fin.

1980. Se celebró en Copenhague la Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer, que congregó a 145 Estados parte para realizar un seguimiento del

¹ ONU, Declaración Universal de Derechos Humanos, en la siguiente dirección electrónica: www.un.org/es/universal-declaration.human-rights/

Plan de Acción de México y se declaró que, a pesar de los avances logrados, aún debía prestarse especial atención en campos tales como las oportunidades laborales, los servicios de salud adecuados y la educación.

1985. Se celebró en Nairobi, Kenia, la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer. La ONU reveló que sólo un cierto número de mujeres se beneficiaba de las mejoras por lo que pidió a los Estados participantes que encontraran nuevas maneras y campos de acción para asegurarse de que la paz, el desarrollo y la igualdad pudiesen lograrse. Esta Conferencia puso el acento en la participación social y la igualdad en la participación política y en la toma de decisiones. La conferencia reconoció, además, la necesidad de que la mujer participe en charlas y debates en todos los campos y no sólo en cuanto a la igualdad de género. El documento emanado de la conferencia fue el que se conoce como Estrategias de Nairobi.

1994. Se lleva a cabo en El Cairo, Egipto, la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo.

1995. Se celebró la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, en Beijing, China, y fue la mayor conferencia que las Naciones Unidas haya organizado. Asistieron más de 189 representantes de distintos gobiernos; 17,000 participantes entre quienes se incluyen 6,000 delegados gubernamentales y más de 4,000 representantes de organizaciones no gubernamentales. En esta conferencia, los 189 Estados parte de la ONU adoptaron la Plataforma de Acción de Beijing para garantizar mejoras para todas las mujeres sin excepción. Dicha plataforma esbozó las 12 esferas críticas que constituyen obstáculos para el adelanto de la mujer, e identificó el alcance de las medidas que los gobiernos, las Naciones Unidas y los grupos de la sociedad civil deberán tomar en cuenta para hacer de los derechos humanos de la mujer una realidad.

Las 12 esferas de preocupación críticas que se identificaron incluyen: la mujer y la pobreza, el acceso desigual a la educación, la falta y el acceso desiguales a los sistemas de salud, la violencia contra la mujer, los diversos aspectos de la vulnerabilidad de la mujer en conflictos armados, la desigualdad en las estructuras económicas, la desigualdad en el poder y la toma de decisiones, los mecanismos institucionales para mejorar el adelanto de la mujer, la falta de respeto y la protección inadecuada en cuanto a los derechos humanos, la subrepresentación de la mujer en los medios de comunicación, la desigualdad en la gestión de los recursos naturales y en la salvaguardia del medioambiente, y la discriminación y violación de niñas.

Desde la IV conferencia se han celebrado cuatro reuniones para revisar los avances de los gobiernos acerca de la aplicación de la Plataforma de Beijing, cinco, 10, 15 y 20 años después, reuniones conocidas como Beijing+5, Beijing+10, Beijing+15 y Beijing+20.

2000. Beijing+5. Durante la XXIII Sesión Especial de la Asamblea General sobre “La mujer en el año 2000: la igualdad entre los géneros, el desarrollo y la paz para el siglo XXI”; los Estados parte adoptaron el documento oficial titulado “Medidas e iniciativas adicionales para aplicar la Declaración de Beijing y la Plataforma de Acción”, en el cual identificaron los logros y obstáculos, y propusieron recomendaciones para gobiernos, sector privado y sociedad civil sobre cómo llevar adelante la Plataforma de Acción en los ámbitos global, nacional y regional.

2005. Beijing+10. Se celebró durante la XII Sesión de la Comisión del Estatus de la Mujer. Los Estados parte reafirmaron su compromiso con la Declaración de Beijing, su Plataforma de Acción y el resultado del documento de Beijing+5, y acordaron acelerar el proceso de aplicación de la Plataforma de Acción.

2010. Beijing+15. En el marco de la LIV Sesión de la Comisión del Estatus de la Mujer, la Asamblea General de la ONU realizó el seguimiento de los avances por parte de los gobiernos en la aplicación de los objetivos de la Plataforma de Acción de Beijing y creó ONU Mujeres. También fue una oportunidad para la sociedad civil, incluyendo comunidades de base de la mujer, para celebrar un debate y compartir experiencias, lecciones aprendidas y buenas prácticas. Se hizo énfasis en cómo superar los obstáculos restantes y los nuevos desafíos, incluyendo aquellos referentes a los Objetivos de Desarrollo del Milenio².

2015. Beijing+20. Realizada en marzo en la Sede de Naciones Unidas Nueva York. Los gobiernos del mundo ratificaron la Plataforma de Acción de Beijing, no sin que hubiera intentos de los gobiernos de derecha de América Latina y del mundo, del Vaticano y de los países musulmanes, por retroceder en los derechos humanos ganados por las mujeres e impulsados

² Para todas las fechas, salvo cuando se indica lo contrario, la autora se basó en Wikipedia (Conferencia Mundial sobre la Mujer, en la siguiente dirección electrónica: https://es.wikipedia.org/wiki/Conferencia_Mundial_sobre_la_Mujer) y en la información de la página de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer/ONU Mujeres, en la siguiente dirección electrónica: <https://www.unwomen.org/es/csw>

y defendidos por las organizaciones feministas de todo el mundo, quienes también se dan cita para vigilar a sus gobiernos y a los que intentan que se retroceda en los compromisos internacionales que deben suscribir los gobiernos, para el avance de los derechos de las mujeres.

Las organizaciones feministas mexicanas han realizado evaluaciones “sombra” a las que el gobierno mexicano presenta ante Naciones Unidas, para dar su visión del cumplimiento de la Plataforma de Acción de Beijing.

En 2015, más de 140 organizaciones mexicanas de 18 entidades del país, en un esfuerzo inédito, elaboraron el Informe Alterno Beijing+20, mismo que presentaron en el Senado de la República el 4 de marzo del mismo año, previo a la entrega a la misión mexicana ante Naciones Unidas, en Nueva York; y a la entrega también a la ONU.

En el informe se reconocen los avances en la materia, como: la creación de mecanismos para el adelanto de las mujeres, en el ámbito federal, en las entidades y algunos municipios del país, así como la elaboración de leyes específicas sobre los derechos humanos de las mujeres. Sin preocupación de la Plataforma de Acción de Beijing, en especial, se muestra que en la esfera de Mujer y Medios de comunicación, y en la de la Mujer y la Niña, no hay avances³.

Además de estas importantes conferencias internacionales hubo otras en la década de los años 90 del siglo pasado, que influyeron en las feministas mexicanas para continuar las demandas por sus derechos:

- Cumbre Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo – Río de Janeiro 1992.
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos – Viena 1993.
- Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo – El Cairo 1994.
- Cumbre Mundial Sobre Desarrollo Social – Copenhague 1995.
- Conferencia Internacional de Educación – Ginebra 1996.

En todas ellas se reconocieron los derechos humanos de las mujeres, se habló de la responsabilidad de hombres y mujeres para la conservación del medio ambiente y para el control poblacional. La conferencia de El Cairo marcó un cambio en la visión que tenían los gobiernos que responsabilizaban a las mujeres por el crecimiento de la población y, desde entonces, se habló de la responsabilidad que deben tener los hombres por el ejercicio

³ Informe Nacional Alterno, Beijing+20, Cámara de Diputados, LXIII legislatura, México, 2015, elaborado por más de 140 organizaciones feministas de 18 entidades.

de su sexualidad. Esta conferencia constituyó un hito en la defensa de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. Los definió como: “Los derechos reproductivos abarcan ciertos derechos humanos que ya están reconocidos en las leyes nacionales, documentos internacionales sobre derechos humanos y en otros documentos aprobados por consenso”.

Estos derechos se basan en el reconocimiento del derecho básico de todas las parejas e individuos a decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos y a disponer de la información y de los medios para ello, así como el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva. También incluye el derecho a adoptar decisiones relativas a la reproducción sin sufrir discriminación, coacciones o violencia, de conformidad con lo establecido en los documentos de derechos humanos⁴. El derecho a decidir libremente el número y espaciamiento de los hijos fue declarado por primera vez como un derecho humano en 1968, en el Artículo 16 de la Conferencia de Teherán, y ha tenido un importante desarrollo en las conferencias de población de 1974, 1984 y 1994. Así, algunos de los Derechos reproductivos son los siguientes:

- Autonomía y autodeterminación del propio cuerpo.
- A la vida.
- A la procreación.
- A la salud reproductiva.
- A informarse médica y adecuadamente sobre la reproducción humana, sin censura política ni religiosa.
- Al acceso a los servicios sanitarios de salud reproductiva y de planificación familiar, como parte del sistema público de salud.
- Al acceso a los avances científicos en materia de reproducción.
- A decidir sobre la reproducción sin sufrir discriminación, coerción o violencia.

Dos Instrumentos jurídicamente vinculantes para el Estado mexicano, sus instituciones de los diferentes niveles de Gobierno, son:

⁴ Organización de las Naciones Unidas, Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, El Cairo, Egipto, 5-13 de septiembre, 1994, citado en Derechos reproductivos en Wikipedia, en la siguiente dirección electrónica: https://es.wikipedia.org/wiki/Derechos_reproductivos

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación sobre las mujeres (CEDAW), 1975. La ONU hace un llamado a adoptarla; 1979, se adopta la CEDAW, por 130 votos; 1981, México la ratifica, se publica en el Diario Oficial de la Federación el 12 de mayo de 1981.

- Establece que los Estados se encaminen a eliminar la discriminación que impide o anula el acceso de las mujeres a sus derechos y limita sus oportunidades.
- Los Estados se comprometen a revisar distintas realidades de la vida de las mujeres para eliminar la discriminación en su contra, en los ámbitos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales en la vida pública y privada.
- Se comprometen también a adoptar leyes, políticas públicas y políticas de acciones afirmativas para eliminar disposiciones legales y de otro tipo que atenten contra mujeres y niñas.
- Explica que ‘la discriminación contra la mujer’ denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera⁵.

Convención Interamericana para Prevenir, sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Convención de Belém do Pará. Se adopta en el marco de la OEA, el 9 de julio de 1994, en Belém do Pará, Brasil; México la ratifica el 12 de noviembre de 1998 y se publica en el Diario Oficial de la Federación el 19 de enero de 1999.

- La Convención considera como violencia contra la mujer toda clase de acción o conducta basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual psicológico en el ámbito público o privado.

⁵ Organización de las Naciones Unidas, Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, 1979 Artículo 1, en la siguiente dirección electrónica: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/convention.htm>

- La mujer tiene derecho a una vida libre de violencia tanto en el ámbito público como en el privado. Tiene derecho al reconocimiento, goce, ejercicio y protección de todos los derechos humanos y libertades consagradas por los instrumentos regionales e internacionales sobre derechos humanos.
- Los Estados parte condenan todas las formas de violencia contra la mujer, y convienen en adoptar, por todos los medios y sin dilación, políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar dicha violencia.

Sin estos avances internacionales sobre los derechos humanos de las mujeres, no podrían entenderse los avances en el marco jurídico nacional de los derechos de las mexicanas.

Los avances en México para eliminar la discriminación, para la igualdad de oportunidades y los derechos sexuales y reproductivos

La efervescencia de las redes nacionales integradas al calor de las conferencias internacionales, especialmente la Conferencia de Beijing y la de El Cairo, y la determinación por incidir en los gobiernos, aunado con la participación de feministas en partidos políticos, la academia, su integración a algunos gobiernos y congresos, federal y locales, permitió que se crearan leyes, programas y políticas públicas para trabajar por eliminar la discriminación, crear acciones afirmativas para contribuir a la igualdad de oportunidades de las mujeres, desde fines de los años 90, esfuerzos concretados en el nuevo siglo XXI.

Se han registrado avances en la instrumentación de acciones, programas y políticas públicas que buscaron contribuir al desarrollo de las mexicanas. Las políticas pioneras orientadas a las mujeres en México se ubican en la década de los 70 del siglo XX, en el contexto de la celebración de la Primera Conferencia Mundial de la Mujer (1975) realizada en nuestro país. En ese marco, el Gobierno mexicano estableció el Programa Nacional del Año Internacional de la Mujer, a través del cual se llevaron a cabo acciones en salud, educación, capacitación y empleo.

Durante el sexenio de José López Portillo (1976-1982) los programas sociales dirigidos a mujeres plantearon la necesidad de fomentar la participación de las mujeres en el desarrollo “como madre, trabajadora y ciudadana”.

El énfasis se puso en lograr mínimos de bienestar a través de la aplicación de normas jurídicas, así como “la necesidad de favorecer la capacitación de las mujeres, su incorporación en el mercado de trabajo y como agente fundamental para garantizar el control poblacional a través del descenso de las tasas de natalidad”.

El tema del control poblacional fue fundamental en los programas de atención a las mujeres, por ello, en el sexenio de 1976-1982 se estableció la Coordinación del Programa Nacional de Planificación Familiar, a través del cual las instituciones de salud establecieron, por primera ocasión, objetivos y metas de cobertura. Las acciones en torno a planificación familiar y salud materno-infantil fueron impulsadas de manera combinada desde un mismo organismo, bajo el principio del reconocimiento constitucional de que mujeres y hombres tienen el derecho a decidir el número y espaciamiento de los hijos. No obstante, en el diseño de los planes y programas predominó un énfasis tecnocrático y para los responsables de estos programas la tarea fue lograr influir sobre los niveles de crecimiento poblacional. En estos años predominó un enfoque de Mujeres en el Desarrollo, el cual se caracteriza por tratar de incorporar a las mujeres al desarrollo, vistas como “objetos” del desarrollo y no como sujetas actuantes que pueden intervenir, tomar decisiones en su propio desarrollo.

En 1980 se creó el Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo (Pronam) al interior del Consejo Nacional de Población (Conapo). Este programa significó un importante avance, ya que tenía como objetivo principal formular e implementar un Plan Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo, a través de programas y acciones específicas; pero no impidieron desarrollarlo, sus acciones se concretaron en apoyar la realización de algunas investigaciones, diagnósticos y lineamientos sobre la condición de las mujeres, así como a instrumentar acciones que se dirigieron mayoritariamente a las mujeres campesinas y se centraron en la puesta en marcha de escasos proyectos productivos y de educación en materia de planificación familiar, especialmente.

En 1985 se instaló la Comisión Nacional de la Mujer (Conmujer) para coordinar las actividades y proyectos sectoriales en la materia; entre sus tareas estuvo la preparación del informe de México en la materia para ser presentado en la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer (Nairobi, 1985). Dicha comisión se estructuró a partir de comisiones sectoriales. Al nivel de los estados se conformaron 32 Comisiones de la Mujer. En sus objetivos se contemplaba el impulso al desarrollo de proyectos diversos en beneficio de la población femenina, los cuales fueron aplicados de manera

parcial con acciones tendientes a fortalecer el Programa de Salud de la Mujer, impulsar proyectos en áreas rurales y consolidar el Programa de Integración y de la cancelación de gran parte de los programas impulsados por dicha comisión.

A partir de 1989 se incorporó por primera vez, en el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994), entre los objetivos prioritarios de política social, la promoción de la condición de la mujer, reconociendo que la igualdad jurídica de las mujeres no estaba reflejada en las prácticas sociales y, en 2001, se diseñó por primera vez el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (Proequidad), cuya operación estuvo a cargo del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) recién creado, también en el 2001.

Luego del parteaguas que significó la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing, China, en 1995, se planteó la necesidad de implementar políticas, cuyo objetivo fuese contribuir a eliminar las desigualdades entre mujeres y hombres en el acceso, uso y control de recursos, servicios, decisiones, oportunidades y ejercicio del poder. Se dio paso, así, a un nuevo enfoque conocido como Género en el Desarrollo, el cual ve a las mujeres como sujetas actuantes de su desarrollo; propone atender las necesidades básicas de las mujeres, como: alimentación, salud, educación, trabajo productivo, servicios públicos; pero también atender sus intereses estratégicos, como: género, aquéllos relacionados con la eliminación de la subordinación, discriminación y, en general, su condición de desigualdad en la sociedad, como: la eliminación de las violencias, su acceso a puestos donde se toman las decisiones políticas, sociales y económicas. Se propuso que el tratamiento de la situación de las mujeres en el quehacer gubernamental no puede ser sectorial, sino que tiene que integrarse de manera transversal en el conjunto de políticas públicas, de modo que, antes de tomar las decisiones se analicen sus efectos sobre las mujeres y los hombres.

La Plataforma de Acción de dicha conferencia incorporó el concepto de género para explicar que, para lograr el adelanto de las mujeres, es necesario transformar las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, presentes en todos los ámbitos de la sociedad. Este debate internacional se incorporó a la discusión nacional, que buscaba impulsar políticas que tuviesen enfoque de género. A partir de entonces la agenda pública ha ido incorporando nuevos temas desde la perspectiva de género (derechos humanos, violencia de género, paridad en espacios y puestos de poder, etcétera) y con ello han ido surgiendo algunas instancias de atención a problemáticas específicas, las cuales plantean, dentro de sus objetivos, contribuir a promover la igualdad

plena entre hombres y mujeres. Un avance formal en esta larga lucha por los derechos humanos de las mujeres ha sido la concreción en leyes nacionales, estatales y algunos bandos municipales, tales como:

Artículo 4° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Ha tenido varios cambios: actualmente establece que el varón y la mujer son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y desarrollo de la familia. Toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada, sobre el número y el espaciamiento de sus hijos. Toda persona tiene derecho a la protección de la salud. La ley definirá las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y establecerá la concurrencia de la Federación y las entidades federativa en materia de salubridad general, conforme a lo que dispone la Fracción XVI del Artículo 73 de esta Constitución.

2000. Ley para la protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

- Esta ley tiene como sujetos a las niñas, los niños (hasta los 12 años) y las y los adolescentes (desde los 12 hasta los 18 años incumplidos).
- Protege sus derechos humanos y sus derechos fundamentales establecidos y reconocidos en la Constitución, tales como el derecho a la no discriminación; a ser protegidos en su integridad, identidad, libertad, pensamiento, en la salud, en la educación; a vivir en familia y en una cultura propia.
- Reconoce derechos tales como el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, y el derecho de prioridad de las niñas, los niños y las y los adolescentes, así como el derecho al debido proceso en caso de infracción de la Ley penal.
- Finalmente, esta Ley promueve el desarrollo pleno e integral de las niñas, niños y las y los adolescentes, y promueve la oportunidad de formación física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad, asignando obligaciones de ascendientes, tutores y custodios.

2003. Ley federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación

- Esta Ley tiene como sujetos a mujeres y hombres que viven discriminación por sus condiciones bio-socio-culturales, es decir, por su condición de origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, de salud, embarazo, lengua, religión, opinión o

preferencia sexual, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana;

- También se incluyen como discriminatorias, la xenofobia y el anti-semitismo;
- Esta Ley prohíbe la esclavitud y tutela los derechos a la no discriminación, la igualdad y la libertad, reales y efectivas.

2006. Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres

- Esta Ley tiene como sujetos a mujeres y hombres que “por razón de su sexo, independientemente de su edad, estado civil, profesión, cultura, origen étnico o nacional, condición social, salud, religión o capacidades diferentes, se encuentren con algún tipo de desventaja ante la violación del principio de igualdad” que la Ley protege.
- De la misma manera, garantiza el derecho a la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, lo cual lleva implícita la eliminación de la discriminación por sexo.
- Promueve la búsqueda de la igualdad de mujeres y hombres ante la ley, así como el adelanto y empoderamiento de las mujeres.
- Finalmente, tutela el derecho a la igualdad, a la no discriminación y la equidad, tanto de mujeres como de hombres.

2007. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia

- Esta Ley tiene como sujeto a las mujeres, y tutela su derecho a la vida, así como subraya su derecho a una vida libre de violencia. Reconoce que las mujeres están expuestas a la violencia por el sólo hecho de ser mujeres, en una sociedad que legitima la supremacía y la violencia de los hombres.
- Promueve, por tanto, el empoderamiento de las mujeres y la igualdad entre mujeres y hombres.
- Remite a la Constitución y a los Tratados Internacionales en materia de derechos humanos de las mujeres.
- Asimismo, reconoce la jurisdicción de organismos internacionales en relación a la violencia contra las mujeres y de las políticas del Estado para erradicarla.
- Finalmente, la Ley define cinco tipos y cinco modalidades de violencia contra las mujeres.

2007. Ley para Prevenir y Sancionar la Trata de Personas

- Esta Ley tiene como sujeto a las mujeres y tutela su derecho a la libertad y a una vida libre de violencia;
- La Ley da respuesta a los diferentes tipos de violencia física o moral implicados en el sometimiento a la explotación sexual, trabajo o servicios forzados, esclavitud, servidumbre, extirpación de órganos o tejidos, en forma específica, al oprobio de la trata de personas;
- Finalmente, esta ley tipifica el delito de la trata de personas y establece la sanción penal correspondiente. Al respecto, leemos: “Comete el delito de trata de personas quien promueva, solicite, ofrezca, facilite, consiga, traslade, entregue o reciba, para sí o un tercero, a una persona, por medio de la violencia física o moral, engaño o el abuso de poder para someterla a explotación sexual, trabajos o servicios forzados, esclavitud o prácticas análogas a la esclavitud, servidumbre, o la extirpación de un órgano, tejido o sus componentes”.

Estas leyes federales constituyeron leyes marco que luego fueron replicadas en las entidades federativas; así, en México se cuenta con un marco legal que obliga al Estado mexicano, sus instituciones y niveles de Gobierno, a promover la No discriminación de las mujeres; la No violencia; el acceso de oportunidades en igualdad que los hombres; a instrumentar acciones afirmativas que contribuyan a disminuir a eliminar las desigualdades entre mujeres y hombres (García Acevedo 2018).

Mujer y educación. El binomio del progreso

Cuando se habla de transformaciones, normalmente se piensa que la educación es el vehículo para lograr una sociedad más justa y equitativa; sin embargo, también hay puntos de coincidencia sobre el hecho de que la educación por sí sola no es capaz de lograr tal transformación.

En las instituciones educativas se ha trabajado fuertemente para estimular y garantizar el acceso por igual de mujeres y hombres en todos los niveles y en los distintos campos de conocimiento. Algunos países han reportado grandes avances en este sentido, pero no basta con garantizar el acceso, se requiere generar acciones que aseguren la permanencia, el egreso y la continuidad en términos de igualdad para hombres y mujeres; por ello, es primordial que se produzcan transformaciones sustantivas en los contenidos

curriculares, en las prácticas profesionales, en los servicios sociales y comunitarios, en los mensajes que se transmiten a través de los libros de texto y en el desarrollo de la vida escolar de los educandos.

Es fundamental que la formación de los docentes incluya el fomento de la educación que cuestione estereotipos y prejuicios sexistas; que brinde las oportunidades y condiciones para que niñas y niños, hombres y mujeres descubran y desarrollen plenamente sus intereses y capacidades; que incentiven la solidaridad y el respeto mutuo entre los géneros.

Producir estos cambios no es una tarea sencilla, como lo demuestran diversas políticas y programas que se vienen ejecutando tanto en países desarrollados como en desarrollo y cuyos resultados apenas son visibles, lo que se debe precisamente a que no se han generado los programas de formación docente que incluyan la sensibilización para asumir los retos que el Modelo de Género propone.

Responder a esta necesidad y ampliar la sensibilidad de la comunidad educativa en este tema es un compromiso impostergable, si deseamos dar pasos concretos hacia una convivencia más productiva, cooperativa y armónica entre mujeres y hombres (Coral Castilla 2013).

3. El empoderamiento de la mujer

Lograr la igualdad entre hombres y mujeres exige una transformación en el acceso de la mujer, tanto a la propiedad como al poder, que a la vez depende de un proceso de empoderamiento de la mujer. Al mismo tiempo, el empoderamiento de la mujer transforma las relaciones de género y, por consiguiente, es una precondition para lograr la igualdad entre hombres y mujeres. Para las feministas, el empoderamiento implica “la alteración radical de los procesos y las estructuras que reproducen la posición subordinada de la mujer como género”. Sin embargo, el término “empoderamiento” se ha utilizado de muchas maneras y no siempre en sentido emancipatorio. En el campo de Mujer/Género y Desarrollo, a veces se utiliza como sinónimo de la participación o integración en la planeación y el desarrollo, y se confunde con el bienestar o la reducción de la pobreza. Sin embargo, en sus diferentes usos se halla implícita la noción de personas que adquieren control sobre sus propias vidas y definen sus propias agendas; por lo general, se asocia con los intereses de quienes no poseen poder y se presume como una expresión de cambio deseado sin entrar en detalles sobre qué implica ese cambio.

En las discusiones en torno al origen y uso del concepto de empoderamiento dentro del movimiento de mujeres, el texto más citado es *Desarrollo, crisis y enfoques alternativos*, de Gita Sen y Caren Grown (1988), un documento redactado por un colectivo de investigadoras académicas y activistas feministas para la Tercera Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer, celebrada en Nairobi en 1985. En este documento el concepto de empoderamiento aparece como una estrategia liderada por mujeres tercermundistas para cambiar sus propias vidas, al tiempo que genera un proceso de transformación social, que es el objetivo último del movimiento de mujeres. El empoderamiento se considera como la base desde la cual se generarán visiones alternativas de la mujer, así como el proceso mediante el cual estas visiones se convertirán en realidades a medida que cambian las relaciones sociales. Algunas de las precondiciones para el empoderamiento de las mujeres son los espacios democráticos y participativos, así como la organización de las mujeres.

El término empoderamiento obviamente llama la atención sobre la palabra “poder” y sobre el concepto de poder como una relación social. El poder condiciona la experiencia de la mujer en un doble sentido: “es tanto la fuente en su abuso como en la fuente de emancipación en su uso” (Rowlands 1997) (Radtke y Stamp 1994, en Rowlands 1997: 221). Las relaciones de poder pueden significar dominación, pero también resistencia a fuentes existentes de poder, o servir como mecanismo para obtener control sobre éstas. A fin de promover el desarrollo del concepto de empoderamiento, Jo Rowlands (1997: 218-23) diferencia cuatro tipos de poder, basándose en el trabajo de (Lukes 1974). El “poder sobre” representa un juego de suma cero; el incremento en el poder de uno significa una pérdida de poder por otro. Por lo contrario, las otras tres formas de poder: poder para, poder con, poder dentro, son todas positivas y aditivas. Un aumento en el poder de una incrementa el poder total disponible o el poder de todas/os.

Durante un tiempo las feministas latinoamericanas ignoraron la discusión sobre el poder, pues se presumía que lo única forma de poder era el poder sobre. Esto hizo que en el movimiento se ignoraran las relaciones de poder y que se entendiera a las mujeres como víctimas de la sociedad, por carecer de poder. Una de las primeras discusiones abiertas sobre los mitos que guiaban las prácticas políticas del movimiento tuvo lugar durante el Cuarto Encuentro Feminista Latinoamericano, celebrado en Taxco, México, en 1987. Allí se concluyó que el mito número uno era que “como feministas

no nos interesa el poder”⁶. Se llamó la atención sobre la necesidad de reconocer el ejercicio del poder en las actividades del movimiento y de verlo como un recurso para la transformación.

Según Marta Lamas (Lamas 1998), el reconocimiento de este mito permitió “críticas contra la manera de negación y de víctimas en que las feministas manejamos el poder” y denuncias sobre la “la idealización de nuestro activismo”⁷. Al aceptar el “poder sobre” se amplía la posibilidad de resistencia o de manipular el poder en beneficio propio, lo que reduce su asociación con la victimización.

La reunión de Taxco inició un proceso en el movimiento de mujeres de América Latina, que también ha permitido pensar constructivamente sobre las otras formas de poder: como la positiva y acumulativa, atribuida al “poder para”; al “poder con”, y al “poder dentro”. El “poder para” sirve para catalizar el cambio cuando una persona o un líder de grupo galvaniza el entusiasmo y la acción de otros. Es un poder generador o productivo, un poder creador o facilitador que abre posibilidades y acciones sin dominación; es decir, sin el uso del poder sobre.

El “poder para” se relaciona con el “poder con” en cuanto permite que se comparta el poder. Se manifiesta cuando un grupo genera una solución colectiva a un problema común, permitiendo que todas las potencialidades se expresen en la construcción de una agenda de grupo, que también se asume individualmente. Sirve para confirmar que el todo puede ser superior a la suma de sus partes individuales. Otra forma del poder positivo y acumulativo es el “poder desde dentro”, o el poder interno. Se basa en la generación de fuerza desde el interior de uno mismo y se relacionan con la autoestima. Se manifiesta en la habilidad para resistir el poder de otros al rechazar demandas no deseadas. También incluye el reconocimiento que uno obtiene a través de la experiencia, de cómo se mantiene y reproduce la subordinación de la mujer.

El empoderamiento de la mujer cuestiona las relaciones familiares patriarcales, pues puede conducir al desempoderamiento de los hombres y, sin

⁶ Véanse las reflexiones escritas por un grupo de las participantes en la reunión de Taxco, citadas como Collective (1997) y Lamas (1998).

⁷ Lamas (1998:10) observa también que “aunque el feminismo reconoce las diferencias étnicas, de clase y de edad entre las mujeres, niega implícitamente cualquier diferencia en la capacidad intelectual, la habilidad y la sensibilidad... Este igualitarismo militante ha llevado a una práctica paralizante que disminuye la efectividad y la presencia política del movimiento. El mito alimenta el ‘mujerismo’, que idealiza y mistifica la relación entre las mujeres y obstaculiza el liderazgo”.

duda, a la pérdida de la posición privilegiada que éstos han tenido en el patriarcado. Porque el empoderamiento ocurre cuando se da un cambio en la dominación tradicional de las mujeres por los hombres, ya sea con respecto al control de sus opciones de vida, sus bienes económicos, sus opiniones o su sexualidad. Se manifiesta cuando la toma de decisiones es unilateral con respecto a asuntos que afectan a todos los miembros de la familia, ya no es la normal; sin embargo, desde otro punto de vista, el empoderamiento de la mujer libera y empodera a los hombres tanto en el campo material como en el psicológico. Las mujeres comienzan a compartir responsabilidades que antes sólo competían a los hombres y a liberar a éstos de los estereotipos de género, y también les abre la posibilidad de nuevas experiencias emocionales. Por consiguiente, el empoderamiento de las mujeres implica no sólo cambios en sus experiencias, sino también en la de sus compañeros y su familia.

Como la subordinación de la mujer parece natural a una ideología patriarcal, es difícil que el cambio irrumpa espontáneamente de la condición de subordinación. El empoderamiento tiene que ser inducido al crear primero la conciencia sobre la discriminación de género⁸. Esto exige que las mujeres cambien las imágenes que tienen de sí mismas y sus sentimientos de inferioridad, así como sus creencias respecto a sus derechos y capacidades. Para facilitar las condiciones que permiten o inducen estos cambios existen los agentes externos. Pero, ¿es posible empoderar a otros? ¿Es esta noción contraria al concepto mismo de empoderamiento? No son preguntas fáciles de responder. La experiencia ha demostrado que el empoderamiento tiene lugar en diferentes escenarios: Stromquist habla de fases; Wieringa se refiere a esferas o partes de una matriz, y Rowlands habla de dimensiones. No existen fórmulas mágicas ni diseños infalibles, ni una receta o un modelo descriptivo⁹ (Alberti M 1998) (Alberti M. 1998). El empoderamiento no es un proceso lineal con un comienzo y un fin definitivo que es igual para diferentes mujeres o grupos de mujeres. El empoderamiento es diferente para cada individuo o grupo, según sus vidas, su contexto y su historia, y de acuerdo con la subordinación en los niveles personal, familiar y comunal, y otros niveles altos de organización de la sociedad.

⁸ Véase Schuler (1997:34) Sobre la influencia del trabajo de Paolo Freire (1970) sobre las preocupaciones feministas en relación con la creación de una conciencia de género.

⁹ Un buen ejemplo de un proceso de empoderamiento lo da Alberti (1998) en relación con un grupo de mujeres indígenas en México; véase también Alberti ... et al. (1998) sobre el uso de una metodología de aproximación al empoderamiento.

Una de las otras principales corrientes en el desarrollo del concepto de empoderamiento proviene de economistas feministas, que se concentran en la autonomía económica y cómo se relaciona ésta con las posiciones de negociación relativa de hombres y mujeres en el hogar, la comunidad y la sociedad. El enfoque de poder de negociación fue inspirado en buena medida por las críticas feministas al modelo neoclásico de la familia unitaria. Según este modelo, el hogar se considera una unidad no diferenciada de consumo de producción, en donde se comparten los recursos y los ingresos. Se supone que los recursos del hogar son asignados por un jefe de hogar altruista (el esposo), que representa los gustos y las preferencias de la familia y procura maximizar la utilidad de todos los miembros del hogar (Folbre, Hearts and spades, paradigms of household economics 1986a) (Folbre, Cleaning house: new perspectives on households and economic development. 1986b) fue una de las primeras investigadoras en cuestionar la naturaleza contradictoria de tales supuestos, señalando que desde épocas de Adam Smith se ha presumido que los actores económicos racionales buscan elevar al máximo sus propios intereses. ¿Por qué, entonces, iba el altruismo a gobernar el comportamiento en el seno de la familia? Además, esta historia no se ajustaba bien a los hechos, como se ilustró anteriormente, pues cada vez más la evidencia sugería que las relaciones en el hogar estaban impregnadas de desigualdad económica. Como respuesta al interrogante de si el hogar estaba gobernado por altruismo o por interés propio, los economistas comenzaron a desarrollar aproximaciones alternativas al estudio de las interacciones en el hogar, en gran parte inspirados por la teoría de los juegos¹⁰.

Aquí resumiremos el enfoque de poder de negociación de acuerdo a Agarwal. Según ella (Agarwal 1994), los hogares se conceptualizan “como una compleja matriz de relaciones en donde existe una negociación continua (con frecuencia implícita) sujeta a las restricciones planteadas por el género, la edad, el parentesco” y aquello que es socialmente permisible negociar. Siguiendo a Sen (Sen, Economics and the family 1980) (Sen, Gender and cooperative conflicts 1990), las relaciones en el hogar se caracterizan por elementos tanto de cooperación como de conflicto: “Los miembros de un hogar cooperan en la medida en que los arreglos de cooperación les dan a cada uno de ellos más beneficios que la no cooperación”. (Agarwal 1994: 54). Uno puede imaginar una multitud de actividades en las que los miembros

¹⁰ Véase Sen (1989; 1990) y para un resumen de este tipo de literatura, Seiz (1991); Agarwal (1997: 4-5) y Summerfield (1998).

del hogar obtienen beneficios mediante la cooperación, por ejemplo, compartiendo los recursos y el trabajo para preparar sólo una comida grande al día.

Sin embargo, hay muchos resultados posibles en términos de esta sencilla actividad de cooperación: por ejemplo, quién hace qué, y cómo es tratado cada miembro en el proceso. Por una parte, todos estos resultados pueden ser más benéficos para los participantes que la alternativa de no cooperación (por ejemplo, que no se prepare ni se sirva una buena comida). Por otra parte, entre la serie de resultados de esta cooperación, algunos son más favorables para cada participante que otros. La posibilidad de que la ganancia de una persona signifique la pérdida de otra subraya el conflicto que quizá subyace a la cooperación ¿Qué determina el resultado que prevalece? “El resultado que surja dependerá del poder de negociación relativo de los miembros del hogar. El poder de negociación de un miembro se definiría por un rango de factores, en especial la fuerza de la posición de resguardo de la persona (las opciones externas que determinan qué tan bien estaría si la cooperación cesara) y el grado en que sus reclamos se consideren social y legalmente legítimos. La persona que tenga una posición de resguardo más fuerte (mejores opciones externas) y/o cuyos reclamos gocen de mayor legitimidad podría emerger con un resultado más favorable, aunque ambas partes estarían mejor que si no cooperaran”.

Según Agarwal, los elementos más importantes de una persona en la posición de resguardo incluirían: i) propiedad y control de bienes económicos, sobre todo tierra; ii) acceso a empleo o a otras modalidades de generación de ingresos; iii) acceso a recursos comunales (como bosques y tierra de pastoreo); iv) acceso a sistemas tradicionales de apoyo social externo (dentro de la comunidad o la familia extensa), y v) acceso a apoyo estatal o de las ONG. Estos cinco factores influyen en la capacidad de una persona de satisfacer sus necesidades de subsistencia por fuera del hogar. “La premisa aquí es que mientras mayor sea la capacidad de una persona de sobrevivir físicamente por fuera de la familia, mayor será su poder de negociación”, en relación con los recursos compartidos en el hogar. “Estos factores pueden ser complementarios así como sustitutos unos de otros” (ibíd.); no necesariamente tienen igual peso en todos los contextos (Deere 2002).

4. Prácticas pedagógicas feministas y decoloniales

En el avance hacia sociedades más igualitarias, dialogantes y democráticas, los movimientos sociales desempeñan un papel crucial, claro ejemplo de

ello es el feminismo. El término feminismo dialógico (Elboj et al. 2006) se refiere a una nueva tendencia dentro de la teoría feminista, que busca incluir las voces de todas las mujeres, sin discriminaciones por cuestiones de edad, pertenencia étnica, nivel académico, clase social u orientación sexual. En este sentido, hay que remarcar que la inclusión de la pluralidad de voces de todas las mujeres es el nuevo reto de la teoría y la política feministas del siglo XXI.

La lucha feminista comprometida con la igualdad cobra nuevo significado en la modernidad dialógica, apostando por un proyecto democrático enraizado en el diálogo entre mujeres procedentes de diferentes realidades sociales, culturales y académicas. Esta nueva tendencia constituye una importante conquista dentro del movimiento feminista; las voces de las mujeres no pertenecientes a la cultura académica, es decir, de la mayoría de las mujeres, han sido silenciadas en la teoría feminista al considerar que no tienen nada interesante que aportar.

El feminismo dialógico cobra forma dentro de comunidades de aprendizaje, donde mujeres de diferentes edades, culturas y niveles académicos reflexionan conjuntamente llegando a acuerdos sobre intervenciones educativas concretas. Gracias a este diálogo igualitario muchas mujeres construyen nuevos significados en sus vidas y empiezan un proceso de transformación social y personal (Elboj 2006).

Ha resultado importante en las estrategias de formación, a través de pedagogías feministas (Maceira 2008) y descolonizadoras (Walsh 2014), analizar, reflexionar y problematizar acerca de cómo los sujetos en resistencia o que están en la frontera del poder –mujeres pobres, presas críticas, militares y docentes pobres, “libres” críticos– han encontrado en los discursos sobre la construcción de género (hacer género = esencializar, fijar) y de la deconstrucción del género (des-hacer género = deconstruir, transformar, desestabilizar), una forma de resistir y transformar formas de ejercicio de poder que subordina.

Nos referimos a una pedagogía feminista que ayude a generar procesos de reflexión y nuevas prácticas frente a las luchas contra la cultura que somete, subordina y jerarquiza. Una pedagogía que elabore colectivamente herramientas y caminos que apunten a la construcción de relaciones sociales emancipatorias, críticas y por la esperanza, integrales, múltiples, complejas, dialécticas, alegres, coloridas, diversas, ruidosas, desafiantes, libertarias, éticas, polifónicas, insumisas, rebeldes, personales, colectivas, solidarias (Korol 2007) (Piñones Vazquez 2017).

Es menester contemplar para el futuro la Agenda 2030 ONU México

En el año 2015 se realizó la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos. Alrededor de 150 líderes mundiales asistieron con el propósito de aprobar la Agenda para el Desarrollo Sostenible. El documento final se tituló, “Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”.

Esta agenda fue adoptada por 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas. Se compone de 17 puntos y 169 metas a modo de objetivos hacia el año 2030.

Objetivos:

1. Fin de la pobreza.
2. Hambre cero.
3. Salud y bienestar.
4. Educación de calidad.
5. Igualdad de género.
6. Agua limpia y saneamiento.
7. Energía asequible y no contaminante.
8. Trabajo decente y crecimiento económico.
9. Industria, innovación e infraestructura.
10. Reducción de las desigualdades.
11. Ciudades y comunidades sostenibles.
12. Producción y consumo responsable.
13. Acción por el clima.
14. Vida submarina.
15. Vida de ecosistemas terrestres.
16. Paz, justicia e instituciones sólidas.
17. Alianzas para lograr los objetivos.

Especialmente rescatamos algunos aspectos de ella donde se trata:

Sobre las mujeres y la niñez

Punto 4. Educación de calidad. “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos.”

Metas:

4.2.2

Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), desglosada por sexo.

4.3.1

Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y formación académica y no académica en los últimos 12 meses, desglosada por sexo.

Punto 5. Igualdad de género. “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.”

Metas:

Meta 5.1

5.1.1

Existencia de marcos jurídicos para promover, hacer cumplir y supervisar la igualdad y la no discriminación por motivos de sexo.

Meta 5.2

5.2.1.a

Proporción de mujeres de 15 años de edad o más, que han sufrido violencia física, sexual o psicológica infligida por un compañero íntimo actual o anterior, en los 12 meses anteriores, por entidad federativa según tipo de violencia.

5.2.1.b

Proporción de mujeres de 15 años de edad o más, que han sufrido violencia física, sexual o psicológica infligida por un compañero íntimo actual o anterior, en los 12 meses anteriores, por grupos de edad según tipo de violencia.

5.2.2.a

Proporción de mujeres y niñas a partir de 15 años de edad que han sufrido violencia sexual a manos de personas que no eran su pareja en los últimos 12 meses, por entidad federativa y lugar del hecho.

5.2.2.b

Proporción de mujeres y niñas a partir de 15 años de edad que han sufrido violencia sexual a manos de personas que no eran su pareja en los últimos 12 meses, desglosada por edad y lugar del hecho.

Meta 5.3

5.3.1

Proporción de mujeres de entre 20 y 24 años que estaban casadas o mantenían una unión estable antes de cumplir los 15 años y antes de cumplir los 18 años.

Meta 5.5

5.5.1.a

Proporción de escaños ocupados por mujeres en la Cámara de Diputados.

5.5.1.b

Proporción de mujeres en las gubernaturas de las entidades federativas.

5.5.1.c

Proporción de presidentas municipales.

5.5.2

Proporción de mujeres en cargos directivos.

5.5.3

Proporción de mujeres que son titulares de un juzgado.

Meta 5.6

5.6.3

Prevalencia de uso de métodos anticonceptivos en mujeres en edad fértil (15 a 49 años) unidas.

5.6.4

Necesidad insatisfecha de métodos anticonceptivos.

Meta 5.b

5.b.1

Proporción de personas que utilizan teléfonos móviles, desglosada por sexo. (Naciones Unidas. s.f.)

5. La violencia contra las mujeres, expresión de desigualdad

El fenómeno de la violencia hacia las mujeres es una de las tantas manifestaciones de la desigualdad entre ellas y los hombres y, aunque se ha avanzado en el establecimiento de leyes y políticas, aún no se logra eliminar, afirmó Ana Buquet Corleto, directora del Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG-UNAM).

“Los gobiernos y los organismos internacionales han tomado conciencia de que no es un fenómeno natural, es un delito, una forma más de sometimiento que hay que erradicar. Tenemos una serie de instrumentos que muestran que daña la dignidad de las mujeres y a la sociedad en su conjunto. Se requiere de muchas medidas, pero, sobre todo, transformar el comportamiento de los hombres”, subrayó.

En el contexto del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, que se conmemora el 25 de noviembre de cada año, la académica dijo que las alertas de violencia de género o medidas como los vagones o autobuses exclusivos en el transporte público son acciones necesarias para contener la violencia y proteger a las mujeres, pero no ayudan a tomar conciencia de esta problemática ni a transformar la lógica de la misma.

“Los gobiernos, las instituciones, las universidades tienen que trabajar de manera integral en el avance de muchos aspectos: que las mujeres no ganen menos que los hombres, que no tengan más dificultades que ellos para lograr puestos de toma de decisiones, que puedan participar en espacios considerados masculinos como las ciencias exactas, las ingenierías, que tengan autonomía económica. Porque estos problemas de desigualdad están vinculados unos con otros, son parte de un sistema general de subordinación de las mujeres”, expresó.

El aspecto sexual

La violencia contra las mujeres, expuso Buquet Corleto, es un fenómeno universal y estructural, ocurre en todas partes del mundo y se inserta en el funcionamiento de la sociedad.

Su manifestación más grave en nuestro país son los feminicidios, pero hay muchas otras formas de violencia, como el acoso y el abuso sexual.

El acoso, explicó la titular del CIEG, es una amplia gama de comportamientos que inician desde los piropos. “No es entendible que un hombre en la calle aborde a cualquier mujer sin conocerla, para opinar sobre su aspecto,

su vestimenta. Allí hay un problema cultural, y en este imaginario de que esos dichos son agradables tendríamos que trabajar mucho para que se sepa que las mujeres no vamos por la calle para que opinen sobre cómo nos vemos o cómo estamos”.

De esta idea parten otras acciones como los manoseos, abusos, violaciones, una violencia que se ha naturalizado, como si los hombres no pudieran contenerse y tuvieran que expresar sus intenciones sexuales cuando se acercan a las mujeres.

Se requiere, prosiguió, educar a los niños indicándoles que decir piropos a las mujeres no es un halago y que las niñas crezcan bajo el entendido de que las mujeres tienen el mismo valor y dignidad que los hombres.

Buquet Corleto, psicóloga y doctora en estudios políticos y sociales, aseguró que una explicación de la violencia contra las mujeres es “disciplinarlas”, pues a lo largo de la historia han tenido que pelear por cada uno de sus derechos.

También se relaciona con el sentido de identidad, pues hay muchos hombres que comprueban su masculinidad frente a sus pares ejerciendo violencia hacia ellas o dañando a otro hombre a partir de agresiones a su compañera, como si fuera su objeto sexual.

Sin embargo, concluyó Buquet, no todos los hombres son violentos ni todos ejercen violencia. “Es un problema muy complejo, que requiere de cambios culturales muy profundos, de intervenciones institucionales muy decididas y poderosas, para ir previniendo y transformando la cultura y para poder sancionar cualquier acto de violencia contra las mujeres” (Hernández 2019).

El empoderamiento femenino

Antes de definir qué es el empoderamiento daremos definiciones sobre qué es el poder, siendo una buena definición inicial el entenderlo como “... la facultad o probabilidad, en el marco de una relación social, de implantar voluntad incluso contra la resistencia” (De Dios Vallejo 2010). Como contraparte al poder, que tiene claramente un contexto de dominación, se encuentra el de empoderamiento, el cual es bastante complejo, pero se puede entender como la capacidad de adquirir control sobre la propia vida y su propia agenda. Sin duda uno de los conceptos que propone John Rowlands que nos ayuda a entender el empoderamiento femenino es el de poder interno o “desde dentro”, el cual “Se basa en la generación de fuerza desde el

interior de uno mismo y se relaciona con la autoestima. Se manifiesta en la habilidad para resistir el poder de otros al rechazar demandas no deseadas; incluye el reconocimiento, que uno obtiene a través de la experiencia, de cómo se mantiene y reproduce la subordinación de la mujer”. Esto es de suma importancia, pues aquí el poder ya no sólo se ejerce de dentro hacia afuera, sino que es un ejercicio interno autorreflexivo en el que se desarrollan capacidades individuales que le permitirán a la mujer tener mayor autonomía. Entonces, hay que entender el empoderamiento, no como un proceso lineal con un comienzo y un fin claramente definidos, sino que es diferente en cada individuo o grupo y que se deben tener en cuenta los diversos contextos en los que se encuentran inscritos.

No obstante, el concepto de empoderamiento no se queda en el marco de la individualidad, sino que es sólo el comienzo, pues el empoderamiento busca desarrollar la capacidad política para defenderse, enfrentar la opresión y estar sujeta a dominio en el amplio sentido de la palabra (cultural, político, educativo, económico, etc.). El empoderamiento femenino implica entonces una reformatión social que repercuta en la incidencia que las mujeres tienen para participar en la política y, por ende, en el Estado. El empoderamiento, no obstante, no sólo se limita a una reforma política o a una serie de derechos legales, sino que, para que el empoderamiento opere de facto, y no sólo de jure, es necesario el empoderamiento económico de la mujer. Que las mujeres tengan acceso a un empleo con buenas remuneraciones, seguridad social, y además de éstas, posean bienes materiales, les otorga una autonomía material; no deben depender de un hombre, que les otorgue acceso a los bienes necesarios para poder reproducir su vida material.

Aunado a la autonomía económica, la educación también juega un papel crucial pues al ser una parte integral del proceso de socialización; la educación es un eje clave en la cual se articulan todos los niveles de opresión anteriormente mencionados. Si bien el derecho a acceder a la educación básica por parte de las mujeres es un elemento importante para el empoderamiento, no se debe entender escolarización como sinónimo de educación, en tanto que es más amplia y abarca no sólo la esfera pública de las instituciones Estatales, tales como lo es la escuela, sino que también repercute en la esfera privada, siendo la familia un espacio en el que se socializan la mayoría de los patrones opresivos de la estructura patriarcal: “La literatura feminista ya había planteado desde los 70 esta reflexión, señalando que el amor, la sexualidad y el matrimonio son campos que conectan lo personal con lo político y tienen mucho que decir respecto a la economía, el Estado y la justicia social.” Se debe tener en cuenta que la sexualidad y, por ende, el cuerpo es

un espacio de lucha más, donde la mujer debe reapropiarse de su propio placer, de replantearse la forma en cómo se relaciona sexo-afectivamente con otras personas; cómo el ejercicio del amor romántico contribuye en la reproducción de las estructuras de dominación patriarcal. Lo personal es político, diría Kate Millet.

Aunado a la lucha política en el marco de la individualidad, el empoderamiento femenino también necesita ejercer la participación política, como en el modelo de una democracia directa, en la que el pueblo y, concretamente las mujeres, tengan el protagonismo de la actividad política. Sin duda, el hecho de que las mujeres, no solamente puedan votar y tomar participación en las elecciones políticas, sino además sean las mismas mujeres quienes ocupen cargos políticos, es un punto decisivo, pues se necesita de la representación de mujeres, quienes diseñen políticas públicas con perspectiva de género, desde la mirada de las oprimidas, creando propuestas de reforma estructural y no coyuntural.

Otro aspecto fundamental en el empoderamiento femenino es la de la producción de conocimiento. Ya que vivimos en una sociedad informacional, en la que tener acceso a medios electrónicos, como una computadora con acceso a internet, es fundamental en nuestros días; lo es más, en la medida en que otro campo de disputa es el de producción de conocimiento científico, tanto natural como social, filosófico-artístico-humanista. Es decir, de todo el conocimiento y la tecnología. Tal como lo señalaba Foucault, el poder no sólo debe entenderse como un ejercicio coercitivo; el poder crea discursos, saberes y normalidad. Byung-Chul Han afirma: “Cuanto más poderoso sea el poder, con más sigilo opera. Cuando tiene que hacer expresamente hincapié en sí mismo, ya está debilitado (...) ahí donde nadie habla de poder, está incuestionablemente ahí, con seguridad y al mismo tiempo con grandeza en su incuestionabilidad. Cuando el poder se convierte en tema es cuando comienza la desintegración” (Han 2016). Por ende, si las mujeres quieren empoderarse necesitan hacerlo desde una de las principales fuentes que posibilitan el ejercicio del poder, el cual es el campo del conocimiento y su aplicación múltiple. El feminismo debe permear en la academia para poder visibilizar, en su análisis, las estructuras patriarcales y una de ellas radica en la producción de conocimiento.

En conclusión, el empoderamiento debe entenderse como un proceso que requiere un análisis autorreflexivo riguroso, desde donde se replanteen todas las dimensiones en las cuales participa la mujer.

Hoy en México se vive un proceso de transformación múltiple mediante la 4ª Transformación, con crisis-oportunidad para un cambio favorable a lo

largo del siglo XXI; apenas se está sembrando la semilla, en consecuencia, existe la esperanza del bien común para todas al romper con la política neoliberal (patriarcal, machista, discriminadora, desigual, explotadora, corrupta, etcétera). Tenemos esperanza en la Revolución de las mujeres con cultura de paz, porque observamos, por ejemplo, en “la mañanera”, conferencia de prensa matutina del presidente de la República Andrés Manuel López Obrador del día 25 de noviembre de 2019, donde se trató de: Avances de las Acciones para eliminar la violencia contra las mujeres, donde participaron una serie de autoridades tales como la secretaria de Gobernación, la titular del sector Conavim (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres), la presidenta de Inmujeres (Instituto Nacional de las Mujeres), la directora de protección integral de la unidad de apoyo al sistema de justicia con la estrategia de “Puerta Violeta”, las presidentas de la Cámara de Senadores y la Cámara de Diputados, el secretario de Seguridad y Protección Ciudadana, la secretaria de la Función Pública, la magistrada del Tribunal federal de Justicia Administrativa, la jefa de gobierno de la Ciudad de México. En tal conferencia explicaron los programas gubernamentales en marcha. También, la presidenta de Inmujeres, dentro de su programa, está realizando una serie de Foros de Consulta Proigualdad (2019-2024), denominado: “Mujeres trabajando juntas por la transformación”.

Además, existe paridad de género en el gabinete de gobierno del país, en las Cámaras y se seguirá trabajando de manera coordinada e integral para sembrar un futuro mejor para México.

La International Federation University Women (IFUW) cambió a Graduate Women International (GWI) organización a la cual estamos afiliadas las académicas de la Federación Mexicana de Universitarias (FEMU), y convencidas de “El poder de la educación en el cambio efectivo”, mediante la educación para el empoderamiento y el liderazgo, para liberarse de la violencia, para la independencia femenina financiera, empleo y desarrollo para futuros sustentables.

Referencias bibliográficas

- Agarwal, Bina. *A field of one's own: gender and land rights in South Asia*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Alberti M, Pilar. «La organización de mujeres indígenas como instrumento de cambio en el desarrollo rural con perspectiva de género.» *Revista española de antropología americana*. , 1998 : 28: 189-213.

- Alberti M., Pilar. *Empoderamiento y la mujer rural en México, informe del taller realizado en Tapalehixoxcatla, Morelos, en junio de 1995*. México, D.F.: Colegio de Posgraduados, 1998 .
- Coral Castilla, Elina Elfi. «Mujer y educación. El binomio del progreso. .» En *Rompiendo el techo de cristal: las mujeres en la ciencia, en la educación y en la independencia financiera*, de Patricia Galeana, 135-136. Ciudad de México: Federación Mexicana de Universitarias, 2013 .
- De Dios de Puente, Delia Selene. *Introducción al estudio de los problemas sociales en México*. México: ANASSVO-ISSSTE, 1978.
- De Dios Vallejo, Delia Selene. *Empoderamiento de las mujeres en el siglo XXI. Educación, empoderamiento y desarrollo*. D. F.: UNAM, 2010.
- Deere, Carmen Diana y León, Magdalena. *Género, propiedad y empoderamiento: tierra, Estado y mercado en América Latina*. México: Quito, Ecuador: UNAM, Coordinación de Humanidades, Programa Universitario de Estudios de Género; Flacso, Sede Académica de Ecuador, 2002.
- Elboj, Carmen, Ignasi Puigdemívol, María Lugones y Rosa Valls. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: GRAÓ, 2006.
- Folbre, Nancy. «Cleaning house: new perspectives on households and economic development.» *Journal of Development Economics*, 1986b: 22, 1: 5-40 .
- Folbre, Nancy. «Hearts and spades, paradigms of household economics .» (World Development) 1986a: 14, 2: 245-255.
- García Acevedo, Ma. Lourdes. *La lucha por los derechos de las mujeres en México*. Ciudad de México: Partido de la Revolución Democrática, 2018.
- Han, B. C. *Sobre el poder*. Barcelona: Heerder, 2016.
- Hernández, Mirtha. «La violencia contra las mujeres, expresión de desigualdad.» *Gaceta UNAM (UNAM)*, n° 5, 100 (noviembre 2019): 7.
- Korol, Claudia. *La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles*. Buenos Aires: América Libre; El Colectivo, 2007.
- Lamas, Marta. «De la A a la Z: a feminist alliance experience.» En *Women's participation in mexican political life*, de Victoria Rodríguez, 103-115. Boulder, Colorado: Westview, 1998.
- Lukes, Steven. *Power: A radical view*. Londres: MacMillan, 1974.
- Maceira, Luz. *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. México: El Colegio de México, 2008.

- Naciones Unidas. «Naciones Unidas. México.» s.f. <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/> (último acceso: 26 de noviembre de 2019).
- Piñones Vazquez, Alma Patricia. «Con-formación de comunidad e identidades genéricas en prisión. Prácticas pedagógicas feministas y decoloniales.» En *Condiciones de la globalización, políticas neoliberales y dinámicas de género. Aproximaciones desde el Sur*, de Helena y Adriana Arreola coordinadoras López, 208-209. México: UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios de Género, 2017.
- Rowlands, Jo. «Empoderamiento de las mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo.» En *Poder y empoderamiento de las mujeres*, de Magdalena León, 213-245. Bogotá: TM Editores y UN, Facultad de Ciencias Humanas, 1997.
- Sen, Amartya. «Economics and the family.» *Asian Development Review*, 1980: 1: 14-26.
- Sen, Amartya. «Gender and cooperative conflicts.» En *Persistent inequalities: women and world development*, de Irene Tinker, cap. 8. N.Y.: Oxford University Press, 1990.
- Tacher Contreras, Daniel. «Incorporación de la perspectiva de género en los instrumentos de derechos humanos.» En *Reflexiones interdisciplinarias sobre la ciudadanía de género: mujeres en la ciudad de México*, de Lorena Margarita Umaña Reyes, 31-32. Ciudad de México: UNAM / Grupo Editor Orfila Valentini., 2018.
- Walsh, Catherine. «Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala.» *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 2014: Num. 1 pp. 66-70.

Claves hacia el empoderamiento de las mujeres africanas: la ruta para una vida segura y equitativa

*Karen Arlin Rivas**

Introducción

En los últimos 20 años se ha dado un aumento acelerado en la participación política de las mujeres en los parlamentos de África, logrando incrementar su representación en un 12%; Ruanda, Sudáfrica y Namibia destacan en la clasificación internacional de la participación política de las mujeres en el primero, séptimo y décimo lugares, respectivamente. Aun con este progreso, sólo Ruanda ha logrado cerrar un 50% de su brecha de empoderamiento político, mientras que Sudáfrica y Namibia, menos del 40%. A pesar de los esfuerzos y los compromisos de los distintos gobiernos e instituciones en lo que a alcanzar el empoderamiento político de la mujer se refiere, en la práctica, aún se está lejos de lograrlo, por lo que es preciso saber qué tanto se ha avanzado y cuáles han sido los obstáculos que se han visibilizado para lograr un pleno empoderamiento.

Para responder estas interrogantes, en el presente artículo se aborda el empoderamiento político de la mujer a través de cuatro ejes sustanciales:

* Licenciada en Estudios Internacionales y Técnico Superior Universitario de Negocios Internacionales en la Universidad Autónoma de Sinaloa. arlinr96@gmail.com

a) La participación política en su representación en el parlamento; b) Las acciones afirmativas a través del análisis de los instrumentos internacionales, preceptos que promuevan la igualdad, eliminación de la discriminación y supervisión de la aplicación de políticas, y c) Índice de empoderamiento político y el ejercicio del cargo por parte de las mujeres, a través del análisis del acoso político y la cultura institucional.

1. Antecedentes

Históricamente, las mujeres han sido marginadas de las estructuras del gobierno, las cuales determinan prioridades políticas y legislativas. Su participación en la vida política es fundamental, puesto que es una de las condiciones para la construcción democrática: lograr los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS); así mismo, es un paso para lograr la igualdad de género (Unión interparlamentaria, 2008).

En los últimos 20 años se ha dado un aumento acelerado de la participación política de mujeres en los parlamentos nacionales de todo el mundo, al llegar casi a duplicarse el promedio mundial, entre 1995 y 2015, pasando del 11.3%, en 1995, al 24.6%, en 2019 (Unión interparlamentaria, 2015). A raíz de esto, emergen a la luz tres países de África que dominan los primeros lugares en el ranking mundial de representación política de las mujeres en el parlamento: Ruanda, Sudáfrica y Namibia. Ruanda, con un 61.3%, se posiciona como el primer lugar en el mundo; Sudáfrica y Namibia han logrado 42.7% y 46.2%, (Unión Interparlamentaria, 2018), posicionándose como décimo y sexto países, respectivamente, en el ranking de representación política de las mujeres en el parlamento.

Los estudios en torno a la comprensión de la participación política de las mujeres se han concentrado, en su mayoría, en observar si han logrado una mayor incorporación en la arena política y si están representadas equitativamente, sin embargo, existen fenómenos políticos de relevancia social, como la implementación de políticas orientadas a instaurar una mayor igualdad de género: las acciones afirmativas, que se han dejado relegadas en un segundo plano y que, para analizar el avance de las mujeres en el ámbito de la participación política, se vuelve condición necesaria ubicar el contexto social y político en el que se libra esa batalla: la del empoderamiento femenino.

En la primera década del siglo XXI, los gobiernos de África han procurado introducir medidas de acción afirmativa, en aras de alcanzar mayores grados de participación en ámbitos decisorios (Rodríguez, 2008), pese a los

progresos alcanzados y el incremento de la participación política de las mujeres, las esperanzas de lograr un empoderamiento político y una agenda más sensible al género están lejos de verse realizadas. De acuerdo al Índice de Brechas de Género Global, del Foro económico Mundial, en donde se mide el empoderamiento político, enfatiza que la brecha entre hombres y mujeres siguen siendo amplias: de 144 países, solamente Islandia ha cerrado más del 70% de su brecha; Nicaragua, Ruanda, Noruega y Finlandia han cruzado el umbral del 50%; Sudáfrica y Namibia no pasan el 30%, mientras que 34 países, de todas las regiones del mundo, han cerraron menos del 10% de su brecha (*Global Gender Gap*, 2017), por lo que se denota que, si bien es cierto, se incrementó la participación política, esto no ha ido acompañado de un empoderamiento político de las mujeres.

Las mujeres siguen enfrentando dificultades estructurales para fortalecer su participación y liderazgo político (ONU Mujeres, 2015), limitando su influencia en la toma de decisiones y acciones afirmativas capaces de integrar una estrategia dirigida a fortalecer la participación y empoderamiento de las mujeres en la política.

Considerando que la paridad prioriza la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, éste emana de los ODS que, en su punto 5 se proyecta avanzar en la igualdad entre los géneros y la autonomía de las mujeres a partir de su empoderamiento (ONU Mujeres, 2017c); por lo que es preciso saber qué tanto se ha avanzado y cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrentan para lograr un pleno empoderamiento político.

Para llegar a estos resultados, en el primer apartado se presenta un breve panorama del contexto del empoderamiento y participación política de las mujeres en Ruanda, Sudáfrica y Namibia; en un segundo apartado se analizan las disposiciones emanadas de sus parlamentos, con el fin de empoderar a las mujeres. En un tercer apartado se visualiza la cultura institucional de los parlamentos como un proceso que afecta su empoderamiento, derivado de un parlamento poco sensible al género. Por último, se presentan las reflexiones finales y futuras líneas de investigación.

2. Empoderamiento y participación política de las mujeres

En 1970 toma relevancia el concepto de empoderamiento de las mujeres, exigiendo un cambio en los modelos sociales del momento, que impedían su participación en la vida social y política, por lo que los movimientos de las mujeres impulsaron el término de empoderamiento al desarrollar el enfoque

de Mujer en el Desarrollo (MED) y, más tarde, Género en el Desarrollo (GED), los cuales abrieron terreno para la nueva clasificación que se llamó empoderamiento (León, 1997).

La palabra empoderamiento tiene una definición muy compleja al tener connotaciones y significados diferentes: es el proceso de generar y desarrollar capacidades para ejercer control sobre la vida mediante la expansión de la elección; está vinculado a la autoconfianza, el conocimiento, las habilidades, las actitudes y la voz inherentes (Batliwala, 1997). El empoderamiento de las mujeres se define como “un proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno; una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales” (Schuler, 1998, p.31), por lo que la interacción y cooperación logran una configuración de su entorno que les permite empoderarse.

De acuerdo con Kabeer (1999), el empoderamiento de la mujer tiene tres dimensiones a través del cual se puede medir: recursos, agencia y logros. Los recursos incluyen el acceso a éstos y sirven para mejorar la capacidad de ejercer. En la dimensión de agencia es la capacidad de definir el objetivo de influir en la negociación para, finalmente, lograr acciones y resultados.

Asimismo, es una capacidad del individuo que es respaldado por un cambio institucional (United Nations, 2017), haciendo referencia a intervenciones que tienen que ver con apoderar, capacitar, potenciar, participar a un determinado colectivo, pudiendo alcanzar múltiples dimensiones (social, política, cultural, económica, colectiva individual), por lo que es menester conocer el objeto de estudio: el empoderamiento de las mujeres en la dimensión política.

El empoderamiento de las mujeres comienza con el aumento de la participación política en puestos de toma de decisiones, pero no puede detenerse allí; se deben usar las posiciones de influencia para marcar la diferencia en el proceso de toma de decisiones, ejerciendo, así, acciones afirmativas, que buscan compensar las prácticas históricas de discriminación contra la mujer, en aras de alcanzar mayores grados de participación en ámbitos decisivos (Rodríguez, 2008).

De esta manera, el empoderamiento político de las mujeres se entiende, en el presente artículo, como un proceso de expansión de habilidades y capacidades en el desarrollo de decisiones estratégicas para organizar y movilizar cambios sociales que transforman su contexto político, que responde a sus necesidades e inquietudes, en un panorama en el que se crearon desventajas

en el control y acceso a recursos; esto, a través de su participación política, que influye en las acciones, procesos y resultados (Rivas, 2019).

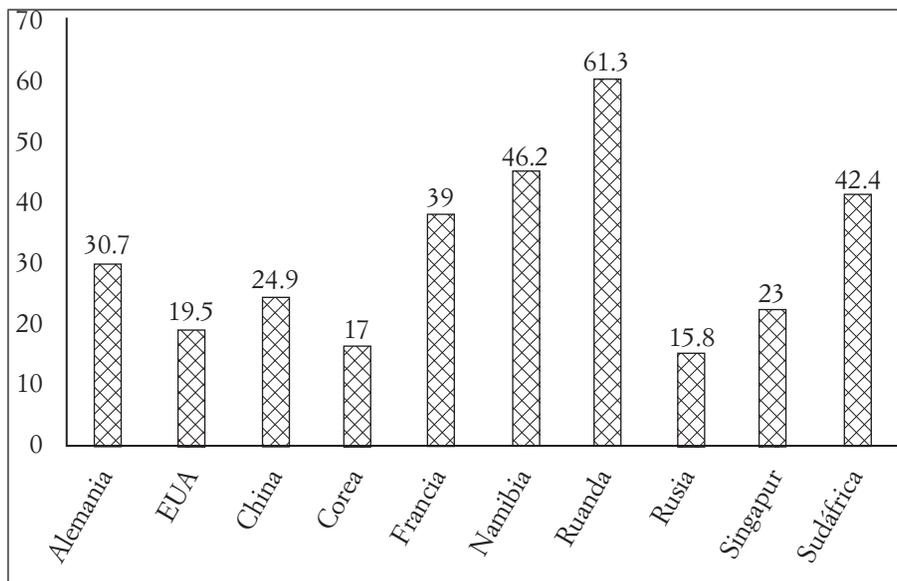
El entendimiento de la participación política ha ido cambiando a través de los años y varían de acuerdo con su alcance; es una actividad que tiene la intención o el efecto de influir en la acción del Gobierno, ya sea directamente al afectar la creación o implementación de políticas públicas o, indirectamente, al influir en la selección de personas, quienes hacen esas políticas (Sabucedo, 1986 y Verba et al, 1996).

El derecho a la participación política de las mujeres abarca el derecho de las mujeres al acceso y plena participación en la vida política y pública, lo que implica su participación en el ejercicio efectivo del poder político y en el proceso de toma de decisiones (ONU mujeres, 2017). Es de esta manera que, la participación política de las mujeres es fundamental para dotar jurídicamente las legislaciones para que empoderen a las mujeres en la política. Para los efectos de esta investigación, la participación política se refiere a la presencia de cargos políticos en el parlamento para el proceso de formulación e implementación de acciones afirmativas para influir en resultados que las empoderen en la política.

3. Presencia de mujeres en cargos de representación en los parlamentos de Ruanda, Sudáfrica y Namibia

Es tendencia pensar que la participación política de las mujeres en los parlamentos es mayor en los países desarrollados o con democracias completas¹. Sin embargo, en naciones como Estados Unidos, Rusia y Corea, la participación femenina es de apenas entre un 15% y un 19.5%; en Alemania y Francia ronda el 30%, mientras que, en países de África subsahariana, en los últimos 20 años asciende a un 42.40% y un 61.3% (véase el Gráfico 1).

¹ Con base en sus puntajes del Indicador de Democracia de The Economist Intelligence Unit (2017), que analiza 5 categorías: Proceso Electoral y Pluralismo; Libertades Civiles; Funcionamiento del Gobierno; Participación Política y Cultura Política, con el que cada país se clasifica como uno de los cuatro tipos de régimen: “Democracia completa”; Democracia defectuosa”; “Régimen híbrido” y “Régimen autoritario

Gráfico 1. Mujeres en el parlamento 2020

Notas: Porcentaje de mujeres que ocupan cargo en el parlamento.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Unión Interparlamentaria 2020.

Es un caso extraordinario, de gran relevancia en la participación política de las mujeres africanas, quienes lograron incrementar de 10 puntos porcentuales a 22 en los últimos 15 años, posicionándose en la actualidad en las primeras posiciones del ranking mundial de participación política. Este incremento se explica en gran medida por la introducción de diferentes cuotas de género, cuestión que se vincula a la movilización de mujeres en los niveles regional, nacional e internacional y a la difusión de valores democráticos (Iknow Politics, 2008, y Ballington, 2004).

A comienzos de los 90, las mujeres africanas participaron activamente en los movimientos de liberalización y reformas para la democratización de los países africanos, así mismo impulsaron la formación de liderazgo de las mujeres en la región. Tal es el caso del Congreso Nacional Africano (ANC) y la Liga de Mujeres, que realizaron una campaña para que los partidos adoptaran una cuota de género, de un mínimo de 50% y así asegurar la participación de las mujeres en las elecciones. Además, lograron que los partidos políticos se

empezaran a involucrar en cuestiones de género, creando comisiones lideradas por mujeres (Iknow Politics, 2008).

La adopción de cuotas de género en Ruanda, Sudáfrica y Namibia fueron implementadas en las elecciones de 2010, 2006 y 2013, respectivamente, estableciendo, en el caso de Ruanda, una Cuota Constitucional de 30%, y, para Sudáfrica y Namibia, cuotas voluntarias legisladas de no menos del 50%. Se observa que, a partir de su implementación, lograron posicionar a más mujeres, por lo que denota la efectividad de las leyes (ver Gráfico 2). Sudáfrica ganó 10.75 puntos porcentuales de las elecciones de 2004 a 2009; en contraparte, Namibia tuvo un retroceso de 2.56 puntos porcentuales, empero a esto, en las elecciones de 2009 a 2014, por primera vez en su historia, Namibia superó la marca del 40% en el parlamento, ganando 21.89 puntos, con respecto a la elección del 2009, mientras que Sudáfrica perdió 0.96 puntos porcentuales. En la actualidad siguen manteniendo porcentajes arriba del 40% (ver Gráfico 2).

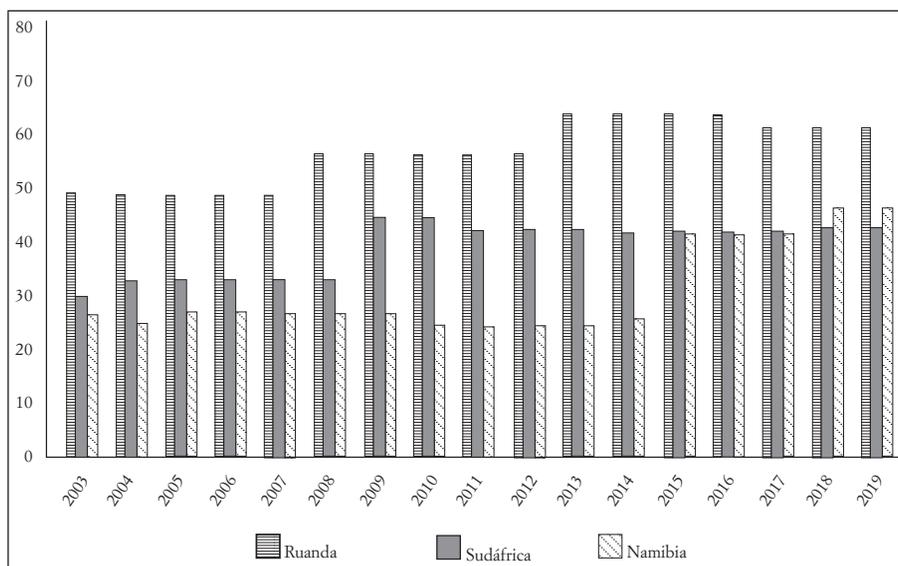
Por otro lado, en Ruanda, el porcentaje de mujeres en las elecciones de 2003 fue de 48.8%, mientras que, en 2008, ganó 7.5 puntos porcentuales y en 2018 perdió 2.5 puntos porcentuales, 61.3%, (ver Gráfico 2), por lo que se denota una tasa constante en los últimos 15 años, hasta el 2018, en el que hay un decrecimiento.

Si bien, está establecido que la estructura del parlamento de Sudáfrica y Namibia debe tener al menos 50% de mujeres; en las últimas tres elecciones parlamentarias (2004, 2009, 2014) no han pasado del 44.5% (ver Gráfico 2), mientras que, en el caso de Ruanda, desde el inicio de la implementación de las cuotas han doblado el porcentaje de cuota constitucional establecida.

Empoderamiento

Si bien es cierto que las cuotas de género lograron posicionar a más mujeres en el parlamento de Sudáfrica y Namibia, queda por definir si han logrado un empoderamiento político desde su inclusión en el parlamento. Es de esta manera que se retoma el Informe Global de la Brecha de Género realizado por el Foro Económico Mundial, el cual mide las brechas relativas entre hombres y mujeres, cuantificando la magnitud de las disparidades basada en: a) Participación económica y oportunidades; b) Logros académicos; c) Salud y supervivencia, y d) Empoderamiento político.

Gráfico 2. Participación política de las mujeres en Ruand, Sudáfrica y Namibia



Notas: Porcentaje de mujeres que ocuparon cargos en el Parlamento en las elecciones de 2004 a 2016. La línea negra representa la cuota mínima de género para Ruanda, la línea gris representa le mínimo para Sudáfrica y Namibia.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Unión Interparlamentaria 2004-2016.

He aquí la importancia de analizar nuestro objeto de estudio: el subíndice de empoderamiento político². De 2006 a 2009 hubo un incremento en el

² El proceso de obtención del subíndice de empoderamiento político consta de tres pasos: a) todos los datos se convierten de proporción de mujeres en relación a los hombres, por ejemplo, en un país con un 20% de mujeres en posiciones ministeriales se le asigna una proporción de 20 mujeres a 80 hombres, entonces su valor sería de 0.25, determinando así la brecha, b) esos datos son truncados en un punto de referencia de equidad que vale 1, c) en el tercer paso en el proceso implica calcular el promedio ponderado de los indicadores dentro de cada subíndice para crear sus puntajes (Interparliamentary Union, 2006). Promediar los diferentes indicadores daría implícitamente más peso a la medida que exhibe la mayor variabilidad o desviación estándar. Por lo tanto, primero se normaliza los indicadores igualando sus desviaciones estándar, por lo que 1% de cambio porcentual se traduce en términos de desviación estándar dividiéndolo entre 0.01, obteniendo así el índice de empoderamiento político (Global Gender Gap, 2017). La puntuación más alta posible es 1 (paridad) y la puntuación más baja posible es 0 (imparidad), vinculando así los puntajes entre desigualdad e igualdad, significando que entre más cerca esté al 1 es mayor la proporción de igual número de mujeres y hombres.

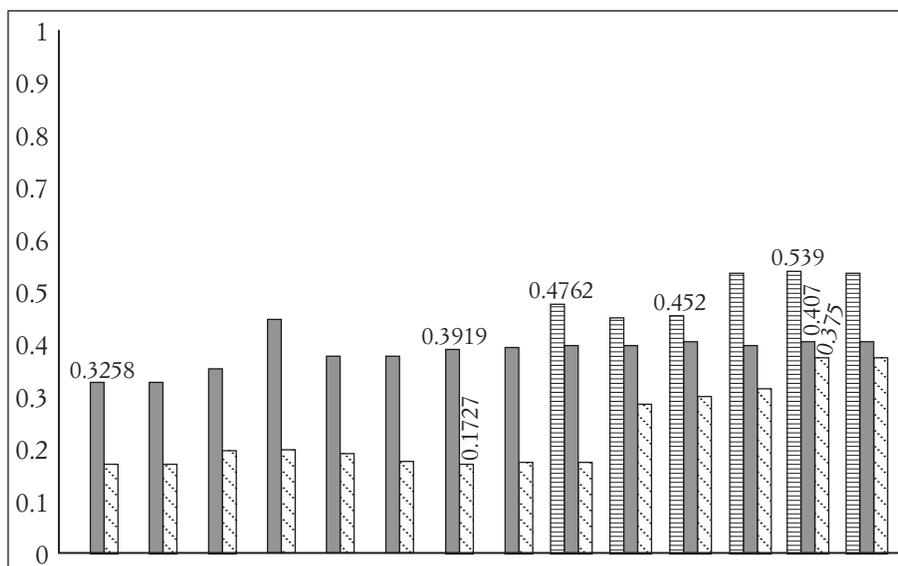
índice de empoderamiento político, de 0.1234 para Sudáfrica, y, para Namibia, un aumento de 0.0244 (véase Gráfico 3), empero a esto, en 2014, registraron un descenso, de 0.0523 en Sudáfrica, y de 0.0209, en Namibia. Se puede observar que el empoderamiento político de las mujeres en Namibia ha cobrado fuerza a partir del 2017, ya que logró crecer en un 0.1425, con respecto al 2014; pese a esto, a nivel mundial se encuentra en la posición 26. En el caso de Ruanda, sólo existe información de la aplicación del índice a partir del 2014, en donde logró pasar su brecha de empoderamiento, del 50%, para el 2017, posicionándose en el segundo lugar del ranking de los países que más han cerrado la brecha de empoderamiento político de las mujeres.

Mientras que, el caso de Sudáfrica, denota un estancamiento en lo que respecta a lograr el empoderamiento político, ya que tiene una tendencia de disminución desde el 2009, por lo que se manifiesta que, a pesar de haber políticas públicas o leyes que empoderen a la mujer, éstas ya están obsoletas para la realidad a la que hoy se enfrentan. A pesar del gran avance que representa el incremento de mujeres en el parlamento de algunos países, queda aún gran camino que recorrer, ya que esto no ha ido acompañado de un empoderamiento político, al existir un nivel muy bajo de paridad y, si bien es cierto, Ruanda se encuentra en segundo lugar a nivel mundial, por superar el 50% de su brecha, se pone en cuestionamiento si ése será el nivel máximo de brecha que cerrará.

Acciones afirmativas para el empoderamiento político de las mujeres

Las acciones afirmativas, de acuerdo con Alda Facio (2000) parten del reconocimiento de la histórica desigualdad de poder y de goce de derechos entre mujeres y hombres, lo que obliga al Estado a tomar una serie de medidas especiales, de carácter temporal, con el objetivo de acelerar el logro de la igualdad entre los sexos, sin que dichas medidas constituyan expresiones discriminatorias para los hombres. Es decir, mujeres y hombres no cuentan con las mismas oportunidades por causas socialmente construidas y, por ende, la aplicación de las reglas neutrales conduce a resultados desiguales, de ahí la necesidad de implementar acciones afirmativas concretas en beneficio de las mujeres.

Gráfico 3. Empoderamiento político de las mujeres en Ruanda, Sudáfrica y Namibia



Notas: El índice de empoderamiento entre más cercano a 1 más empoderamiento hay. Información disponible desde el inicio de los reportes en Sudáfrica y Namibia, mientras que en Ruanda sólo existe información desde el 2014. La línea gris representa la brecha del 50%. Fuente: Elaboración propia con datos de Global Gender Gap, Foro Económico Mundial, 2006-2018.

Se trata, en el fondo, de poner en marcha una serie de acciones tendientes a modificar, de manera sustantiva, la cultura política, entendida como el conjunto de valores, creencias, comportamientos, símbolos, experiencias comunes y compartidas, las cuales permiten desarrollar una forma unificada de percibir la realidad y, en consecuencia, definir determinados códigos y reacciones frente a la realidad. Hasta ahora, dicha cultura política “ha estado dominada por los valores y por características consideradas masculinas, como: asertividad, la agresividad, la competencia, la orientación al logro, la independencia y la búsqueda del poder, con base en el control y en los aspectos que resaltan el dominio y la fortaleza” (Ramos, 2005, p. 41).

En este sentido, es preciso subrayar que las restricciones en la participación política que padecen las mujeres, no están determinadas por sus cualidades individuales (aptitudes, personalidad y habilidades personales), sino que son expresión de una cultura política que legitima y realza los valores

masculinos y establece oportunidades desiguales en el ejercicio de la ciudadanía, cuyo resultado es la tendencia general de que la participación política de las mujeres se concentre en las posiciones de base, mientras que las de liderazgo, aquellas de mayor estatus y altamente valoradas, sean ocupadas, en su mayoría, por hombres (Medina et al, 2010).

De ahí la importancia de subrayar la necesidad de implementar acciones afirmativas eficaces, encaminadas a desarrollar y fortalecer el liderazgo de las mujeres. Que se sumen a las ya existentes, como las cuotas de género, a través de las cuales se busca garantizar una presencia mínima de mujeres en los espacios de representación política, de tal manera que tengan la capacidad de incidir de manera efectiva en la definición de la agenda pública y en la adopción de decisiones políticas.

En ese sentido, se han realizado varias acciones afirmativas en África: La Dirección de Mujeres y Desarrollo de Género (WGDD), creada en 2002, que promueve la igualdad de género en África y dentro de la Unión Africana, y supervisa el desarrollo y la armonización de las políticas relacionadas con el género. Otro instrumento es la Declaración solemne sobre la igualdad de género en África, un compromiso no vinculante adoptado en 2004 que abarca seis áreas temáticas: salud, paz y seguridad, gobernanza, derechos humanos, educación y empoderamiento de la mujer. En su última dimensión, los jefes de Estado y el Gobierno se comprometieron a informar anualmente sobre su progreso en la integración de la perspectiva de género. A pesar de estas obligaciones de información, ningún estado ha informado exhaustivamente sobre la implementación y hasta la fecha no se han realizado estudios para evaluar el Protocolo (Kombo, Sow y Jama Mohamed, 2013).

Otra acción afirmativa es la adopción de la Política de Género y el Plan de Acción de la Unión Africana en 2010, cuyos objetivos son adoptar un enfoque de desarrollo, basado en los derechos a través de la toma de decisiones, apoyada en la evidencia, y fomentar la reorientación de las instituciones existentes, haciendo uso de datos desglosados por género e indicadores de desempeño. También establece medidas para responsabilizar y supervisar a las instituciones para la implementación de políticas; así mismo, uno de los compromisos es la creación de un entorno propicio y estable para garantizar que todas las declaraciones y decisiones políticas estén orientadas a la eliminación de las barreras persistentes a la igualdad de género y al empoderamiento de las mujeres. De esta misma manera, la Unión Africana desarrolló un Plan Estratégico de Integración de Género (GMSP), que tiene como tareas principales: revisar periódicamente, a través del establecimiento de políticas y de gobernanza sensibles al género, y la adopción de programas de acción

afirmativa, cuotas compartidas y representaciones para aumentar la participación de las mujeres en la toma de decisiones.

En ese mismo año, se declaró el Decenio de las Mujeres Africanas (2010-2020) con “enfoques de base para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres”, que enfatiza el enfoque de abajo hacia arriba para el desarrollo y se basa en 10 temas prioritarios que buscan empoderar a las mujeres en África. El tema 9 se enfoca en las mujeres en puestos de toma de decisiones en la legislatura, la judicatura y el ejecutivo, y en alcanzar el principio de paridad de la Unión Africana (UN Non-Governmental Liaison Service, 2010). Así mismo, la Unión Africana los jefes de Estado y de Gobierno africanos declararon el año 2015 como el año del empoderamiento y desarrollo de las mujeres hacia la agenda de África 2063 (Unión Africana, 2015).

En 2016 se realizó la reunión de género, donde se enfatizaron sus objetivos, que puntualizan lo siguiente: a) Evaluar el progreso de la participación de la mujer en la política, las oficinas públicas y el poder judicial; identificar los desafíos y las barreras que impiden su participación efectiva y desarrollar estrategias para acelerar el papel de la agencia de la mujer y el liderazgo; b) Sensibilizar y desarrollar una estrategia común para la implementación del año 2016 de los Derechos Humanos; c) Involucrar a practicantes, legisladores y activistas para revisar la implementación de la agenda de participación política de las mujeres; aprender de las experiencias y desafíos y reflexionar sobre lo que se necesita para acelerar la implementación y el monitoreo.

A su vez resulta esencial conocer qué están haciendo los parlamentos como instituciones para alentar y promover políticas públicas de igualdad de género que respondan a una acción, cuyo objeto sea perseguir el empoderamiento político femenino. De esta manera, se hace una clasificación y análisis de tres categorías de medidas orientadas al empoderamiento político, que se aplican al estudio de caso en Ruanda, Sudáfrica y Namibia:

1. Preceptos dirigidos a fomentar y promover la igualdad en la participación política de las mujeres
2. Resoluciones emitidas para la eliminación de la discriminación de las mujeres en la participación política
3. Disposiciones que gestionen la supervisión de la eficacia y aplicación de las políticas de igualdad sobre participación política de las mujeres

Ruanda

El Gobierno de Ruanda ha desarrollado y ha implementado la “Visión 2020”, que mantiene un fuerte compromiso para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), donde uno de los principales puntos es lograr la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer. Una fuerte voluntad política en Ruanda ha dado lugar a importantes avances positivos en las disposiciones para promover la igualdad en la participación que, aunada a las cuotas de género ya mencionadas, estableció una política Nacional de Género que busca incorporar, en los proyectos, la integración de la perspectiva de género, reforzando el compromiso de las instituciones públicas en los niveles superiores, para que se comprometan a implementar los compromisos de igualdad de género.

En el marco de la eliminación de discriminación de las mujeres en la participación política mantiene un precepto en el Artículo 15 de su constitución: Protección contra la discriminación de cualquier tipo (Art. 15 de la constitución, 2013) y un artículo que promueve la libertad para afiliarse a una organización política; establece que ningún ruandés está sujeto a discriminación por motivos de pertenencia a una organización política determinada, o no pertenencia a una organización política (Capítulo VI. Organizaciones políticas. Artículo 55). Así como la incorporación de leyes sensibles al género, como la Ley N° 59/2008 sobre Prevención y Sanción de la Violencia de Género,

Finalmente, para la supervisión y aplicación de las políticas de igualdad de participación política, Ruanda estableció un Foro Parlamentario de Mujeres de Ruanda (1996), en el cual se especifica lo siguiente:

- a) Aboga por la promoción del principio de género la igualdad y el empoderamiento de las mujeres en las políticas, programas y presupuestos; b) Asegura que las leyes que se promulguen sean sensibles al género; c) Promueve el impulso para una agenda de género transformadora a nivel nacional, regional e internacional; d) Desarrolla la capacidad de los miembros: derivado de este foro se han creado comisiones liderados por mujeres en temas de salud y educación.

Así mismo, se creó el Consejo Nacional de Mujeres (2003), el cual mantiene tres ejes: a) Movilización de mujeres para participar en diferentes programas de desarrollo en Ruanda; b) Desarrollo de capacidades de las mujeres para su empoderamiento efectivo; c) Abogar por la resolución de los problemas

de las mujeres y una Auditoría interna sobre género (2009), establecidas por su constitución, con la misión de empoderar a las mujeres y acelerar su participación en el desarrollo.

Sudáfrica

Sudáfrica mantiene cuatro medidas para fomentar y promover la igualdad en la participación política de las mujeres: a) Cuotas legisladas a nivel subnacional; b) Cuotas voluntarias adoptadas por los partidos políticos; c) *South African Local Government Association*, d) Comité de discusión sobre la situación de la mujer en el servicio diplomático.

Se establecieron las cuotas legisladas a nivel nacional a partir de la implementación del Acta de Gobierno local, donde, en las elecciones para asamblea local, los partidos deben tratar de asegurar que un 50% de los candidatos de la lista partidaria sean mujeres; no obstante, surge una debilidad de esta redacción y es que alienta, pero no obliga a las partes a adoptar un sistema para los escaños de representación proporcional.

En cuotas voluntarias adoptadas por los partidos políticos a nivel nacional, el partido African National Congress (ANC) sigue siendo el único partido que practica cuotas voluntarias: estableció primero una cuota del 30% antes de las elecciones parlamentarias de 1994. En 2006, el ANC adoptó un 50%; el estatuto del partido estipula “la provisión de una cuota de no menos del cincuenta por ciento de mujeres en todas las estructuras elegidas” (Constitución del ANC, Artículo 6). La cuota se extendió a las elecciones nacionales en el 2009.

De igual forma, se destaca la importancia de South African Local Government Association (SALGA), que ha sido pionero en la inclusión de actas para ejercer presión para obtener más mujeres en posiciones de liderazgo en el gobierno local. También se mantiene un comité de discusión sobre la situación de la mujer en el servicio diplomático y búsqueda de medidas que impulsen su empoderamiento político. En medidas dirigidas a la eliminación de la discriminación de las mujeres en la participación política, se encontró que tienen una ley contra el acoso y violencia política contra la mujer; es una de las pocas constituciones que contempla ese tipo de leyes.

En el apartado tres sobre medidas dirigidas a la supervisión de la eficacia y aplicación de las políticas de igualdad sobre participación política de las mujeres, hay dos dimensiones: a) Comisión para la equidad de género, y b) Ley de Empoderamiento de las mujeres y de igualdad de género.

La comisión para la equidad de género surge a partir de la Decimoséptima Ley de Enmienda en el 2013, en lo que concierne al empoderamiento de las mujeres y la igualdad de género; a establecer un marco legislativo para el empoderamiento de las mujeres; alinear todo aspectos de las leyes y la implementación de leyes relacionadas con el empoderamiento de las mujeres, y el nombramiento y la representación de mujeres en puestos de toma de decisiones y estructuras; y para proporcionar información relacionada con eso. Así como establece que debe de haber al menos un 50% de representación y participación significativa de las mujeres en cargos y estructuras de toma de decisiones.

En la Ley de Empoderamiento de las Mujeres e Igualdad de Género (2013) en el Capítulo 4 aborda la gobernanza, poderes de los ministros y unidades de género. Donde estipula que el Ministro puede, a fin de promover el empoderamiento de las mujeres y el logro de la igualdad sustantiva de género para las mujeres: a) Desarrollar marcos en relación con la promoción del empoderamiento de las mujeres y la igualdad de género; b) Requerir el desarrollo e implementación de planes y medidas por parte de organismos públicos designados y entidades privadas designadas para la promoción del empoderamiento de las mujeres y la igualdad de género en cumplimiento de esta Ley y la presentación de dichos planes y medidas para su consideración, revisión y orientación por parte del Ministro; c) Seguimiento y evaluación del progreso en el empoderamiento de las mujeres e igualdad de género.

Namibia

Namibia cuenta con tres disposiciones para fomentar y promover la igualdad en la participación política de las mujeres: a) Cuotas legisladas a nivel subnacional; b) Cuotas voluntarias adoptadas por los partidos políticos, y c) Promoción del Bienestar de las Personas.

La primera cuota de mujeres legisladas a nivel subnacional en Namibia se estableció en la Ley de Autoridades Locales (Local Authorities Act) de 1992, que estipulaba que en la elección de cualquier consejo de autoridad local con 10 o menos miembros, las listas de partidos deben incluir al menos tres mujeres; en el caso de un consejo municipal o consejo municipal compuesto por 11 o más miembros, las listas de los partidos deben incluir los nombres de al menos cinco mujeres. En 1997 estas cifras se incrementaron

a tres y cinco, respectivamente, y, en 2002, esta regla se adoptó como aplicable a futuras elecciones (Frank, 2004, p. 88; LeBeau y Dima, 2005, p. 84).

En las cuotas voluntarias adoptadas por los partidos políticos, en agosto de 2013, el partido gobernante en la Asamblea Nacional: South West Africa People's Organisation (SWAPO), adoptó una cuota de género del 50% que se aplicará a todas las estructuras nacionales y regionales del partido.

Sobre la última disposición de la promoción del bienestar de las personas de la Constitución de Namibia, se establece la promulgación de legislación para garantizar la igualdad de oportunidades para las mujeres, para que puedan participar plenamente en todas las esferas de la sociedad de Namibia: la política.

En las medidas dirigidas a la eliminación de la discriminación de las mujeres en la participación política y la supervisión de la eficacia y aplicación de las políticas de igualdad sobre participación política de las mujeres se mantiene sólo un mecanismo que hace énfasis a ambas medidas: el *Apartheid*³ y acción afirmativa, el cual estipula la promulgación de legislación y la aplicación de las políticas y prácticas contempladas teniendo en cuenta el hecho de que las mujeres en Namibia han sufrido tradicionalmente una discriminación especial y que necesitan ser alentadas y capacitadas para desempeñar un papel pleno, igual y efectivo en la vida política, social, económica y cultural de la nación.

El artículo 10 de la Constitución de la República de Namibia garantiza la igualdad ante la ley y el derecho a la no discriminación en la base del sexo. La constitución se considera una de las pocas que utiliza el lenguaje de género neutral en todo. Ratificó el Protocolo de la Carta Africana sobre Los Derechos de los Pueblos sobre los Derechos de las Mujeres en África en 2004. Recientemente firmaron y ratificaron el Protocolo de SADC sobre Género y Desarrollo, asimismo, el gobierno también ha implementado varias medidas de política nuevas, incluida una actualización de la Política Nacional de Género y el desarrollo de la Visión 2030 y el tercer Plan Nacional de Desarrollo (Parliament of Namibia, 2018).

Procesos que afectan su empoderamiento político

En toda África las mujeres enfrentan una serie de barreras para desarrollar todo su potencial, desde prácticas culturales restrictivas hasta leyes discriminatorias.

³ Apartheid significa "separación" en afrikáan. Fue el sistema de segregación racial (separación de población de blancos y negros) que prevaleció en Sudáfrica y Namibia hasta 1992.

En este sentido, es preciso subrayar que las restricciones en la participación política que padecen las mujeres no están determinadas por sus cualidades individuales (aptitudes, personalidad y habilidades personales), sino que son expresión de una cultura política que legitima y realza los valores masculinos y establece oportunidades desiguales en el ejercicio de la ciudadanía, cuyo resultado es la tendencia general de que la participación política de las mujeres se concentre en las posiciones de base, mientras que las de liderazgo, aquellas de mayor estatus y altamente valoradas sean ocupadas, en su mayoría, por hombres. Otro problema resulta en que las mujeres que acceden al parlamento gracias a las cuotas de género, no genera conductas empáticas por parte de los demás miembros, que llegan a ridiculizarlas, llamándolas “mujeres de cuotas”, supuestamente sin otra cualificación para ocupar esos cargos que la de ser mujer (Unión interparlamentaria, 2015).

Por lo anterior, es menester la implementación de acciones afirmativas eficaces, encaminadas a desarrollar y fortalecer el liderazgo de las mujeres; acciones que se sumen a las ya existentes, específicamente a las cuotas de género, un mecanismo implementado en distintos países, incluyendo México, a través del cual se busca garantizar una presencia mínima de mujeres en los espacios de representación política, con capacidad de incidir de manera efectiva en la definición de la agenda pública y en la adopción de decisiones políticas.

Se ha puesto de manifiesto que al entrar en la arena política en cargos de representación popular las mujeres se ven confrontadas a un mundo en el que a veces se cuestiona su legitimidad, debido a las condiciones poco favorables para ejercer plenamente su cargo; para permanecer en ellos y consolidar su empoderamiento político.

Porque la resistencia a la presencia femenina en el parlamento puede adoptar formas diferentes, como: insultos, comentarios sexistas, intimidación y acoso/violencia política, comportamientos inaceptables y que no tienen cabida en la cultura política.

Con respecto al acoso político contra las mujeres, éste presenta tres características principales: a) Va dirigida contra las mujeres por el hecho de ser mujeres; b) Puede adoptar una forma sexista, y c) Trata de desalentarlas para que dejen de participar activamente en la formulación de políticas. La violencia contra las parlamentarias se ejerce en espacios políticos tradicionales como: los locales de los parlamentos, las oficinas de las circunscripciones electorales y los lugares de celebración de mítines políticos, así como en los nuevos espacios de debate creados por los medios sociales. Sin embargo, los autores de los actos de violencia no pertenecen solamente al círculo de

los adversarios políticos, ya que las parlamentarias pueden ser acosadas o agredidas por colegas masculinos de sus propios partidos (Unión interparlamentaria, 2016), debido a que los parlamentos no son sensibles en cuestiones de género; por lo que se imposibilita lograr un pleno empoderamiento político de las mujeres.

Hay cifras alarmantes a nivel mundial del ejercicio de cargo de mujeres parlamentarias, que ponen de manifiesto el costo político de acceder a los cargos de representación: el 81.8% de mujeres parlamentarias ha experimentado violencia psicológica; 44.4%, ha padecido amenazas de muerte y secuestro; 38.7% menciona que la violencia política ha socavado la implementación de su mandato y libertad de expresión, y 46.7% teme por su seguridad y la de su familia; pese a estas declaraciones, sólo 21.1 % de los parlamentos tienen una política contra el acoso sexual (IPU, 2019).

Por tanto, la paridad y la violencia política contra las mujeres se relacionan entre sí; la primera como incentivo formal de participación en condiciones de igualdad numérica y, la segunda, como factor que desincentiva la participación, ingreso y permanencia de las mujeres en el ámbito político-electoral.

Parlamentos sensibles al género para lograr un empoderamiento político

Los parlamentos no se pueden considerar incluyentes hasta que puedan jactarse de incluir la participación integral de las mujeres. Los parlamentos que son sensibles al género no interponen barreras a la plena participación de las mujeres y constituyen un ejemplo positivo para la sociedad en su conjunto. La inclusión de mujeres en la toma de decisiones políticas no es solamente una cuestión de derecho de las mujeres a la igualdad y a la participación en asuntos públicos; sino también de la utilización de los recursos y potencial de las mujeres para determinar prioridades políticas y de desarrollo que beneficien a las sociedades y a la comunidad en general (Unión Interparlamentaria, 2008), ya que la participación activa de la mujer⁴, en pie de igualdad con el hombre, en todos los niveles de la adopción de decisiones es indispensable para el logro de la equidad, el desarrollo sostenible, la paz y la democracia.

⁴ Resolución A/RES/66/130. La participación de la mujer en la política.

Mejorar el carácter inclusivo de los parlamentos es un reto multifacético que afecta a todos; hay factores que afectan la adopción de las legislaciones relacionadas con el género: a) Apoyo del partido en el poder; b) Apoyo de las parlamentarias; c) Número de mujeres en el parlamento; d) Apoyo del partido de oposición.

Además de la necesidad de dar un mayor y decisivo impulso a la democracia, es preciso disponer de un mayor número de mujeres; una infraestructura más fuerte desde la perspectiva de género, así como, políticas y legislación en materia de igualdad de género más enérgicas. Por lo que la Unión Interparlamentaria (2012) estipula un plan de acción para que los parlamentos sean más sensibles al género y así lograr el empoderamiento político de la mujer, este plan tiene siete apartados: a) Aumentar el número y la presencia de mujeres en el parlamento; b) Desarrollar y reforzar un marco jurídico adecuado en materia de igualdad de género; c) Desarrollar un marco de políticas sensibles al género para el parlamento; d) Incorporar la perspectiva de género en las tareas parlamentarias y asegurar que todos los parlamentarios –hombres y mujeres– compartan la responsabilidad de promover la igualdad de género; e) Mejorar la cultura y la infraestructura parlamentarias; f) Alentar a los partidos políticos a que defiendan la igualdad de género. Por lo que la Unión Interparlamentaria (2012, p.5) enfatiza que:

Un parlamento que reúne la condición básica de amparar la igualdad de género es un parlamento en el que las normas son iguales para todos los parlamentarios, no excluyen ni discriminan a la mujer, ni restringen su participación, y favorecen el uso de un lenguaje neutro en relación con el género. Son organizaciones que aceptan la necesidad de revisar todas las políticas, leyes y prácticas desde una perspectiva de género, ya sea a través de una comisión sobre igualdad de género expresamente dedicada a la cuestión, o haciendo que esa responsabilidad sea compartida por todos.

Es de esta manera que se considera fundamental la participación política de las mujeres para influir en la agenda y lograr que los parlamentos sean más sensibles al género para lograr su empoderamiento.

Comentarios finales

Las mujeres en todo el mundo han sido históricamente excluidas de la participación política y la gobernabilidad, por lo que a finales del siglo xx se estableció la necesidad de garantizar los derechos de participación política

de las mujeres. Gracias al compromiso de diversos actores y acuerdos internacionales, la participación política de las mujeres en Ruanda, Sudáfrica y Namibia se ha incrementado en los últimos 20 años; sin embargo, a pesar del gran avance que representa, esto no ha ido acompañado de un empoderamiento político, pues solamente Ruanda sobrepasa el 50% de su brecha de empoderamiento político, mientras que Sudáfrica y Namibia no superan el 30%, dichas brechas siguen siendo muy amplias y reflejan un nivel muy bajo de paridad política.

Si bien es cierto que aumentar la participación política de las mujeres en ámbitos decisorios, como el parlamento, es una forma de empoderamiento político, se vuelve condición indispensable el ejercicio efectivo del poder político a través de marcos legislativos y de supervisión, para transformar el contexto sociopolítico de las mujeres, ya que la importancia de empoderar a las mujeres es promover un pluralismo político mediante la promoción de la igualdad a través de una representación sustantiva, equilibrada en la vida pública y política, así como también es esencial para el logro del desarrollo sostenible, la paz y la democracia.

A pesar del compromiso de la comunidad internacional con la igualdad y reducción de la brecha de género en el ámbito político, su empoderamiento se ve como una realidad muy lejana; porque la prevalencia de prácticas culturales y tradicionales en muchos países sigue siendo un obstáculo. Hay baja prioridad de la clase política para resolver los problemas y obstáculos que impiden a las mujeres participar en igualdad de condiciones respecto a los hombres, por lo que se tiende a continuar reproduciendo los mismos patrones de poder que reflejan una resistencia a integrarlas como sujetos políticos, excluyéndolas en la toma de decisiones; la igualdad real en la práctica es todavía una aspiración. Asimismo, un tema que ha quedado relegado y que afecta considerablemente la participación y empoderamiento político de las mujeres es la violencia política; si bien Sudáfrica es uno de los pocos países a nivel mundial en tener en su constitución un refrendo contra el acoso y la violencia política contra las mujeres, y proporciona un marco para su aplicación, ésta se encuentra en un subapartado de la Ley doméstica y no como una ley exclusiva; es decir, solo tipifica y define violencia política, mas no propone un marco para su sanción.

Mientras que, en el caso de Ruanda y Namibia, hay falta de voluntad política de los partidos para abrir espacios; hay resistencia a reconocer la violencia política en la ley. Los estudios más recientes sobre la VcMP sugieren que su visibilización, incremento o intensificación obedece a una reacción a la implementación de las cuotas de género, lo cual representa una disyuntiva,

ya que, si ese es el costo para llegar a un cargo público, no existe una verdadera paridad y, por lo tanto, no hay una garantía total del disfrute de los derechos humanos. La creciente ola de violencia política de género presenta un reto cada vez más complejo para las autoridades electorales y para las sociedades en su conjunto; es necesario que se tomen medidas adecuadas para detectar, atender, sancionar y, finalmente, eliminar los actos de violencia política. No se pretende decir que es la solución para lograr el pleno empoderamiento, pero es necesario decir que, aunque podrán definir la conducta de la violencia política, tipificarla y establecer acciones para prevenirla; pero si la sanción no es expresa, si no hay medidas de protección y si no hay una definición clara de las competencias y atribuciones de las autoridades públicas y partidistas, no se puede avanzar y continuará siendo un obstáculo para lograr el empoderamiento político de las mujeres.

En Sudáfrica y Namibia se ha incrementado de manera exponencial la presencia de mujeres en los parlamentos, gracias a la introducción de cuotas legisladas a nivel subnacional y a las cuotas voluntarias adoptadas por los partidos. Empero a esto, en cuestión de reforzar su marco jurídico, existe una laguna en Namibia para dotarse de leyes sobre igualdad de género en medidas no discriminatorias; considerando que esas leyes son esenciales para lograr avances en el empoderamiento político de la mujer, es indispensable actualizarse para incluir marcos relativos a la incorporación de la perspectiva de género. En contraparte, Sudáfrica, que es uno de los pocos países que cuenta con una ley de empoderamiento político e igualdad de género, se considera pertinente que deberían actualizarse, ya que como anteriormente se visualizó, desde 2009 tiene una tasa de decrecimiento en lo que concierne al empoderamiento político; si bien la actualización no significa que se acabará este decrecimiento, en un corto plazo puede traducirse en un mecanismo para alcanzar mayores grados de empoderamiento. En el caso de Ruanda, si bien es cierto que existen comisiones lideradas por mujeres, se les relega a temas de baja importancia para la agenda nacional, como la salud y educación, en comparación con los temas relacionados a la economía y la seguridad, además de que éstos tienen sólo un estatus consultivo.

Es muy importante señalar que la igualdad de género no está garantizada por el simple hecho de que haya mujeres en el parlamento. Depende más bien de cuán sensibilizados y conscientes sobre las cuestiones de género están los integrantes del parlamento, sus políticas y su infraestructura. Sería fundamental que los parlamentos analizaran en detalle la masculinidad de la institución, estudiando la cultura, las costumbres y las prácticas, en lo que

respecta al funcionamiento cotidiano de la institución, por ejemplo: la naturaleza sexista de los procedimientos, el lenguaje, los rituales o las ceremonias.

El sistema de género afecta las relaciones políticas (Astelarra, 2005), creando un “Techo de cristal”⁵ no en el hecho de tener limitación para acceder a los cargos políticos de representación en el parlamento, ya que no es el caso en Ruanda, Sudáfrica y Namibia, sino al tener barreras para ser actores activos en la formulación de políticas públicas que las empoderen políticamente, estableciendo un piso pegajoso al sólo formar parte del parlamento y no poder influir en la toma de decisiones, por los obstáculos que tienen una vez posicionadas en el parlamento.

Lograr un escaño en el parlamento es el primer obstáculo. Una vez elegidas, las parlamentarias se enfrentan a un conjunto de nuevos problemas: encontrar su propio lugar en el parlamento y adquirir influencia en los procesos de formulación de políticas. Por consiguiente, la elección de más parlamentarias no equivale a empoderar a las mujeres en la política; se requiere que los parlamentos y sus miembros deben volverse sensibles al género; y sólo podemos implementar una plataforma común para alcanzar el empoderamiento político de la mujer a través de la asociación entre hombres y mujeres.

Referencias bibliográficas

- African Union (2016). “Protocol to the African Charter on Human and Peoples”, Au.int, Rights on the Rights of Women in Africa’, adopted by the 2nd Ordinary Session of the Assembly of the African Union, Maputo.
- Astelarra, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*, Madrid: Cátedra, p.31.
- Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En M. León, *Movimiento social de mujeres y paradojas de América Latina*” En *Mujeres y participación política. Avances y desafíos en América Latina* (pp. 187-211), Bogotá: Tercer Mundo Editores.

⁵Es el término que se utiliza de manifiesto como una barrera impuesta por el prejuicio y la discriminación, cuando las mujeres tienen menos oportunidad de ejercer liderazgo aun cuando poseen las mismas o incluso trayectorias profesionales superiores que los hombres (Eagle y Carli, 2004).

- Brady, H. (1999). "Political Participation" in Robinson, J. Shaver. P. y Wrightsman, L. (eds), *Measures of political attitudes*, pp. 737-800. San Diego, Academy Press.
- Bustelo Ruesta, María (2014). *La evaluación de las políticas de género en España*, Madrid: Caratata, p.17.
- Caul, M. (1999). "Women's representation in parliament: The role of political parties", *Party Politics*, v. 5, n° 1, pp. 79/98.
- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEJ) (2010). "La participación política de las mujeres. De las cuotas de género a la paridad", Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/documentos/Comite_CEAMEG/Libro_Part_Pol.pdf
- Constitution of the Republic of South Africa, 1996 Constitution Seventeenth Amendment Act of 2012-13 (2013). *Gob.zav*, Recovered from: http://www.wipo.int/wipolex/es/text.jsp?file_id=315889 and <https://www.gov.za/documents/constitution/amendments-constitution>
- Eagly, A., Carli, L. (2004). "Women and men as leaders" in Antonakis J., Ciancolo A. & Sternberg R. *The nature of leadership*, pp 279-301. Thousand Oaks: Sage publications.
- Fernández, P. (2017). "Empoderamiento Político de las mujeres: una estrategia integral para políticas públicas", *Revista Universitas*, N° 26, pp. 147-173.
- Facio, A. (2000*). "Hacia otra teoría crítica del derecho" en Herrera G. (Coord.) *Las fisuras del patriarcado Reflexiones sobre Feminismo y Derecho*, Quito, Flacso/CONAMU.
- Fernández, P. (2014). *Las políticas Públicas de igualdad de género dirigidas al empoderamiento político de las mujeres. Análisis evolutivo en el marco español y de la Unión Europea y estrategias de acción*, (Tesis doctoral), Universidad de Castilla- La Mancha, Albacete.
- Frank, L. (2004). 'Moving Towards Gender Balance in Elected Positions of Government in Namibia', in J. Ballington (ed.), *The Implementation of Quotas: African Experiences, Quota Report Series no. 3*, Stockholm: International IDEA.
- Frank, L. (1999). "Women in Politics and Decision Making in Namibia", *Sister Namibia*, No. 2, p. 14.
- EISA South Africa (2009). "South Africa: Women's Representation Quotas".

- Hassim, S. (2003). "Representation, Participation and Democratic Effectiveness: Feminist Challenges to Representative Democracy in South Africa", in Goetz, A. and Hassim, S. (eds) *No Shortcuts to Power: African Women in Politics*. London: Zed Books.
- Kethusegile, B. et al. (2000), *Beyond Inequalities: Women in Southern Africa*. Harare: SARDC.
- Msimang, S. (2000). "Affirmative Action in the New South Africa: The Politics of Representation, Law and Equity", *Women in Action*, no. 1. p. 36.
- Gender Index (2018). "Namibia. Country profile", *Genderindex.org*, Recovered from: https://www.genderindex.org/country/namibia/#_ftn4 Consulted 23/08/2018
- Global Gender Gap (2006-2018). Global Gender Gap Report, Recovered from: <http://www3.weforum.org/>
- Heller, L. (1999). *Las que vienen llegando. Nuevos estilos de liderazgo femenino*, Argentina: Nuevo hacer, Grupo Editor Latinoamericano.
- Immanuel, S. (2013). "Swapo's Pro-women Constitution Launched", *The Namibian*.
- International Institute for democracy and electoral assistance (IDEA) (2018), "Database of Gender Quotas", *Idea.int*, Recovered from: <https://www.idea.int/data-tools/data/gender-quotas/country-view/223/35>
- Inter-parliamentary Union (2018,2019). "Women in National Parliament. Lower or single house", *Ipu.org*, Recovered from: <http://archive.ipu.org/wmn-e/classif.htm>
- Kabeer, N. (1999). "Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment", *Development and Change*, pp. 435-464.
- LeBeau, D. and Dima, E., (2005). "Multiparty Democracy and Elections in Namibia", in *Electoral Institute for Sustainable Democracy in Africa (EISA) Research Report no. 13*, Auckland Park: EISA.
- Local Authorities Act, no. 23 of 1992, with amendments up to 2003 In Namibia (2003), Recovered from: <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/nam82645.pdf> accessed 28/08/2018
- Local Government Municipal Structures Act, no. 117 of 1998 in South Africa (1998). Recovered from: <http://www.polity.org.za/article/local-governmentmunicipal-structures-act-no-117-of-1998-1998-01-01>. Accessed 28/08/2018.

- Kombo, B, Sow, R. and F. Jama Mohamed (eds) (2013). *Journey to Equality: 10 Years of the Protocol on the Rights of Women in Africa*. Accessed 29 August 2017.
- Medina A., Márquez G., Rochin, S. (2010). La participación política de las mujeres. En *La participación política de las mujeres. De las cuotas de género a la paridad*. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG). Cámara de Diputados.
- Namibian Constitution 1990, Third Amendment Act 8 of 2014 (2014). Recovered from: https://laws.parliament.na/cms_documents/namibian-constitution-e77d13246a.pdf Consulted 28/08/2018
- Parliament of Namibia (2018). Recovered from: http://www.parliament.na/index.php?option=com_content&view=article&id=234&Itemid=1179 consulted 28/08/2018
- Parliament of the Republic of South Africa (2015). Push for more women leadership-positions in local government, Recovered from: <https://www.parliament.gov.za/news/push-for-more-women-leadership-positions-local-government> consulted August 27/2018.
- Parliament of the Republic of South Africa (2015). Committee discusses situation of women in diplomatic service, Recovered from: <https://www.parliament.gov.za/news/committee-discusses-situation-women-diplomatic-service> consulted august 27/2018.
- Parliament of the Republic of South Africa (2016). Legislating Effectively to protect women from political violence, recovered from: <https://www.parliament.gov.za/press-releases/legislating-effectively-protect-women-from-political-violence> consulted august 27/2018.
- Parliament of the Republic of South Africa (2013). Women empowerment and gender equality bill, recovered from: https://www.gov.za/sites/default/files/Bill50D-2013_27mar2014.pdf consulted 27/08/2018.
- Parry, G., Moyser, G. y Day, N. (1992). *Political participation and democracy in Britain*, Cambridge University Press.
- Ramos, M. (2005), *Mujeres y liderazgo. Una nueva forma de dirigir*, España: Universidad de Valencia.
- Rivas, K. A. (2019). Participación y empoderamiento político de las mujeres. Un estudio comparativo entre Ruanda, Sudáfrica y Namibia (2003-2018) (Tesis de pregrado). Universidad Autonoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa.

- Resolución A/RES/66/130 (2011). La participación de la mujer en la política. Asamblea general de las Naciones Unidas.
- Reynolds, A. (1999). *Women in African Legislatures and Executives: The Slow Climb to Power*, Johannesburg: Electoral Institute of South Africa.
- Sabucedo, M. (1986). Participación Política y conducta de voto. Papeles del colegio. Colegio oficial de psicólogos, vol. IV, Madrid.
- Schuler, M. (1998). “Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional del empoderamiento” en León, M., *Poder y empoderamiento de las mujeres*, pp. 29-54. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo, S.A, (p.31).
- Unión interparlamentaria (2008). “Igualdad en la Política: Un Estudio sobre Mujeres y Hombres en los Parlamentos”, *Ipu.org*.
- Unión interparlamentaria (2011). “Parlamentos más sensibles al género”, *Ipu.org*, Recuperado de: <http://archive.ipu.org/pdf/publications/gsp11ex-s.pdf>
- Unión Interparlamentaria (2015). “Las mujeres en el parlamento: una perspectiva de 20 años”, *Ipu.org*, Recuperado de: <http://archive.ipu.org/pdf/publications/WIP20Y-sp.pdf> consultada el 29/08/2018
- Unión Interparlamentaria (2016). “Sexismo, acoso y violencia contra las mujeres parlamentarias” *Ipu.org*.
- United Nations, Non-Governmental Liaison Service (2010). African Women’s Decade (2010–2020) officially launched on International Day of Rural Women’, Recovered from: https://www.unngls.org/index.php/un-ngls_news_archives/2010/749/africanwomen%E2%80%99s-decade-2010-2020-officially-launched-on-international-day-of-rural-women
- United Nations Development Program (2017). “Regional Organizations, Gender Equality and the Political Empowerment of Women”, *International Idea*, New York.
- Verba, S. and Nie, N. (1972). *Participation in America: Political democracy and social equality*. New York: Harper & row.
- World Economic Forum (2006, 2009, 2014, 2017, 2018, 2019). *Global Gender Gap Report*, Recovered from: <http://www.weforum.org/>

Situación actual de violencia hacia la mujer en El Salvador

Mirella Schoenenberg Wollants*

Introducción

La paz, como una sensación subjetiva y objetiva de bienestar y seguridad es y ha sido el ideal a alcanzar por mujeres y hombres desde tiempos que nuestra memoria no logra especificar, pues nació en el instante en que percibieron su importancia para la existencia humana.

Uno de los antónimos de paz es violencia, la cual es definida como el tipo de interacción entre sujetos que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que, de forma deliberada, aprendida o imitada¹, provocan o amenazan con hacer daño, mal o sometimiento grave (físico, sexual, verbal o psicológico) a un individuo o a una colectividad, afectando a las personas violentadas de tal manera que sus potencialidades presentes o futuras se vean afectadas.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), “La violencia es el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte”².

* Presidenta de la Asociación de Mujeres Universitarias de El Salvador (AMUS)

¹ Freud, Sigmund *El inconsciente*.

² OMS “*Violencia*”. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>.

La violencia puede producirse a través de acciones y lenguajes, pero también a través de silencios y omisiones. Es valorada negativamente por la Ética, la Moral y el Derecho. También puede ser de carácter ofensivo o defensivo, habilitando para este último los conceptos de legítima defensa y el derecho de resistencia contra la opresión³.

Violencia social o general

Se llama violencia social o general a cualquier “acto con impacto social que atenta a la integridad física, psíquica o relacional de una persona o un colectivo, siendo dichos actos llevados a cabo por un sujeto o por la propia comunidad...que el objetivo de la violencia social como tal es la obtención o mantenimiento de poder y estatus social”⁴.

1. Violencia contra la Mujer

A diferencia de la anterior, de acuerdo con la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención Belem Do Para) esa violencia se concreta a través de cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado (Artículo 1)

En otras palabras, es aquella violencia que los hombres o el Estado dirigen contra las mujeres por el hecho de su condición de mujer, es decir, pertenecer al sexo femenino es requisito para recibirla, y tiene como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual, o psicológico. También es llamada “violencia contra la mujer por razones de género” o “violencia contra la mujer por ser mujer” o “violencia contra la mujer”⁵.

La violencia contra la mujer –especialmente la ejercida por su pareja y la violencia sexual– constituye un grave problema de salud pública y una violación de los derechos humanos de las mujeres⁶.

³ Benjamín, Walter (1998) *Illuminaciones IV. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus

⁴ <https://psicologiaymente.com/social/violencia-social>

⁵ Asamblea General de la ONU. Resolución 48/104, 20 de diciembre de 1993.

⁶ OMS, *Violencia contra la Mujer, Datos y Cifras*, noviembre 27, 2017, página web. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

La violencia de género también es comprendida como producto de “la existencia de relaciones de poder derivadas de la prevalencia del sistema heteropatriarcal, entendido éste como un ‘sistema de relaciones sociales caracterizado por la supremacía de lo masculino y la heterosexualidad, lo que genera mecanismos de discriminación por razón de sexo y orientación sexual hacia mujeres y personas lesbianas, gay, transexuales, bisexuales e intersexuales (LGTBI)’” (Verne, 2016)⁷.

2. Situación actual de las mujeres en El Salvador

Todo el contenido de este artículo está basado en varias investigaciones: la primera, la “Encuesta Nacional de Violencia Contra la Mujer El Salvador 2017”, llevada a cabo por la Gerencia de Estadísticas de Género de la Dirección General de Estadística y Censos (Digestyc) de El Salvador, entidades miembros del Ministerio de Economía de El Salvador; pues brinda una visión amplia y objetiva acerca del tema de la violencia contra la mujer en El Salvador, que permite conocer cómo esta problemática estructural es percibida y vivida a diario por las mujeres salvadoreñas.

Esta encuesta es de importancia debido a que abona a la construcción de herramientas que sirvan de apoyo a las diferentes instituciones que trabajan esta problemática, así como a la realización de acciones concretas para erradicar la violencia que se ejerce contra las mujeres.

La investigación representó a 2.6 millones de mujeres mayores de 15 años; se levantó entre el 27 de marzo y el 7 de julio del 2017, con una cobertura nacional urbano-rural en los 14 departamentos del país, y el tamaño de la muestra fue de 4,104 viviendas donde residían las mujeres encuestadas.

Las áreas temáticas y variables descriptivas fueron: violencia contra las mujeres, ocurrida en el ámbito público y/o privado; ocurrencia específica, según lugar de trabajo, centros de estudio, la comunidad y el hogar; se midió violencia específica por tipología, y relación de la mujer agredida con el perpetrador (Tabla 1).

⁷ Rodríguez, María Ángela, “La Universidad de El Salvador como espacio de reproducción de la violencia de género”, Red de Investigación en Diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana, 2017.

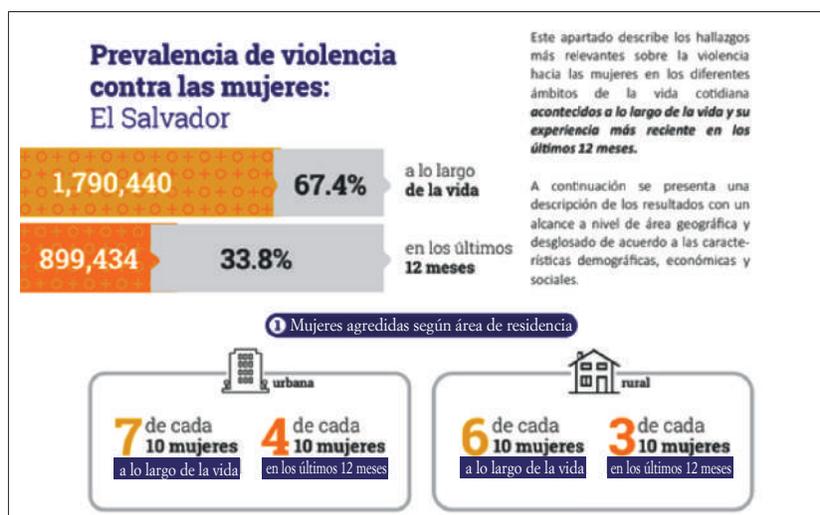
Tabla 1. Alcance de mediación de la encuesta por ámbito de ocurrencia y tipo de violencia (2017)

	Ámbitos de ocurrencia			
	Público			Privado
	Laboral	Educativo	Comunitario	
Tipo de violencia				
Psicológico	•	•	•	•
Física	•	•	•	•
Sexual	•	•	•	•
Perpetradores				
Con vínculo	•	•	•	•
Desconocidos			•	

Prevalencia de violencia contra las mujeres

Del total de 2.6 millones de mujeres, el estudio determinó que el 67.4% de ellas sufrió algún tipo de violencia a lo largo de su vida y el 33.8%, en los últimos 12 meses previos a esta investigación. Además, de las mujeres agredidas, 7 de cada 10, vivieron a lo largo de sus vidas en zonas urbanas y 6, en zonas rurales; 4 han residido en zonas urbanas y 3, en zonas rurales, en los últimos 12 meses (Gráfica No. 1).

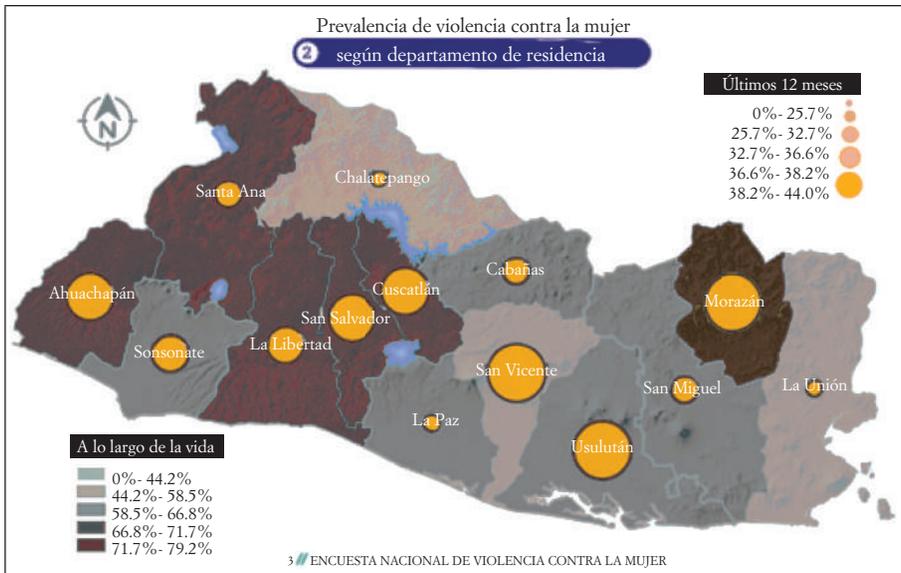
Gráfica 1



Violencia según zona geográfica

En cuanto a la zona geográfica, se determinó que en todo el país se presentaron casos de violencia a lo largo de la vida de las encuestadas y, en los últimos 12 meses previos a este estudio, siendo que el departamento con menos casos fue el de Chalatenango, a lo largo de la vida y en los últimos 12 meses, el departamento con mayor número, fue el de Morazán (Gráfico No. 2).

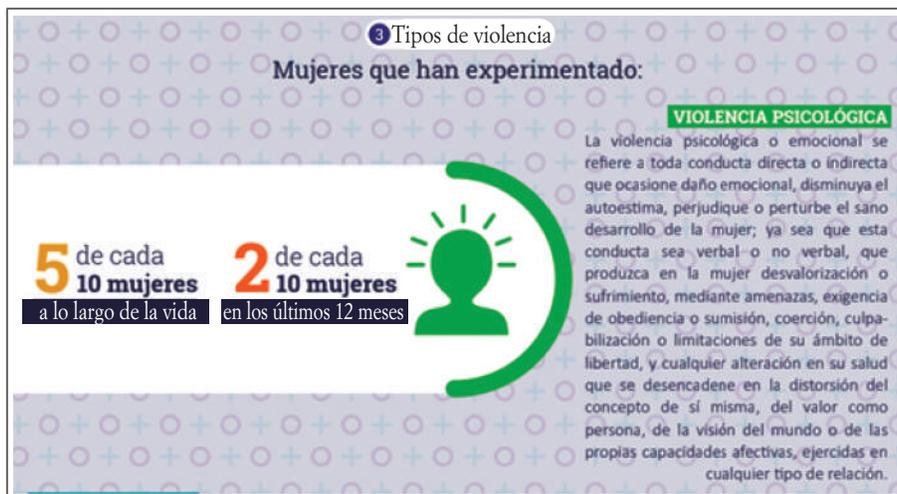
Gráfica 2



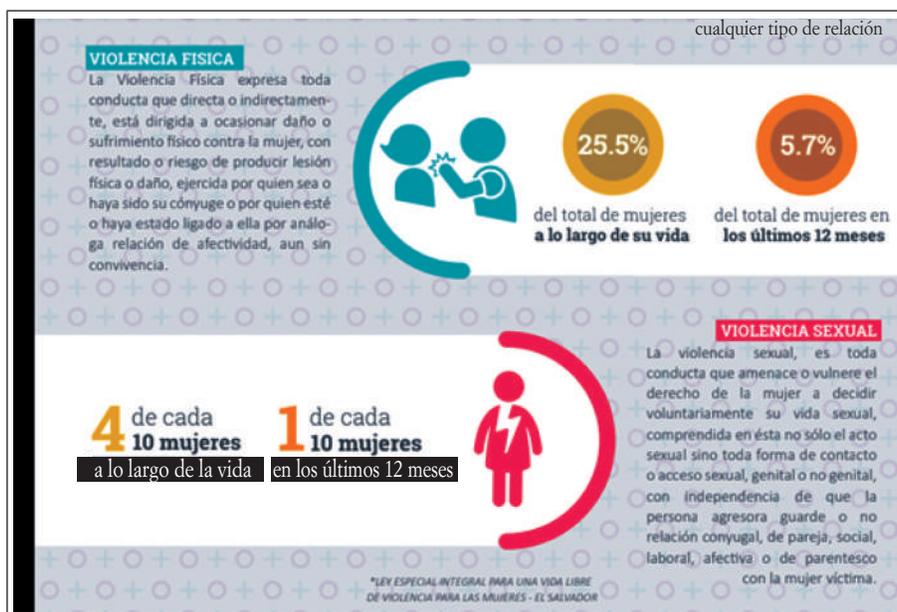
Tipos de violencia reportadas

Cinco de cada 10 mujeres a lo largo de la vida reportaron haber experimentado violencia psicológica y, 2 de cada 10, en los últimos 12 meses previos a este estudio. En el mismo sentido, la violencia física la sufrió el 25.5% del total de mujeres interrogadas, a lo largo de sus vidas, y el 5.7%, en los últimos 12 meses. En relación a la violencia sexual, 4 de cada 10 la han sufrido, y, una de cada 10, en los últimos 12 meses (Gráficas No. 3 y 4).

Gráfica 3



Gráfica 4



Violencia de acuerdo al ámbito

También se encontró que el 51.9% del total de mujeres representadas experimentó algún tipo de violencia en el ámbito público (espacios laboral, educativo y comunitario) a lo largo de su vida; y el 23.5%, en los últimos 12 meses previos a esta investigación (Gráficas Nos. 5, 6, 7 y 8).

En el ámbito laboral, los compañeros de trabajo han sido los victimarios más frecuentes, tanto a lo largo de la vida como en los últimos 12 meses a la clausura del estudio.

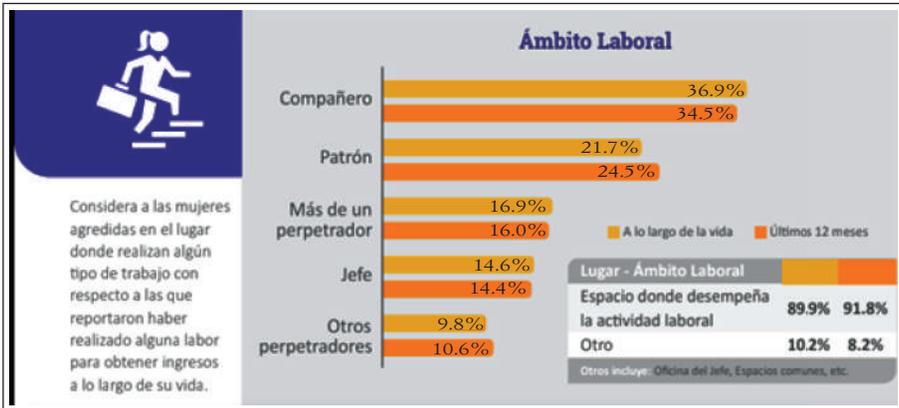
En el ámbito comunitario, la violencia fue mayormente ejercida por desconocidos, tanto a lo largo de la vida como en los últimos 12 meses.

En el ámbito educativo, han sido los compañeros de estudio quienes cometieron mayormente violencia hacia las mujeres encuestadas, tanto a lo largo de la vida como en los últimos 12 meses previos a esta encuesta.

Gráfica 5



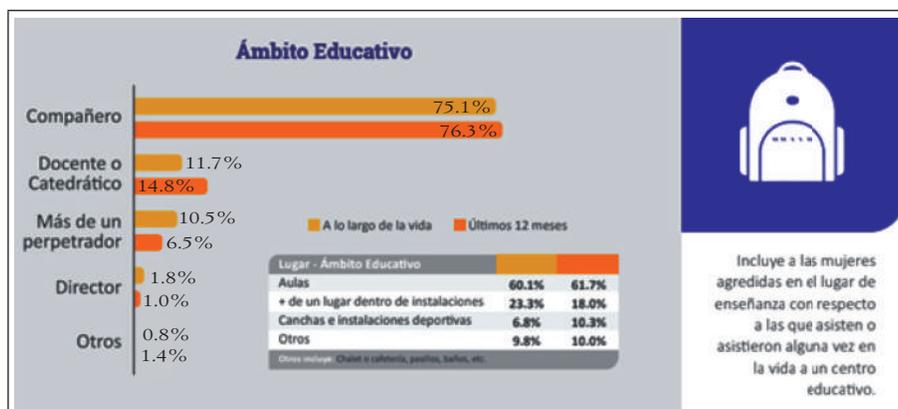
Gráfica 6



Gráfica 7

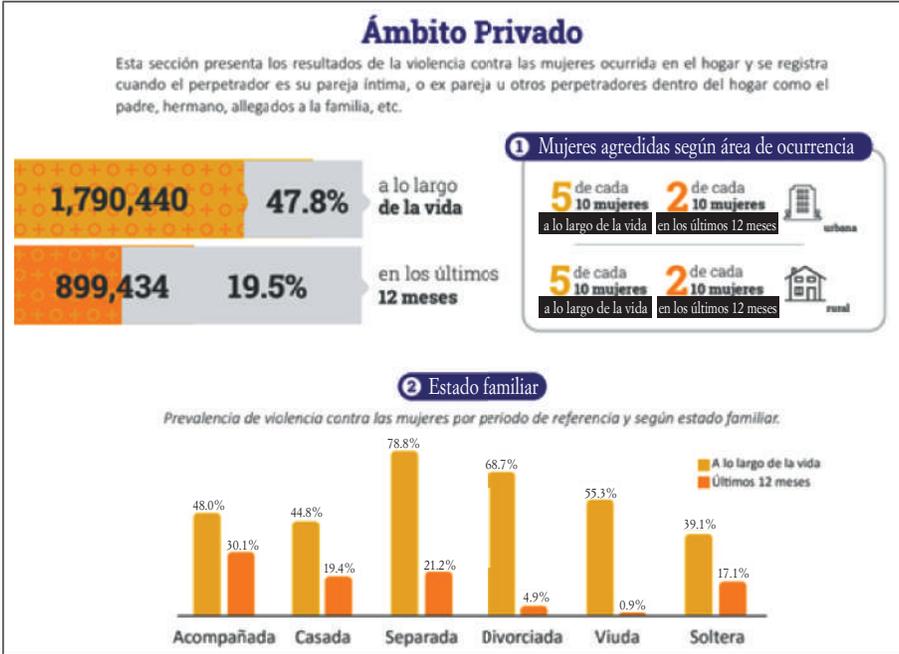


Gráfica 8



En cuanto al ámbito privado, el 47.8% de las mujeres reportaron que han sufrido violencia dentro de su hogar a lo largo de la vida y, el 19.5%, en los últimos 12 meses previos a esta indagación (Gráfica No. 9).

Gráfica 9



Cinco de cada 10 mujeres fueron agredidas a lo largo de la vida, en las zonas urbanas y 2 de cada 10, en los últimos 12 meses. También 5 de cada 10 mujeres sufrieron agresiones a lo largo de la vida en la zona rural y, 2 de cada 10, en los últimos 12 meses previos a esta indagación (Gráfica No. 9).

A lo largo de la vida, la mayor prevalencia de violencia se da en mujeres separadas, divorciadas, viudas y solteras; siendo similares los datos en los casos reportados en los últimos 12 meses (Gráfica No. 9).

Gráfica 10



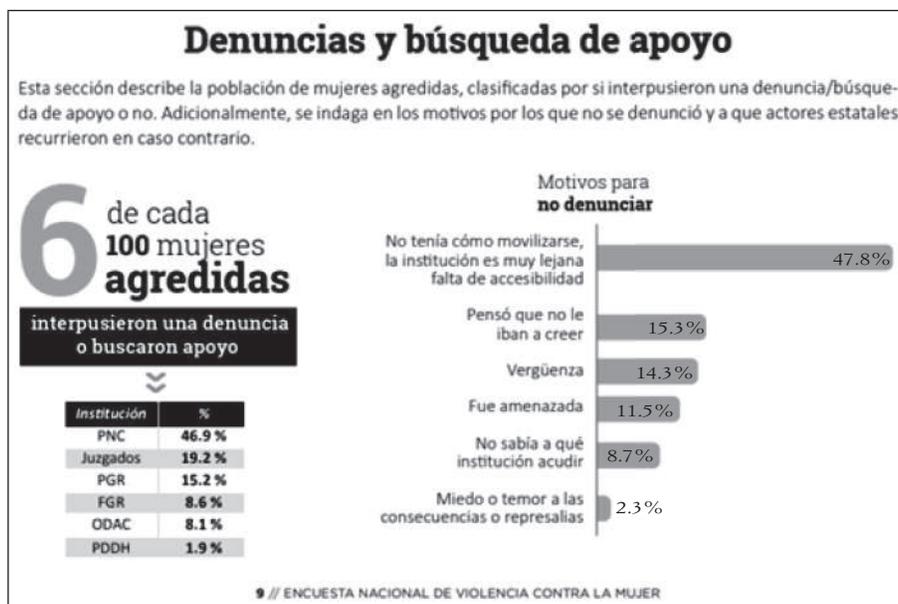
Se exploró la relación de la salud sexual y reproductiva en las mujeres que reportaron haber padecido violencia a lo largo de sus vidas, siendo que más del 60.8% de mujeres violentadas tuvieron la primera unión o relación de pareja y su primera relación sexual antes de los 14 años; entre 47.7% y 52.2% en el lapso de los 15 y los 29 años de edad; y de los 30 a los 64 años, entre el 31.8 al 40.6% (Gráfica No. 10).

Por otro lado, en relación a los últimos 12 meses previos a esta averiguación, las mujeres que reportaron haber sufrido violencia de algún tipo, tuvieron la primera unión o relación de pareja y la primera relación sexual antes de los 14 años, casi en un 30%; las que tuvieron una primera unión o relación de pareja y la primera relación sexual, entre los 15 y 29 años de edad, sufrieron violencia en un promedio de 19.5%; y las que tuvieron una primera unión o relación de pareja y la primera relación sexual, entre los 30 y 64 años de edad, sufrieron agresiones entre un 14.6 a un 16.1%.

Denuncias y búsquedas de apoyo

La indagación recogió que solamente 6 mujeres de cada 100 (Gráfico No. 11) que fueron agredidas interpusieron una denuncia o buscaron apoyo; que la instancia donde mayormente se denunció fue la Policía Nacional Civil y que el motivo más frecuente para no denunciar o buscar apoyo fue que “no tenía cómo movilizarse; la institución es muy lejana; falta de accesibilidad”.

Gráfica 11



3. Conclusiones de este estudio

Las conclusiones a las que llegaron los autores de esta encuesta nacional fueron que 67 mujeres de cada 100 reportaron haber sido violentadas en algún momento de sus vidas; de éstas, 34 mujeres fueron atacadas en el último año previo a la encuesta. El departamento con mayor prevalencia de violencia fue Morazán con un resultado superior a la media nacional (79 y 44 de cada 100 mujeres respectivamente).

Las cifras apuntaron que tanto para los sucesos dados durante el largo de las vidas como para los que se dieron en los últimos 12 meses, el ámbito

donde más se sucedió la prevalencia de violencia contra las mujeres, es el público, especialmente en la comunidad, resultado que es seguido por el ámbito educativo y el laboral, respectivamente.

La prevalencia de violencia en el hogar es casi de un 50% para las mujeres que fueron agredidas en algún momento a lo largo de su vida, y de 20% para las mujeres que reportaron ser agredidas en los últimos 12 meses. La prevalencia siempre es mayor en ambos periodos de referencia (a lo largo de la vida y en los últimos 12 meses) cuando la mujer inicia una unión conyugal o relación de pareja, inicia la primera relación sexual o tiene su primer embarazo antes de los 15 años.

Del total de mujeres que manifestaron haber sido agredidas a lo largo de su vida, apenas 6 de cada 100 interpusieron la denuncia o acudieron a una institución en búsqueda de apoyo; la Policía Nacional Civil es la institución a la que más acuden las mujeres; algunos de los principales motivos por los que no buscaron ayuda o no pusieron la denuncia, destacan: la inaccesibilidad a las instituciones, y además, porque consideran que su denuncia carece de credibilidad; les da vergüenza y recibieron algún tipo de amenaza; finalmente, 43 de cada 100 mujeres conocen alguna ley que protege sus derechos.

Los resultados de la encuesta nacional de violencia contra las mujeres en El Salvador son de gran importancia para la generación de políticas públicas y programas de prevención que encaminen a la población a realizar conductas que promuevan una vida libre de violencia para las mujeres.

Informe: “Hechos de violencia contra las mujeres”

El informe: “Hechos de Violencia contra las Mujeres”, realizado por el Ministerio de Justicia y Seguridad Pública, basado en casuística recopilada entre los años 2015 y 2018 reconoce que existe un subregistro a nivel del Sistema Nacional de Datos de Violencia contra Mujeres (SNDVM), “ya que las víctimas, muchas veces, prefieren guardar silencio por diversas causas, como: la normalización de la violencia, la impunidad que prevalece, el miedo a sus agresores y sus cómplices, los obstáculos que enfrentan en el acceso a la justicia, el contexto de inseguridad a nivel comunitario, entre otras. Dato que se observa con mayor énfasis en la Encuesta Nacional de Violencia Contra las Mujeres 2017...”⁸

⁸Encuesta de la cual se ha obtenido la mayor parte de la información expuesta en el presente artículo como se reconoce en el apartado “Situación actual de las mujeres en El Salvador”.

También en el mundo universitario salvadoreño

El mundo universitario salvadoreño no se escapa de actos violentos hacia las mujeres, de acuerdo al estudio “La Universidad de El Salvador como espacio de reproducción de la violencia de género”⁹, investigación que se llevó a cabo en el escenario de la “Red de Investigación en Diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana”, en la cual participó la Universidad de El Salvador (UES) desde 2017.

Con una muestra de 655 personas, de un mundo de 48,809 personas, entre mujeres (26,213; 53.70%) y hombres (22,596; 46.30%), donde participaron estudiantes, docentes, administrativos y de servicios, jefaturas y Asamblea General Universitaria, se determinaron hallazgos como el hecho de que el 64.82% de quienes sufren violencia, son mujeres; el 34.66% son hombres, y el 18.53% son personas LGTBI.

Asimismo, 9 de cada 10 personas preguntadas respondieron que se da algún tipo de violencia en esta universidad; y de los tipos de ésta, las que más se suceden son la violencia psicológica-emocional (33.70%) y la sexual (20.31%).

Trabajo de Isdemu y colaboración de AMUS

El Estado de El Salvador trabaja para disminuir la violencia dirigida hacia las salvadoreñas desde 1996, cuando fue creado el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer (Isdemu), el cual es responsable de formular, dirigir, ejecutar y vigilar el cumplimiento de la Política Nacional de la Mujer, promover anteproyectos de ley y reformas a las mismas que mejoren la situación legal de la mujer, sobre todo en la legislación laboral. Desde esa fecha viene trabajando arduamente para cumplir su mandato, al que se suman, divulgar, promover y propiciar el efectivo cumplimiento de los convenios ratificados por El Salvador, elaborar planes, proyectos y programas para erradicar toda forma de violencia contra la mujer.

La Asociación de Mujeres Universitarias de El Salvador (AMUS) es una de las dos organizaciones de la sociedad civil que conforman la junta directiva del Isdemu, y que colabora en la toma de decisiones para el buen cumplimiento de los objetivos de dicha institución, al cumplir con uno de sus fines, el cual es trabajar en favor del bienestar de las mujeres salvadoreñas.

⁹ Publicado por la Revista “Entorno” de la Universidad Tecnológica de El Salvador (UTEC) de diciembre 2018.

Trabajo de AMUS y GWI en pro de la protección a las mujeres en El Salvador

AMUS es filial de la Graduate Women International (GWI), órgano consultivo del Consejo Económico y Social (Ecosoc) de las Naciones Unidas, entidad que aprobó las conclusiones convenidas 1997/2 sobre la incorporación de la perspectiva de género en todas las políticas y programas del sistema de las Naciones Unidas, en sus sesiones de coordinación el 18 de julio de 1997.

La resolución más reciente sobre la integración de la perspectiva de género fue aprobada en la sesión sustantiva de 2006 del Ecosoc (resolución 2006/36).

En la 33^a y última Asamblea General de la GWI realizada a finales de julio de ese año en Ginebra, AMUS propuso la resolución política de promover la educación en salud sexual y reproductiva como un derecho humano para todos; propuesta que fue secundada por Panamá y aprobada por mayoría absoluta. Esta resolución será presentada por GWI ante el Ecosoc y otros organismos internacionales, y si es apoyada, sus alcances serán de gran impacto para que las mujeres salvadoreñas puedan evitar ser violentadas. Al igual que la resolución política propuesta por Panamá y aprobada en la misma asamblea llamada “Construir la paz a través de la educación a las mujeres”.

En El Salvador hay mucha labor que realizar para proteger a las mujeres, e incluso a los hombres, de la violencia. Estamos seguras que, con el trabajo del Estado, de la ciudadanía y de los organismos internacionales, el camino será largo, pero se logrará la paz social tan anhelada.

Referencias bibliográficas

- Asamblea General de la ONU. Resolución 48/104, 20 de diciembre de 1993.
- Benjamín, Walter (1998) Iluminaciones IV. Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Madrid: Taurus
- Freud, *El inconsciente*. Createspace Independent Pub, 2016.
- OMS “Violencia”. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- OMS, Violencia contra la Mujer, Datos y Cifras, noviembre 27, 2017, página web. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

Psicología y Mente, <https://psicologiaymente.com/social/violencia-social>
Rodríguez, María Ángela, “La Universidad de El Salvador como espacio de reproducción de la violencia de género”, Red de Investigación en Diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana, 2017.

La violencia sexual contra las mujeres y la perspectiva de género

Celia Marín Sasaki*

1. La función jurisdiccional y la perspectiva de género

El fin supremo de todo Estado de derecho es el orden jurídico y la paz social que logra a través de la justicia.

Una auténtica realización de la justicia sólo puede lograrse mediante la labor jurisdiccional, que no sólo complementa la labor legislativa, sino también asegura la continuidad del derecho y su eficacia, porque es a través del cumplimiento de la resolución judicial que se demuestra la eficacia plena de la norma.

La manera como los juzgadores solucionan los conflictos y responden a las necesidades de los gobernados es mediante las resoluciones judiciales; además constituyen testimonio de la evolución del pensamiento jurídico.

Ya lo dijo la Suprema Corte de Justicia de la Nación¹: “Las sentencias tienen un poder individual y colectivo que impacta en la vida de las personas y conforman la identidad del Poder Judicial como un actor imprescindible en la construcción de un Estado democrático de derecho.”

* Magistrada Titular de la Ponencia Tres de la Quinta Sala Penal y presidenta de la Comisión de Igualdad de Género, ambos del Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México.

¹ Suprema Corte de Justicia de la Nación, *Protocolo para juzgar con perspectiva de género. Haciendo realidad el derecho a la igualdad*, (México, 2015), 2.

Así, la función jurisdiccional tiene la importante tarea, no sólo de lograr la paz social y preservar el orden jurídico, sino también del cumplimiento de los más altos y nobles anhelos de los seres humanos, como el respeto a la vida, la libertad y el derecho a la igualdad y no discriminación.

Los conceptos de igualdad y no discriminación, aunque no son idénticos, sí son complementarios y están estrechamente vinculados entre sí.

La noción de igualdad deriva directamente de la unidad de naturaleza del género humano y es inseparable de la dignidad de la persona.

Y, precisamente, frente a la **dignidad** de la persona es incompatible toda situación que, por considerar superior o inferior a una persona o grupo de ellas, conduzca a tratarlas con privilegio u hostilidad, o segregándolas del goce de derechos que se reconocen a quienes no se consideran en tal situación de inferioridad.

Como principio y como derecho, la igualdad implica una obligación a cargo del Estado, derivado de un mandato constitucional y convencional que condiciona y sustenta todo su quehacer.

Uno de los instrumentos internacionales que obliga a los países firmantes –entre ellos México– a establecer la protección jurídica de los derechos de la mujer, sobre una base de igualdad con los del hombre, y garantizar, por conducto de los tribunales y de otras instituciones públicas la protección efectiva de aquélla, contra todo acto de discriminación, es la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Cedaw, por sus siglas en inglés).

Las mujeres son objeto de múltiples formas de discriminación que violan los principios de igualdad de derechos y respeto de la dignidad humana. Una de las formas específicas de discriminación hacia las mujeres es la violencia.

El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (Comité Cedaw), en la Recomendación número 19, emitida en 1992, identificó la violencia basada en el género como una de las manifestaciones de la discriminación, cuya causa principal es la desigualdad de género.

Asimismo, con motivo del 25 aniversario de la aprobación de esa recomendación, el Comité emitió la recomendación número 35 (que complementa y actualiza la 19), en la que ofrece a los Estados partes, orientación adicional para acelerar la eliminación de la violencia, por razón de género, contra la mujer.

En ella, el Comité establece que la obligación de los Estados parte, de seguir por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer, en especial la violencia

por razón de género, es de carácter inmediato; las demoras no se pueden justificar por ningún motivo, ya sea económico, cultural o religioso.

El incumplimiento a lo anterior resulta en responsabilidad para el Estado, ya sea que se trate de actos u omisiones de agentes del Estado, como de los agentes no estatales.

Así lo subrayó la Corte Interamericana de Derechos Humanos:²

“...un hecho ilícito violatorio de los derechos humanos que inicialmente no resulte imputable directamente a un Estado, por ejemplo, por ser obra de un particular o por no haberse identificado al autor de la transgresión, puede acarrear la responsabilidad internacional del Estado, no por ese hecho en sí mismo, sino por falta de la debida diligencia para prevenir la violación o para tratarla en los términos requeridos por la Convención”.

Por su parte, el Comité de la Cedaw, en 1992, estableció que los Estados podrían ser responsables por los actos privados de las personas, “si no adoptan medidas con la diligencia debida para impedir la violación de los derechos o para investigar y castigar los actos de violencia e indemnizar a las víctimas”³.

Asimismo, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como Belém do Pará, también obliga, a los Estados firmantes, a actuar con la debida diligencia para prevenir, investigar y sancionar la violencia contra la mujer; modificar prácticas jurídicas o consuetudinarias que respalden la persistencia o la tolerancia de la violencia contra la mujer; establecer procedimientos legales justos y eficaces para la mujer que haya sido sometida a violencia, que incluyan, entre otros, medidas de protección, un juicio oportuno y el acceso efectivo a tales procedimientos; establecer los mecanismos judiciales y administrativos necesarios para asegurar que la mujer objeto de violencia tenga acceso efectivo a resarcimiento, reparación del daño u otros medios de compensación justos y eficaces.

Como vemos, los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos han enfatizado el vínculo entre la discriminación de género, la violencia contra las mujeres, el deber del Estado de actuar con la debida diligencia y la obligación de facilitar el acceso a recursos judiciales idóneos y efectivos⁴.

² Corte IDH, Velásquez Rodríguez Vs. Honduras, 29 de julio de 1988, Serie C, No. 4, párr. 172.

³ Comité Cedaw, *Recomendación general No. 19*.

⁴ CIDH, *Acceso a la justicia para mujeres víctimas de violencia sexual en Mesoamérica*, OEA/Ser.L/V/II. Doc.63, 9 de diciembre 2011, párr. 4.

Se reconoce la debida diligencia como un estándar internacional, que ha sido utilizado por las diferentes instancias internacionales para evaluar si un Estado ha cumplido con su obligación general de garantía frente a hechos que violan los derechos a la vida, integridad y libertad personal de las personas, en particular cuando resultan de actos imputables a particulares.

Este estándar fue luego integrado en la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, en la Plataforma de Acción de Beijing, en la Convención de Belém do Pará (Artículo 7, Apartado b), así como en el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Convenio de Estambul, Artículo 5).

Las obligaciones de los Estados partes, que nacen de su adhesión a los instrumentos internacionales de protección de derechos humanos de las mujeres abarcan todas sus esferas de actuación.

En el plano judicial todos los órganos tienen la obligación de aplicar estrictamente todas las disposiciones penales que sancionan la violencia contra la mujer por razón de su género; así como garantizar que todos los procedimientos judiciales, relativos a denuncias de violencia por razón de género contra la mujer sean imparciales, justos y no se vean afectados por estereotipos de género o por una interpretación discriminatoria de las disposiciones jurídicas⁵.

Debido a que, tal como se indica en la recomendación 35 del Comité Cedaw, la aplicación de nociones preconcebidas y estereotipadas de lo que constituye violencia por razón de género contra la mujer; de cuáles deberían ser las respuestas de las mujeres a esa violencia y del criterio de valoración de la prueba, necesario para fundamentar su existencia, pueden afectar a los derechos de la mujer, a la igualdad ante la ley, a un juicio imparcial y a un recurso efectivo.

En armonía con ese criterio, la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en la tesis de rubro “Violencia sexual contra la mujer. Reglas para la valoración de su testimonio como víctima del delito” señaló que, con el objeto de remover las barreras extraordinarias que las mujeres víctimas de violencia –en especial de violencia sexual– enfrentan para ejercer su derecho de acceso a la justicia, sus testimonios deben ser valorados con una perspectiva de género, a fin de evitar afirmaciones, insinuaciones y alusiones

⁵ Artículos 2 d) y f) y 5 a) de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

estereotipadas que generen, en el ánimo del juzgador, una inadecuada valoración que reste credibilidad a la versión de las víctimas.

Esas reglas de valoración fueron sostenidas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos al resolver los casos de Inés Fernández Ortega y Valentina Rosendo Cantú y por el Pleno de la Suprema Corte, en la tesis de rubro: “Tortura en su vertiente de violación sexual. El análisis probatorio relativo debe realizarse con perspectiva de género”, por lo que deben ser observadas por las y los impartidores de justicia en este tipo de casos.

Asimismo, en la sentencia: Caso González y otras, conocido como “Campo Algodonero” (Claudia Ivette González, Esmeralda Herrera Monreal y Laura Berenice Ramos Monárrez) vs. México, del 16 de noviembre de 2009, serie C, número 205, párrafo 540, la Corte Interamericana señaló que una capacitación con perspectiva de género implica, no solo un aprendizaje de las normas, sino el desarrollo de capacidades para reconocer la discriminación que sufren las mujeres en su vida cotidiana.

En particular, las capacitaciones deben generar que todos los funcionarios reconozcan las afectaciones que generan, en las mujeres, las ideas y valoraciones estereotipadas en lo que respecta al alcance y contenido de los derechos humanos. Porque el derecho de las mujeres a una vida libre de discriminación y de violencia se traduce en la obligación de toda autoridad de actuar con perspectiva de género.

Entonces, es claro que una de las obligaciones de los órganos jurisdiccionales es juzgar con **perspectiva de género**, aun cuando las partes no lo soliciten, a fin de verificar si existe una situación de violencia o vulnerabilidad que, por cuestiones de género, impida impartir justicia de manera completa e igualitaria.

Más aún, que, en las Observaciones finales sobre el noveno informe periódico de México, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer indicó que, de conformidad con la Convención y con su recomendación general número 33 (2015), sobre el acceso de las mujeres a la justicia, el Comité recomienda a México, que:

- a) Vele por que se capacite, de manera sistemática y obligatoria, a los jueces, los fiscales, los defensores públicos, los abogados, los agentes de policía y otros funcionarios encargados de hacer cumplir la ley, en los planos federal, estatal y local, acerca de los derechos de la mujer y la igualdad de género para poner fin al trato discriminatorio de que son objeto las mujeres y las niñas.

- b) Adopte medidas eficaces que hagan que el Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género de la Suprema Corte de Justicia se aplique en el conjunto de los sistemas judiciales federal y estatales.
- c) Vele porque la información sobre los recursos legales esté a disposición de las mujeres víctimas de la violencia de género y cualquier forma de discriminación, particularmente en lenguas indígenas y formatos accesibles para las mujeres con discapacidad, e implante un sistema de tribunales móviles y asistencia jurídica gratuita, destinado a facilitar el acceso a la justicia de las mujeres que viven en zonas rurales y remotas.
- d) Aliente a las mujeres a denunciar los incidentes de violencia de género, incluida la violencia doméstica; se asegure de que las mujeres víctimas de discriminación y violencia de género tengan acceso a recursos efectivos y oportunos, y garantice que todos los casos de violencia de género contra la mujer se investiguen eficazmente y que los autores sean enjuiciados y castigados como corresponda.

Por ello, se considera que el verdadero logro de la igualdad sustantiva entre todos los ciudadanos de nuestro país podrá conseguirse a través de la aplicación de la perspectiva de género, desde sede jurisdiccional.

La perspectiva o enfoque de género es un término que ha permeado, en los últimos años, los aspectos tanto sociales como políticos en nuestro país y, derivado de los compromisos internacionales que éste ha suscrito en materia de derechos humanos, se ha convertido ya en una obligación su implementación en todos los ámbitos, es decir, tanto a nivel legislativo, ejecutivo y judicial.

Sin embargo, es a través de la función jurisdiccional que se logrará su materialización efectiva en la realidad cotidiana de nuestro país. Ya que son los operadores jurídicos quienes hacen posible que tratados y convenciones internacionales, que combaten la discriminación de género, tengan vigencia y aplicación práctica en la impartición de justicia de un país. Son, además, quienes impulsan la creación y aplicación adecuada de un marco jurídico nacional, congruente con esos compromisos internacionales, a través del cual se garantice el pleno disfrute de las normas fundamentales en un plano de igualdad real.

Quienes ejercemos la función jurisdiccional tenemos la importante tarea de garantizar el acceso a la justicia de los gobernados en igualdad, y eso sólo se puede lograr incorporando la perspectiva de género, porque ésta será la herramienta que nos permita tener una respuesta pronta y efectiva a los

conflictos planteados, anteponiendo como factor principal de la toma de decisiones, la garantía y el respeto a los derechos humanos.

2. La perspectiva de género como metodología para juzgar

Es común incurrir en el error de pensar que hablar de género o de perspectiva de género es referirse a las mujeres; ya que este término –género– se ha reducido a “un concepto asociado con el estudio de las cosas relativas a las mujeres”⁶, pero no debemos perder de vista que afecta tanto a hombres como a mujeres.

La perspectiva de género, en un análisis jurídico, no es una visión sesgada hacia el género femenino, sino una percepción que incluye a los dos géneros, resaltando las desigualdades de poder existentes entre las partes de un conflicto.

Para Alda Facio⁷, la perspectiva de género plantea el análisis de una igualdad formal (jurídica) y una igualdad material. La primera se ha reducido a otorgar a las mujeres los mismos derechos de que ya disfrutaban los hombres y darles –en ciertos casos– una protección especial, lo cual, dice la autora, es insuficiente.

La perspectiva de género pretende alcanzar la igualdad material que exige considerar tanto a hombres como a mujeres iguales en el goce de sus derechos humanos, es decir, no se busca únicamente dar a cada sexo un tratamiento igual, sino, lo más importante, es reconocer sus diferencias, situándolos contextualmente y, a partir de ello, garantizar la protección y goce de sus derechos.

Por ello, es a través de la teoría de género como se puede aspirar a aplicar correctamente el principio de igualdad entre las partes, porque a partir de la explicación de las diferencias específicas entre hombres y mujeres se reconoce, tanto la forma en que unos y otras se enfrentan a una problemática concreta, como los efectos diferenciados que producen, en unos y en otras, ciertas normas.⁸

⁶ Lamas, Martha, *La perspectiva de género*, Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE, <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>.

⁷ Facio, Alda, *Cuando el género suena, cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*, (ILANUD: Costa Rica, 1992), 20.

⁸ Alicia Elena Pérez Duarte e N. *La interpretación jurisdiccional en materia de alimentos*, Revista de Derecho Privado, Recuperado el 25 de marzo de 2009, http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100651.pd.

En ciertas circunstancias será necesario que haya un trato no idéntico de mujeres y hombres para equilibrar esas diferencias. El logro del objetivo de la igualdad sustantiva exige una estrategia eficaz, encaminada a detectar y eliminar los obstáculos que discriminan a una persona, que se basan en las características y roles que, por su sexo, se le han asignado. Por ello, al momento de resolver, los operadores jurídicos deberán considerar esta situación de desventaja y actuar con neutralidad al aplicar la norma; de modo que la resolución garantice la igualdad y la eliminación de los patrones culturales⁹.

Debe quedarnos claro que la incorporación de la perspectiva de género se realiza de manera diferente, dependiendo del tipo de materia a la cual va dirigida, lo que indica que no hay una fórmula fija ni plan que pueda utilizarse para todo contexto, pero esto no constituye un obstáculo para establecer una serie de directrices que nos proporcionen elementos para incorporarla en la fundamentación y motivación de las resoluciones judiciales.

A este respecto, la Organización de las Naciones Unidas considera que deben definirse varios puntos de partida generales para la aplicación de la perspectiva de género y emitió directrices para ayudar, a las y los juzgadores, a identificar las experiencias y circunstancias diferenciadas de mujeres y hombres.

En armonía con esas directrices, la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, emitió la tesis de jurisprudencia 22/2016 (10a.) de rubro: “Acceso a la justicia en condiciones de igualdad. Elementos para juzgar con perspectiva de género”, en la que reconoce el deber de todo órgano jurisdiccional de impartir justicia, con base en una perspectiva de género. Para ello estableció un método basado en la constatación de varios aspectos, a fin de verificar si existe una situación de violencia o vulnerabilidad que, por cuestiones de género, impida impartir justicia de manera completa e igualitaria. Dicho método incluye los siguientes aspectos:

1. Identificar si existen situaciones de poder que por cuestiones de género den cuenta de un desequilibrio entre las partes de la controversia;
2. Cuestionar los hechos y valorar las pruebas desechando cualquier estereotipo o prejuicio de género, a fin de visualizar las situaciones de desventaja provocadas por condiciones de sexo o género;
3. En caso de que el material probatorio no sea suficiente para aclarar la situación de violencia, vulnerabilidad o discriminación por razones de género, ordenar las pruebas necesarias para visibilizar dichas situaciones;

⁹ Suprema Corte de Justicia de la Nación, op. cit. nota 2.

4. De detectarse la situación de desventaja por cuestiones de género, cuestionar la neutralidad del derecho aplicable, así como evaluar el impacto diferenciado de la solución propuesta para buscar una resolución justa e igualitaria de acuerdo al contexto de desigualdad por condiciones de género;
5. Para ello debe aplicar los estándares de derechos humanos de todas las personas involucradas, especialmente de los niños y niñas; y,
6. Considerar que el método exige que, en todo momento, se evite el uso del lenguaje basado en estereotipos o prejuicios, por lo que debe procurarse un lenguaje incluyente con el objeto de asegurar un acceso a la justicia sin discriminación por motivos de género”.

Además, la aplicación de este método de análisis, también se encuentra contemplado en el Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género, dirigido para quienes imparten justicia; con el cual se busca garantizar la correcta actuación de los órganos jurisdiccionales en el estudio y resolución de los asuntos sometidos a su conocimiento.

Si bien dicho Protocolo no es un fundamento legal, sin embargo, sí constituye una herramienta eficaz, al basarse en normas tanto internas como de origen internacional; por tanto, el apego a su contenido supone el cumplimiento, por parte de los impartidores de justicia, de los derechos reconocidos en instrumentos internacionales que el Estado mexicano ha ratificado.

Nos queda claro que es deber de todo órgano jurisdiccional impartir justicia, con base en una perspectiva de género, la cual debe operar como regla general y enfatizarse en aquellos casos donde se involucra a grupos de especial vulnerabilidad. Además de que la resolución de los asuntos, bajo este enfoque, permite a los juzgadores tomar en cuenta el contexto de desigualdad existente entre las partes o las visiones estereotipadas que influyan en la situación y que determinen un criterio injusto, como resultado de la invisibilización de esas diferencias o desventajas existentes.

3. Violencia sexual contra las mujeres

En el Diagnóstico cuantitativo sobre la atención de la violencia sexual en México, elaborado por la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV) se establece que las distintas manifestaciones de la violencia contra las mujeres están directamente vinculadas a la desigual distribución del poder y a las relaciones asimétricas que se establecen entre varones y mujeres en nuestra

sociedad, mismas que perpetúan la desvalorización de lo femenino y su subordinación a lo masculino.

El Artículo 1 de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), define a la violencia contra la mujer como: “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”.

El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (Cedaw) de las Naciones Unidas se refiere a la violencia contra la mujer como “una forma de discriminación que impide gravemente que goce de derechos y libertades en pie de igualdad con el hombre”.

El Artículo 3, fracción XXI de la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia de la Ciudad de México establece que la violencia hacia las mujeres es toda acción u omisión que, basada en su género y derivada del uso y/o abuso del poder, tenga por objeto o resultado un daño o sufrimiento físico, psicológico, patrimonial, económico, sexual o la muerte a las mujeres, tanto en el ámbito público como privado, que limite su acceso a una vida libre de violencia.

Los tipos de violencia que esta ley prevé (Artículo 6), son: Violencia Psicoemocional; Violencia Física; Violencia Patrimonial; Violencia Económica; Violencia Sexual; Violencia contra los Derechos Reproductivos; Violencia Obstétrica; Violencia Femicida, y Violencia Simbólica.

En relación con la violencia sexual, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha señalado que: “es el resultado de una violencia estructural de género y de patrones socioculturales que discriminan a las mujeres... que responde a un sistema que justifica la dominación masculina sobre la base de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres... [que] se proyecta en todo el orden social, económico, cultural, religioso y político”¹⁰.

En tanto, la Organización Mundial de la Salud define que la violencia sexual es: “Todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o el uso de la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, sea cual fuere su relación con la víctima y las circunstancias”¹¹.

¹⁰ CIDH, *Acceso a la justicia para mujeres víctimas de violencia sexual en Mesoamérica*, OEA/Ser.L/V/II, Doc.63, de 9 de diciembre de 2011, párr. 45. En: CNDH, *Recomendación 34/2016*, párr. 26.

¹¹ Organización Mundial de la Salud, “*Violencia contra la mujer: violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer*”. Nota descriptiva N°. 239. Actualización de septiembre de 2011. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 2011.

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia define, en el Artículo 6, fracción V, la violencia sexual como: toda acción u omisión que amenaza, pone en riesgo o lesiona la libertad, seguridad, integridad y desarrollo psicosexual de la mujer, como: miradas o palabras lascivas; hostigamiento, prácticas sexuales no voluntarias; acoso, violación, explotación sexual comercial, trata de personas para la explotación sexual o el uso denigrante de la imagen de la mujer. Como formas de violencia sexual, se reconoce: el acoso, hostigamiento o abuso, entre otras.

El Artículo 13 de la misma ley define el hostigamiento sexual como: “el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar”, el cual “[s]e expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva”. En el párrafo segundo de este mismo Artículo se define al acoso sexual como: “una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos”.

El término acoso sexual fue acuñado y conceptualizado, a mediados de los años 70, por feministas norteamericanas universitarias vinculadas a organizaciones de base de trabajadoras sindicalistas, con el propósito de tener una denominación explícita para hacer referencia al trato diferencial y discriminatorio del que son objeto las mujeres; cuando en los centros laborales, a pesar del estatus igualitario como personas trabajadoras, no se les respeta como a cualquier otra de condición masculina; haciéndolas blanco de conductas de índole sexual improcedentes o humillantes; que ponen de manifiesto el menosprecio general de los hombres hacia su derecho a la autonomía sexual y el rechazo a la situación de simetría social en que las coloca el acceso a esta nueva identidad femenina, que las equipara con ellos, en responsabilidades económicas y en los derechos correspondientes. Dada esta perspectiva del pensamiento feminista, la primera definición formal del concepto **acoso sexual** que fue publicada, lo describe e interpreta como sigue:

“Conductas masculinas que no son solicitadas ni recíprocas que reafirman el rol sexual de la mujer por encima de su función como trabajadora. Estas conductas pueden ser algunas o todas las siguientes: miradas insistentes, comentarios o tocamientos en el cuerpo de una mujer, solicitar el consentimiento de alguien para comprometerse en una conducta sexual, proposiciones de citas que no son bienvenidas, peticiones de tener relaciones sexuales y violación”¹².

¹² Instituto Nacional de las Mujeres, Dirección General de Evaluación y Desarrollo Estadístico, *Proyecto Diseño Conceptual Medición del Acoso Sexual a mujeres en los Centros de Trabajo*.

En 1975, el término anglosajón sexual *harassment*, equivalente a las nociones latinas hostigamiento o acoso sexual, se empleó por primera vez para emitir un fallo jurisprudencial, lo cual abrió las puertas para que de ahí en adelante se presentara una gran actividad denunciante de casos puestos a la consideración de los tribunales, así como una experiencia jurisprudencial suficiente como para que, en 1980, la Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo (EEOC) se hiciera cargo directamente de la atención a este problema y formulara la primera definición oficial del concepto, como:

“...las propuestas sexuales mal recibidas, los pedidos de favores sexuales y otras conductas físicas o verbales de índole sexual, constituyen acoso sexual cuando explícita o implícitamente el rechazo o sumisión a estos comportamientos afectan al empleo de un individuo, interfieren indebidamente en el desempeño de su trabajo o crean un ambiente laboral intimidatorio, hostil u ofensivo”.

La Comunidad Europea fue la primera en ratificar, en 1991, esta definición en los mismos términos generales y condicionantes de daños laborales específicos, enfocando también la responsabilidad de la prevención hacia las empresas.

Y, aunque muchos países acataron, desde la década de los 90, las recomendaciones de los organismos internacionales para legislar acerca de este problema, no atendieron a la definición propuesta, sino que cada nación ha emitido sus propios conceptos; la mayoría, entre ellos México y otros países latinoamericanos y europeos, como Francia, sólo contemplan las modalidades más graves del acoso y difíciles de probar. En México, el Hostigamiento Sexual está tipificado en el Código Penal Federal, desde principios de 1991, en el Artículo 259 Bis, que dispone:

“Artículo 259 Bis. Al que con fines lascivos asedie reiteradamente a persona de cualquier sexo, valiéndose de su posición jerárquica derivada de sus relaciones laborales, docentes, domésticas o cualquiera otra que implique subordinación, se le impondrá sanción hasta de cuarenta días multa. Si el hostigador fuese servidor público y utilizare los medios o circunstancias que el encargo le proporcione, se le destituirá de su cargo. **Solamente será punible el hostigamiento sexual, cuando se cause un perjuicio o daño. Sólo se procederá contra el hostigador, a petición de parte ofendida**”.

El Código Penal para el Distrito Federal introdujo, desde 1991, la figura del Acoso Sexual como delito; actualmente se encuentra previsto y sancionado en el Artículo 179, que dispone:

“Artículo 179. A quien solicite favores sexuales para sí o para una tercera persona o realice una conducta de naturaleza sexual indeseable para quien la recibe, que le cause un daño o sufrimiento psicoemocional que lesione su dignidad, se le impondrá de uno a tres años de prisión.

Cuando además exista relación jerárquica derivada de relaciones laborales, docentes, domésticas o de cualquier clase que implique subordinación entre la persona agresora y la víctima, la pena se incrementará en una tercera parte de la señalada en el párrafo anterior.

Si la persona agresora fuese servidor público y utilizará los medios o circunstancias que el encargo le proporcione, además de la pena prevista en el párrafo anterior se le destituirá y se le inhabilitará para ocupar cargo, empleo o comisión en el sector público por un lapso igual al de la pena de prisión impuesta. Este delito se perseguirá por querrela.”

En México, como en todos los países, los principales factores determinantes de la violencia de género son las condiciones estructurales inequitativas, en donde se desarrollan las relaciones sociales, familiares y culturales desiguales entre hombres y mujeres; esta violencia tiene graves repercusiones en la salud, la libertad, la seguridad, el patrimonio y la vida de las niñas y mujeres, por lo que constituyen serias violaciones a sus derechos humanos que, además, merman el avance del desarrollo de los países y compromete la responsabilidad internacional de los gobiernos cuando no garantizan, para las mujeres, el acceso a la justicia.

Entre 2009 y 2010, el Estado mexicano recibió tres sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos que han sido paradigma para juzgar, con perspectiva de género, los casos de violencia contra niñas y mujeres: la primera sentencia, es la relativa al caso González y otras vs Estado mexicano (Campo Algodonero), por la desaparición y muerte de jóvenes mujeres (Claudia Ivette González, Esmeralda Herrera Monreal y Laura Berenice Ramos Monárrez) en Ciudad Juárez, Chihuahua.

La segunda y tercera fueron las sentencias de los casos de Inés Fernández Ortega y Valentina Rosendo Cantú, por tortura y violación sexual en agravio de una mujer y una niña, ambas indígenas, en el estado de Guerrero.

En estas sentencias, la Corte IDH responsabilizó al Estado de incumplir su deber de investigar esta violencia y con ello su deber de garantizar, los derechos a la vida, integridad y libertad personal de las víctimas, y su derecho de acceso a la justicia.

En el caso de la señora, Inés Fernández Ortega, mujer indígena del estado de Guerrero, de 25 años de edad al momento de los hechos, casada y con cuatro hijos, fue agredida sexualmente en el interior de su domicilio ante sus

hijos, por militares armados que ingresaron a su casa, sin consentimiento de la señora Fernández Ortega.

Al tomar conocimiento del caso, la Corte Interamericana de Derechos Humanos indicó que la violación sexual es un tipo particular de agresión que se caracteriza por producirse en ausencia de otras personas, más allá de la víctima y el agresor o los agresores. Dada la naturaleza de esta forma de violencia, no se puede esperar la existencia de pruebas gráficas o documentales y, por ello, la declaración de la víctima constituye una prueba fundamental sobre el hecho.

La víctima relató los hechos en diversas ocasiones, tanto a nivel interno como en el proceso seguido ante el sistema interamericano. De las distintas declaraciones y manifestaciones de la señora Fernández Ortega se advierten algunas diferencias en el relato de los hechos. Al respecto, la Corte destacó que, no es inusual que el recuento de hechos de esta naturaleza contenga algunos aspectos que puedan ser considerados, *a priori*, imprecisiones en el relato. No es la primera vez que un tribunal internacional de derechos humanos observa eventuales divergencias en los relatos de personas que fueron víctimas de violaciones sexuales. La Corte concluyó que las diferencias de relato, más que un problema de consistencia, pueden deberse a obstáculos en la expresión, a la intervención de terceros, o producto del uso de diferentes idiomas o interpretaciones en las traducciones.

Además, debe tomarse en consideración, que los hechos relatados por la señora Fernández se refieren a un momento traumático que sufrió, cuyo impacto puede causar que se cometan determinadas imprecisiones al recordarlos y que, dichos relatos, fueron rendidos en diferentes momentos, entre los años 2002 y 2010.

La Corte reiteró lo señalado por la Convención de Belém do Pará, que la violencia contra la mujer no sólo constituye una violación de los derechos humanos, sino que es una ofensa a la dignidad humana y una manifestación de las relaciones de poder, históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que trasciende todos los sectores de la sociedad y afecta negativamente sus propias bases.

La Corte también concluyó que, en el presente caso, la violación sexual implicó una violación a la integridad personal de la señora Fernández Ortega, constituyendo un acto de tortura, en los términos de la Convención Americana y de la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura.

Respecto a la severidad del sufrimiento padecido, la Corte ha reconocido que la violación sexual es una experiencia sumamente traumática que tiene severas consecuencias y causa gran daño físico y psicológico, que deja a la

víctima humillada física y emocionalmente. De ello se desprende que es inherente a la violación sexual el sufrimiento severo de la víctima, aun cuando no exista evidencia de lesiones o enfermedades físicas.

En este caso, el Estado mexicano reconoció su responsabilidad internacional por el retardo en la atención médica; la falta de personal médico especializado en la agencia del Ministerio Público; la extinción de la prueba ginecológica por falta de diligencia en su manejo; la falla en la cadena de custodia; el retardo en la integración de la indagatoria, y que las investigaciones han tomado ocho años sin que las autoridades hayan podido arribar a determinaciones concluyentes sobre la comisión y la probable responsabilidad.

La Corte consideró que el Estado incurrió en deficiencias graves en la investigación de los hechos y procesamiento de la denuncia de la señora Fernández Ortega; además, ha concurrido la falta de voluntad, sensibilidad y capacidad en varios de los servidores públicos que intervinieron en la denuncia de la señora Fernández Ortega.

Con base en las anteriores consideraciones y en el reconocimiento parcial de responsabilidad del Estado, la Corte Interamericana concluyó que las autoridades estatales no actuaron con la debida diligencia en la investigación de la violación sexual de la señora Fernández Ortega, la cual, además, excedió un plazo razonable. Por ello, el Estado violó los derechos a las garantías judiciales y a la protección judicial e incumplió el deber de prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, en perjuicio de la señora Fernández Ortega.

En el caso de la señora Valentina Rosendo Cantú, mujer indígena del estado de Guerrero, ésta –al momento de los hechos, tenía 17 años, casada, y con una hija– fue agredida en un arroyo cercano a su domicilio, cuando se disponía a bañarse, por militares, quienes además la golpearon.

En este caso, la Corte Interamericana de Derechos Humanos también concluyó que el Estado es responsable por la violación de los derechos a la integridad personal, a la dignidad, a la vida privada, así como por el incumplimiento de prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, todo en perjuicio de la señora Rosendo Cantú.

Cabe señalar que el Estado mexicano efectuó un reconocimiento de su responsabilidad al derecho a la integridad personal en perjuicio de la señora Valentina Rosendo Cantú, debido a la falta de atención médica, oportuna y especializada al momento de la presentación de su denuncia penal; la falta de atención especializada en su calidad de mujer y de menor de edad; el retardo en la integración de las investigaciones y las afectaciones a la integridad psicológica de la víctima por dicho retraso en la investigación.

La Corte indicó que la obligación de investigar violaciones de derechos humanos se encuentra dentro de las medidas positivas que deben adoptar los Estados para garantizar los derechos reconocidos en la Convención. El deber de investigar es una obligación de medios y no de resultado. Sin embargo, debe ser asumida por el Estado como un deber jurídico propio y no como una simple formalidad condenada de antemano a ser infructuosa, o como una mera gestión de intereses particulares, que dependa de la iniciativa procesal de las víctimas o de sus familiares o de la aportación privada de elementos probatorios. A la luz de ese deber, una vez que las autoridades estatales tengan conocimiento del hecho, deben iniciar *ex officio* y sin dilación, una investigación seria, imparcial y efectiva.

En razón de lo anterior, nuestro país ha hecho esfuerzos por cumplir con estas recomendaciones, por lo que es importante mencionar que, el 16 de abril de 2009, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Norma Oficial Mexicana NOM-046-SSA2-2005. “Violencia familiar, sexual y contra las mujeres. Criterios para la prevención y atención”, que dispone que las víctimas de violencia sexual, podrán recibir tratamiento médico previo al inicio de la averiguación previa, lo cual, de ninguna manera, se contrapone ni transgrede la facultad constitucional del órgano ministerial de investigación del delito; por el contrario, es acorde y armoniza con los derechos consagrados por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en favor de las víctimas de delito, a recibir atención médica y psicológica de urgencia; por lo que, durante la fase de investigación de posibles delitos que involucren violencia sexual, se debe proporcionar a la víctima atención médica y psicológica que el caso se sugiera.

Como se señala en la tesis de rubro “Norma Oficial Mexicana NOM-046-SSA2-2005. Violencia familiar, sexual y contra las mujeres. Criterios para la prevención y atención, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 16 de abril de 2009. El hecho de que ésta prevea que las personas relacionadas con los delitos de violencia familiar o sexual, previo al inicio de la averiguación previa, podrán recibir tratamiento médico, no transgrede el artículo 21 de la constitución federal”. Emitida por el Tribunal Colegiado en materias administrativa y civil del Octavo Circuito. De no hacerlo, la autoridad investigadora incumple con la normatividad nacional, así como con las obligaciones que México tiene, como Estado firmante de diversos instrumentos internacionales que regulan la actuación de la autoridad en casos de violencia contra mujeres.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha considerado que es inherente a la violación sexual, el sufrimiento severo de la víctima y, en

términos generales, la violación sexual, al igual que la tortura, persigue entre otros, los fines de intimidar, degradar, humillar, castigar o controlar a la persona que la sufre¹³.

La Corte, siguiendo la jurisprudencia internacional y tomando en cuenta lo dispuesto en la Convención de Belem Do Pará, ha considerado que la violencia sexual se configura con acciones de naturaleza sexual que se cometen contra una persona sin su consentimiento que, además de comprender la invasión física del cuerpo humano, pueden incluir actos que no involucren penetración o incluso contacto físico alguno. En particular, la violación sexual constituye una forma paradigmática de violencia contra las mujeres, cuyas consecuencias, incluso, trascienden a la persona de la víctima¹⁴.

En el mismo caso que se cita (párrafo 114), la Corte ha reconocido que la violación sexual es una experiencia sumamente traumática que tiene severas consecuencias y causa gran daño físico y psicológico que deja a la víctima “humillada física y emocionalmente”, situación difícilmente superable por el paso del tiempo, a diferencia de lo que acontece en otras experiencias traumáticas.

De ello se desprende que es inherente a la violación sexual el sufrimiento severo de la víctima, aun cuando no exista evidencia de lesiones o enfermedades físicas. En efecto, no en todos los casos las consecuencias de una violación sexual serán enfermedades o lesiones corporales. Las mujeres víctimas de violación sexual también experimentan severos daños y secuelas psicológicas y aun sociales.

En tal virtud, la Corte ha reiterado que el apoyo a una víctima de violación sexual es fundamental desde el inicio de la investigación para brindar seguridad y un marco adecuado para que la víctima pueda referirse a los hechos sufridos y facilitar su participación de la mejor manera y con el mayor de los cuidados en las diligencias de investigación¹⁵.

En los casos de violencia contra las mujeres, las obligaciones generales establecidas en los artículos 8 y 25 de la Convención Americana se complementan y refuerzan con las disposiciones de la Convención Belem Do Pará que, en su Artículo 7 obliga a los Estados parte a utilizar la debida diligencia para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer.

¹³ Caso Corte IDH. Caso Masacres de El Mozote y lugares aledaños contra El Salvador. Fondo. Sentencia de 25 de octubre de 2012. Serie C. No. 252, párrafo 165.

¹⁴ Caso Corte IDH. Caso Rosendo Cantú y otra contra México. Fondo. Sentencia de 31 de agosto de 2010, interpretación de la sentencia de excepción preliminar de 15 de mayo de 2011), Serie C. No. 216 y No. 225, párrafo 109.

¹⁵ Ídem, párrafos 177 y 189.

Entre otros, los aspectos que la autoridad está obligada a observar es que: a) La declaración de la víctima se realice en un ambiente cómodo y seguro, que le brinde privacidad y confianza; b) Se le brinde atención médica, sanitaria y psicológica a la víctima, tanto de emergencia como de forma continuada, si así se requiere, mediante un protocolo de atención, cuyo objetivo sea reducir las consecuencias de la violación; c) Se realice inmediatamente un examen médico y psicológico completo y detallado por personal capacitado, en lo posible, del sexo que la víctima indique, ofreciéndole que sea acompañada por una persona de su confianza, si lo desea; d) Se documenten y coordinen los actos investigativos y se maneje diligentemente la prueba, tomando muestras suficientes; realizando estudios para determinar la posible autoría del hecho; asegurando otras pruebas, como ropa de la víctima; investigando de forma inmediata el lugar de los hechos, y garantizando la correcta cadena de custodia.

Asimismo, el poder legislativo ha hecho un importante trabajo, reformando leyes y emitiendo otras que favorezcan el cumplimiento del deber del Estado mexicano de respetar, garantizar, proteger y promover los derechos humanos y los derechos humanos de las mujeres.

Prueba de ello lo es la Constitución Política de la Ciudad de México, que ha sido reconocida como uno de los ordenamientos más progresistas y proteccionistas en materia de derechos humanos; la cual inició su vigencia el 17 de septiembre de 2018 y promueve la igualdad sustantiva, la paridad de género, favoreciendo en todo momento la protección de los derechos humanos; teniendo como principio más importante la dignidad humana.

Asimismo, en el Artículo 11, apartado C, establece los derechos de las mujeres, señalando que, para lograr erradicar la discriminación, la desigualdad de género y toda forma de violencia contra las mujeres, las autoridades deberán adoptar todas las medidas necesarias, temporales y permanentes. De igual forma, dicha Constitución consagra, en distintos preceptos, los derechos de las mujeres y de toda persona, a una vida libre de violencia.

Como podemos observar, ya contamos con un rico marco jurídico para erradicar la violencia hacia las mujeres. Lo que falta es hacerlo efectivo para que, el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, sea una realidad.

Referencias bibliográficas

- Caso Corte IDH. Caso Masacres de El Mozote y lugares aledaños contra El Salvador. Fondo. Sentencia de 25 de octubre de 2012. Serie C. No. 252.
- Caso Corte IDH. Caso Rosendo Cantú y otra contra México. Fondo. Sentencia de 31 de agosto de 2010, interpretación de la sentencia de excepción preliminar de 15 de mayo de 2011), Serie C. No. 216 y No. 225.
- Caso Corte IDH. Caso. Velásquez Rodríguez Vs. Honduras, 29 de julio de 1988, Serie C, No. 4.
- CIDH, *Acceso a la justicia para mujeres víctimas de violencia sexual en Mesoamérica*, OEA/Ser.L/V/II. Doc.63, 9 de diciembre 2011.
- Comité Cedaw, *Recomendación general No. 19*.
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.
- Facio. Alda, *Cuando el género suena, cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*. ILANUD: Costa Rica, 1992.
- Instituto Nacional de las Mujeres, Dirección General de Evaluación y Desarrollo Estadístico, *Proyecto Diseño Conceptual Medición del Acoso Sexual a mujeres en los Centros de Trabajo*.
- Lamas, Martha, *La perspectiva de género*, Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación, *Protocolo para juzgar con perspectiva de género. Haciendo realidad el derecho a la igualdad*. México, 2015.
- Organización Mundial de la Salud, “*Violencia contra la mujer: violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer*”. Nota descriptiva N°. 239. Actualización de septiembre de 2011. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 2011.
- Pérez Duarte, Alicia Elena e N. *La interpretación jurisdiccional en materia de alimentos*, Revista de Derecho Privado, Recuperado el 25 de marzo de 2009. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100651.pd.

CAPÍTULO III

Educación, Ciencia y Desarrollo

El empoderamiento de las niñas a través de la educación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas

Dra. Lisette Farah Simón*
Salma Jocelyn Rincón Bernal**

*Si las mujeres tuvieran igualdad de oportunidades
para desarrollar todo su potencial, el mundo no sólo
sería más justo, sino también más próspero.*

Kristalina Georgieva

Introducción

La incorporación de las mujeres dentro de las organizaciones y del Gobierno, en los últimos años, se ha posicionado como una de las principales estrategias para disminuir la brecha de género. La Organización de las Naciones Unidas [ONU], así como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) han desarrollado iniciativas centradas en el fomento de la igualdad de género y

* Doctora en Ciencias de la Administración por la UNAM, profesora de tiempo completo en la División de Investigación de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Miembro de la FEMU.

** Estudios de licenciatura en Administración por la Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Nacional Autónoma de México.

el empoderamiento de las niñas como: la participación en la toma de decisiones, la igualdad en la remuneración y compartir el trabajo doméstico y de cuidados no remunerados; asimismo, como lo señalan García-Holgado *et. al.* (2019), estas iniciativas resaltan la importancia de implementar herramientas para la definición de políticas públicas para la reducción de la brecha de género en el mundo.

Desde 1995, diferentes actores como “gobiernos, sociedad civil y partes interesadas han trabajado para eliminar la discriminación contra las mujeres y las niñas” (ONU Mujeres 2014, 3); aun cuando estos esfuerzos han tenido algunos logros en la disminución de la violencia de género; en el incremento de la matrícula de niñas en las escuelas y en la integración de las mujeres en el mercado laboral, se considera que son insuficientes, dado que no se ha logrado el reconocimiento pleno de los derechos humanos de las mujeres a nivel mundial, ya que éstas sólo tienen tres cuartas partes de los derechos legales que los hombres poseen (Banco Mundial 2019).

El objetivo de este trabajo es destacar la importancia de impartir educación a las niñas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), como un medio para fortalecer su empoderamiento y, en un futuro, puedan acceder a puestos de liderazgo y de toma de decisiones; asimismo, analizar cómo la educación en dichas disciplinas puede contribuir al empoderamiento de las niñas y establecer la relación de la enseñanza de las disciplinas STEM con los objetivos del desarrollo sostenible.

Este capítulo se estructuró de la siguiente manera: el primer apartado se refiere al empoderamiento de las niñas a través de la educación; en el segundo, se analizan las diversas maneras en que la educación en ciencia, tecnología y matemáticas contribuye al empoderamiento de las niñas y, en el tercer apartado, se establece la relación entre la educación de las niñas en dichas disciplinas y los objetivos del desarrollo sostenible; por último, se presentan las reflexiones finales y las referencias.

1. El empoderamiento de las niñas a través de la educación

El empoderamiento de la niña y de la mujer es un tema de interés a nivel global, algunos de estos esfuerzos se mencionan en la agenda de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995, que identifica 12 esferas para lograr el empoderamiento de las mujeres y las consideran como las de mayor preocupación: i) la pobreza; ii) la educación y la capacitación; iii) la salud; iv) la violencia contra la mujer; v) los conflictos armados; vi) la economía;

vii) el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; viii) los mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; ix) los derechos humanos; x) los medios de difusión; el medio ambiente, y xii) la niña. En cada una de las esferas mencionadas, se identifican objetivos estratégicos y una serie de medidas que se deben de llevar a cabo para garantizar los compromisos de la igualdad de género; es importante señalar que hoy en día, estas esferas continúan siendo tan relevantes como hace 20 años (ONU Mujeres 2014, 9).

En estas directrices de la Declaración de Beijing se resalta la importancia de promover y garantizar el empoderamiento de las mujeres y las niñas, a partir de fomentar y promover la educación, la ciencia y la tecnología; además, se promueven algunas de las acciones que se requieren para fomentar el desarrollo sostenible, destacando la necesidad del crecimiento económico sostenido, mediante la enseñanza básica, centrando la atención de forma individual; esto, con el fin de fortalecer y potencializar las habilidades y el desarrollo de capacidades de niñas y mujeres.

En la esfera de la educación y capacitación de la mujer de la plataforma de Beijing se mencionan, entre otros aspectos, los siguientes: a) hay un sesgo de género en los programas de estudio de las ciencias; b) los libros de texto sobre ciencias no guardan relación con la experiencia cotidiana de las mujeres y las niñas ni dan el debido reconocimiento a las mujeres científicas; c) en ocasiones, no se imparten a las niñas nociones y aptitudes técnicas básicas en las matemáticas y las ciencias, que les proporcionen conocimientos que podrían aplicar para mejorar su vida cotidiana y aumentar sus oportunidades de empleo (ONU Mujeres 2014).

Esto se constata en la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDEE), la cual es una encuesta de alumnos de 15 años, aplicada cada tres años para evaluar los conocimientos y habilidades esenciales que se han adquirido para su participación plena en la sociedad; en esta evaluación, que se enfoca en las áreas escolares centrales de lectura, matemáticas y ciencias, se observa que los chicos superaron a las chicas en matemáticas, por 12 puntos y, en ciencias, por 9 puntos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDEE] 2019).

La conducta de desapego de las niñas a materias en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas tiene su origen en el “proceso de socialización y de los estereotipos explícitos e implícitos que se les han inculcado desde la niñez” (Unesco 2019, 12), en los que intervienen factores culturales; normas sociales; de crianza; la relación con familia, amigos, profesores y la comunidad; un ejemplo de ello es que, desde la crianza de las niñas, se acostumbra

sembrar la idea que las materias relacionadas con las disciplinas STEM son adecuadas para el desarrollo de competencias en niños y que las aptitudes y habilidades de las niñas en estos campos son mínimas en comparación con ellos (Unesco 2019).

Estos factores afectan la dedicación de ellas, su interés, su motivación y compromiso por participar en el proceso de aprendizaje de las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas; debido a la idea de que las materias relacionadas a estos campos pueden generar mayor tensión y ansiedad y, por lo tanto, se observa un desánimo y desinterés de las niñas, así como un rendimiento escolar por debajo del de los varones (Unesco 2019).

2. La educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas y el empoderamiento de las niñas

La educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) surge en Estados Unidos como una estrategia para reducir el rezago en la formación de talento en estas disciplinas; el enfoque educativo que se le ha dado en la actualidad es transdisciplinario e integral, el cual combina el aprendizaje factual con la habilidad de aplicar el conocimiento en las actividades cotidianas y para la resolución de problemas (Alianza para la Promoción de STEM [AP STEM] 2019).

Las características de la vida moderna, la concentración de la población en las grandes ciudades, lo acelerada que se ha convertido la vida y las situaciones de pobreza y desigualdad figuran entre los aspectos que deben tomarse en cuenta para impulsar una educación en STEM; que contribuya a una formación pertinente y de calidad de las niñas, adolescentes y jóvenes. Para lograr esto se requiere un gran dinamismo en las aulas escolares y fuera de ellas, para que puedan aprender a aprender, a cuestionar y, así, retomar e identificarse con la identidad que los conforma (AP STEM 2019).

El interés en el empoderamiento de las niñas surge de la problemática mundial que describe la Unesco en el libro: *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas* (STEM)¹, en el que se resaltan las condiciones de desigualdad que tienen las niñas y los niños; a pesar de que el acceso a la educación que tienen es casi

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas* (STEM). París, Francia: Unesco, 2019

el mismo en todo el mundo, las niñas no se han beneficiado, ni lo han aprovechado de la misma manera.

La implementación de estrategias que ayuden a reducir el rezago en las disciplinas STEM surge “en un momento que exige acercarnos con sensibilidad y empatía a las culturas y al entorno, una coyuntura que nos urge a detectar los retos locales y globales” (AP STEM 2019, 11), y contribuyan a generar un beneficio colectivo sostenible para el bienestar de todos. Esto exige nuevos enfoques de la enseñanza que permitan la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad; esto, con la finalidad de generar la oportunidad de fomentar la curiosidad, la creatividad y el espíritu participativo que permean en las disciplinas STEM (AP STEM 2019).

Sin duda, los sistemas educacionales juegan un papel trascendente para despertar el interés de las niñas en las disciplinas STEM, por lo que es necesario desarrollar un modelo educativo que incentive un entorno participativo que asegure el compromiso de las niñas con los estudios en estos campos. Asimismo, el contenido, los materiales y el equipamiento adecuado son fundamentales para proponer un plan de estudios equilibrado en términos de género; que incorpore el desarrollo de prácticas que permita que las niñas fortalezcan y desarrollen su interés en estas disciplinas.

Existen diversas maneras de lograr el empoderamiento de las niñas y niños mediante la educación en STEM, que van más allá de las aulas de las escuelas, como el aprendizaje no formal e informal. La educación no formal es aquella que se realiza mediante organizaciones o entidades a través de cursos, conferencias y talleres; se entiende por educación informal, la que se desarrolla entre familiares, amistades y por comunidades o plataformas en internet, que se consideran como alternativas para fortalecer dichos conocimientos. Existen múltiples Organizaciones no Gubernamentales (ONG) que tienen programas para impulsar a las niñas a cursar una carrera en áreas científicas, como el que se denomina “Mujeres STEM, Futuras líderes” de la organización *US-México Foundation*, con el impulso de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes y de la Secretaría de Educación Pública; su principal objetivo es ampliar el alcance y visión profesional de las jóvenes estudiantes de preparatoria, empoderándolas y acercándolas al mundo de las ciencias para que se motiven y decidan estudiar una carrera en las disciplinas STEM (Guerrero 2020).

En México, hemos sido testigos de la importancia de la educación informal de niñas y niños relativa a las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el confinamiento de las familias ante la pandemia que ocasionó en todo el mundo el COVID19. Por disposición gubernamental todas las escuelas cerraron y muchas de ellas impartieron las clases utilizando

plataformas en Internet, las cuales eran desconocidas para la inmensa mayoría de niñas y niños; esto obligó a los padres a actualizarse en su uso para apoyar el aprendizaje de sus hijos, de manera virtual.

Diversas organizaciones empresariales encabezadas por el Consejo Coordinador Empresarial (CCE) y de la sociedad civil, como la Academia Mexicana de Ciencias, A.C., firmaron, el 28 de septiembre de 2018, una alianza de colaboración para la promoción de STEM, con el objetivo de impulsar y posicionar la educación en estas disciplinas en México, a fin de que las y los jóvenes, las niñas y los niños puedan desarrollar las habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente a lo largo de la vida; hacer frente a los retos de la Cuarta Revolución Industrial y detonar la innovación en nuestro país (Consejo Coordinador Empresarial [CCE] 2018).

Según datos del CCE citado en Guerrero (2020), en México, sólo el 4.75% de todos los estudiantes se inscribieron en 2016 en carreras relacionadas con ciencias exactas y naturales y de computación; mientras que, el 20.81%, lo hizo en licenciaturas de ingeniería, manufacturas y construcción, y, el 44.17%, en las de ciencias sociales, administración y derecho; de acuerdo con datos de la OCDEE, sólo el 8% de las mujeres elige carreras en STEM, comparado con un 27% de los hombres, aun cuando existe amplia evidencia de que la inclusión de las mujeres genera resultados favorables para las organizaciones, no sólo en el tema de responsabilidad social, sino de rentabilidad. (CCE, 2018).

Según Guerrero (2020), Microsoft Europa realizó un estudio que señala que el momento crucial para que las mujeres se interesen en la ciencia es, en promedio, a la edad de 11 años y, que entre los 11 y 15 años, es posible alentar a las niñas a elegir una carrera relacionada con las disciplinas STEM; asimismo, menciona que los principales factores que despiertan dicho interés en las niñas se relacionan con las tutorías, ganar experiencia práctica y con visibilizar modelos a seguir.

Uno de estos modelos de mujeres empoderadas es Jenine Beekhuyzen, quien recibió la Medalla de la Orden de Australia por su contribución a las carreras de niñas jóvenes en STEM; ella fundó, en 2014, la Tech Girls Movement Foundation, la cual ha brindado, a más de 10,000 jóvenes, las herramientas y la confianza para seguir una carrera en STEM; después de descubrir que muchas niñas desde los seis años optan por no participar en las asignaturas STEM, esta Fundación se ha propuesto como misión inspirar a las niñas a realizar su potencial en la industria de la tecnología. Con el apoyo de Graduate Women International (GWI), dicha Fundación ha distribuido sus programas diseñados para entusiasmar a las niñas a usar la tecnología, así como

para contrarrestar los estereotipos negativos de las mujeres en STEM, mediante personajes femeninos poderosos (GWI s.f.).

El incentivar a las niñas para que estudien y cursen carreras en el ámbito de las STEM, requiere la integración “interdisciplinarios e intersectoriales, lo que conlleva la unión de ideas, capacidad de acción y redes para lograr un impacto colectivo” (Red STEM Latinoamérica 2019), que permitan desarrollar, en cada niña, su personalidad libremente a partir de la educación. Existen múltiples factores contextuales que influyen en la participación de niñas, en su rendimiento y en su progresión en los estudios de las carreras STEM, los cuales interactúan entre sí.

En un estudio de la (Unesco, 2019), se realizó un análisis de los factores clave que influyen en la integración de las niñas y las mujeres en las disciplinas STEM y los factores que afectan la transición de las niñas y mujeres a las carreras en estas disciplinas. Este estudio clasifica estos factores (véase Figura 1) en los siguientes niveles: a) En el nivel individual se incluyen factores biológicos como la estructura y el funcionamiento cerebral, las hormonas, la genética y las habilidades espaciales y lingüísticas, además de factores psicológicos, como la eficacia personal, el interés y la motivación; b) En el nivel familiar y de pares se consideran las creencias de los padres y sus expectativas, nivel educacional, así como otros factores del hogar e influencias de los pares; c) En el nivel escolar se destacan factores dentro del ambiente escolar, como el perfil de los profesores, su experiencia, sus creencias y expectativas; el plan de estudios, los materiales o recursos de aprendizaje; las estrategias docentes y las interacciones maestro-estudiantes, las prácticas de evaluación y, en general, el entorno escolar; d) En el nivel social, se incluyen las normas sociales y culturales relacionadas con la igualdad de género y los estereotipos en los medios de comunicación (Unesco 2019, 40).

Dicho estudio también reportó que no existen diferencias significativas de aprendizaje, debido a factores biológicos y genéticos, pero que las habilidades lingüísticas escritas y espaciales se asocian con el desarrollo de habilidades matemáticas que pueden ser influenciadas por intervenciones dirigidas durante la niñez.

Este informe muestra que la principal razón para que las niñas dejan de lado la selección de disciplinas STEM está influenciada por el proceso de socialización y estereotipos de género en relación con estas áreas; en sus resultados destacan que las “niñas que asimilan tales estereotipos tienen menor nivel de eficacia personal y de confianza en sus capacidades que los niños” (Unesco 2019, 46). Asimismo, identificaron que las niñas que tienen una percepción de sí mismas de mayor eficacia en las matemáticas, no se desalientan

a causa de estos estereotipos de género. Los resultados de la interacción que observaron, sugieren que las desventajas de las niñas en STEM, están relacionadas con los procesos de sociabilización, los cuales incluyen normas sociales, culturales y de género que aprenden de sus padres, amigos, profesores y de su entorno; así como de sus creencias, conductas y elecciones (Unesco 2019).

Figura 1. Factores que influyen en la participación, el rendimiento y la progresión femenina en los estudios STEM



Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2019). Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) París, Francia: Unesco. Pág. 40.

Con base en lo mencionado se puede establecer que el empoderamiento de las niñas, a través de la educación en las disciplinas STEM requiere: el fomento de la participación, la culminación y la continuación de las niñas en las carreras y los estudios vinculados con las STEM, con miras a reducir las disparidades de género en estas profesiones; reforzar los sistemas educativos en materia de STEM e incorporar una perspectiva de género en sus planes de estudio, que contemplen una adecuada formación de docentes, contenidos pedagógicos y una formación que aumente la concientización de la importancia de la enseñanza de las STEM para las niñas.

La relevancia de que las niñas se interesen en las asignaturas STEM radica en que, sin duda alguna, estas materias son de suma importancia para la solución de problemas actuales, sobre todo de aquellos que tienen que ver con

el desarrollo sostenible; asimismo, los conocimientos STEM se necesitan en el campo de la ciencia para solucionar problemas globales, como el cambio climático y, en medicina, investigación en nuevas enfermedades, desarrollo de nuevas tecnologías, etcétera.

Las disciplinas que son fundamentales para determinar los procesos que se requieren para generar nuevas ideas de cómo hacer las cosas de manera diferente y proponer nuevas industrias, son las relacionadas con la ingeniería y la tecnología, las cuales fomentan la construcción de soluciones a los problemas actuales y, hoy en día, se relacionan estrechamente con la transformación de la era digital. Este cambio requiere que disciplinas como las matemáticas estudien la manera en que los procesos relacionados con la banca, economía, contabilidad, etcétera, se adaptan al uso de nuevas herramientas tecnológicas y tendencias digitales.

Además de la importancia de la enseñanza de estas disciplinas, que son consideradas actualmente básicas para la formación de futuras profesionistas y emprendedoras, también existen otros factores que hacen que la sociedad comience a responder ante esta problemática de las niñas ante las materias STEM.

El 20% de los trabajos actuales están basados en materias STEM; de este total, menos del 25% es representado por mujeres y existen 26 millones de trabajos STEM, sólo en los Estados Unidos (BOXLIGHT MIMIO 2019). Este problema, resalta la importancia de la participación de las mujeres, ya que en un futuro, el 65% de las ofertas laborales que se generen para niñas y niños que hoy en día realizan sus estudios de primaria y secundaria, aún no se han inventado; además de que la proyección de la oferta del mercado laboral STEM, en el mundo, aumenta más rápidamente que el promedio de otros empleos; asimismo, la remuneración de los empleos STEM será considerablemente mayor que los trabajos relacionados con otras disciplinas o ciencias (BOXLIGHT MIMIO 2019).

Es por esto que se ha puesto mayor énfasis en los últimos años para fomentar el interés de las niñas a participar en procesos de aprendizaje-enseñanza de disciplinas STEM, ya que, si no se erradica a tiempo esta problemática, en un futuro será un grave problema social.

En México existe la Red de Mentoras OCDEE-México, la cual promueve el interés de STEM en las niñas y jóvenes mexicanas, a través de actividades educativas fuera del aula. Además, la Secretaría de Educación Pública, la Academia de Ingeniería y la OCDEE realizaron un acuerdo para desarrollar acciones que permitan fomentar el interés de las niñas, como la presentación de una iniciativa llamada NiñaSTEM. Se considera que el programa está completo, pues en la página web de dicha iniciativa se encuentran actividades

que, sin duda, empoderan a cualquier niña a estudiar materias STEM, tales como experimentos en línea, orientación vocacional, infografías, clases de astronomía, fechas para cine-debates, documentos interesantes acerca de industria aeroespacial, igualdad de género y prácticas inclusivas, por mencionar algunos (OCDEE 2018).

Sin embargo, a pesar de que esta información y actividades existen, todavía no son conocidas por la mayoría de las niñas, por lo que se considera que sería adecuado comenzar a difundir estas iniciativas para, así, despertar el interés de las niñas en las disciplinas STEM, de tal manera que perdure en el transcurso de su vida académica. Aun cuando se ha fortalecido la enseñanza de estas disciplinas en el nuevo modelo educativo, aprobado el 9 de enero de 2017, todavía no se tienen resultados significativos (Secretaría de Educación Pública 2018).

Como se ha señalado, la educación en STEM está relacionada con la inclusión en los planes de estudio de educación curricular y extracurricular, de contenidos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, de manera interdisciplinaria que desarrollen, entre otras, habilidades relativas a cómo resolver problemas complejos, reunir evidencia y hacer uso efectivo de la información, las cuales se consideran esenciales para la innovación, el bienestar social y el desarrollo sostenible (CCE, 2018).

3. La educación de las niñas en STEM y los objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)

En este apartado se analiza el tema del empoderamiento de las niñas mediante programas STEM, en relación con los ODS de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual fue aprobada por los Estados miembros de la ONU en septiembre de 2015. Dicha Agenda constituye una estrategia que regirá los programas de desarrollo mundiales hasta el 2030 e incluye un conjunto de 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible, con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental y cuyo propósito principal es poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático, colocando a las mujeres, niñas, migrantes y otras minorías como prioridad en las agendas de dichos Estados, de todos los gobiernos, del sector privado y de la sociedad civil (Naciones Unidas [UN] 2016).

Con objeto de identificar los temas de empoderamiento de las niñas, mediante la educación en los 17 ODS, se describen los señalados en ONU México

(2017): 1) Fin a la pobreza; 2) Cero hambre; 3) Salud y bienestar; 4) Educación de calidad; 5) Igualdad de género; 6) Agua limpia y saneamiento; 7) Energía asequible y no contaminante; 8) Trabajo decente y crecimiento económico; 9) Industria, innovación e infraestructura; 10) Reducción de las desigualdades; 11) Ciudades y comunidades sostenibles; 12) Producción y consumo responsables; 13) Acción por el clima; 14) Protección de la vida submarina; 15) Protección de la vida de los ecosistemas terrestres; 16) Paz, justicia e instituciones sólidas; 17) Alianzas para lograr los 16 objetivos mencionados.

Como se desprende del párrafo anterior, son los objetivos 4 y 5 los que se refieren específicamente al empoderamiento de las niñas mediante la educación, según puede observarse en las metas de dichos objetivos señaladas en Metas de los Objetivos del Desarrollo Sostenible de (ONU México 2017):

Metas del objetivo 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos.

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos.

4.2 Garantizar que niñas y tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4.3 Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4 Aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.5 Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

4.6 Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

4.7 Garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la

adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

4a) Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4b) Para 2020, aumentar a nivel mundial el número de becas disponibles para países en desarrollo.

4c) Aumentar considerablemente la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.

Como se desprende en las metas descritas del objetivo 4, una educación de calidad es la base para mejorar la vida del ser humano, la cual sólo puede lograrse asegurando que todas las niñas y los niños, desde la primera infancia, puedan acceder a una educación gratuita, equitativa y de calidad. En este sentido, se considera en este capítulo que, un aprendizaje pertinente y efectivo debe incluir, particularmente en las niñas, la motivación por el estudio de la ciencia, de las matemáticas y de la tecnología.

No obstante, según algunos datos señalados por la Organización de las Naciones Unidas es casi imposible que se cumplan para el 2030 las metas del objetivo 4 mencionadas, pues hay más de 57 millones de niños, en edad de escolarización primaria, que siguen sin asistir a la escuela; 617 millones de jóvenes en el mundo que carecen de conocimientos básicos en aritmética y tienen un nivel mínimo de alfabetización (Organización de las Naciones Unidas [ONU] 2016).

Asimismo, con base en (ONU México 2017) se presentan las metas relativas al objetivo 5, las cuales se consideran relevantes para este trabajo:

Metas del objetivo 5: lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.

5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos públicos y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.

5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina.

5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerado mediante la prestación de servicios públicos, infraestructuras y la formulación de políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familiar, según proceda en cada país.

5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.

5.6 Garantizar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos.

5a) Empezar reformas que otorguen a la mujer el derecho en condiciones de igualdad a los recursos económicos, así como el acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales.

5b) Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de la mujer.

5c) Adoptar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

Las metas del objetivo 5 más relevantes para esta investigación se refieren a: la igualdad de género y al empoderamiento de las mujeres y niñas; la eliminación de todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas, así como la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo en todos los niveles de decisión de la vida política, económica y social.

Sin embargo, cabe destacar la problemática que enfrentan las niñas en México, ya que según el indicador de participación de mujeres y hombres en la matrícula escolar 2016-2017, disponibles en Atlas de Género², la brecha de género en la matrícula es del 1.4% en escuelas de educación básica, siendo los estados de Colima, Campeche, Nuevo León, Sinaloa y Tabasco los que más brecha presentaron (Inegi, Inmujeres 2016). A pesar de que la brecha

² Es un instrumento que reúne distintos indicadores sobre población mexicana, que tiene como propósito hacer visibles las diferencias de género, derivadas de la ubicación geográfica que se presentan en las entidades federativas del territorio nacional.

de educación por género cada vez es menor, aún hay millones de niños sin matricular en la enseñanza primaria, además de que según (Unesco, 2019), los prejuicios, las normas sociales y las expectativas limitan la calidad en la educación que reciben las niñas y mujeres. Es importante mencionar que las materias en las que más se ven afectadas son las de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, ya que éstas son conocidas en casi todos los países como materias para hombres, debido a la cultura patriarcal que prevalece en todo el mundo.

Para avanzar en el logro de las metas de los ODS, se considera relevante que la educación de las niñas se enfoque, desde temprana edad, en las disciplinas STEM, lo cual se considera fundamental para lograr su empoderamiento y puedan, con una formación integral, acceder a carreras tradicionalmente masculinas. Asimismo, se plantea la siguiente hipótesis: si se facilita a las mujeres y niñas, de manera igualitaria, el acceso a la educación de calidad, atención médica y a un trabajo decente, las mujeres tendrán representación en los procesos de toma de decisiones políticas y económicas y se impulsará el desarrollo sostenible en todas sus dimensiones, con el consiguiente beneficio de la sociedad.

En general, se considera que, si las normas y estrategias de las instituciones educativas y de las organizaciones mexicanas en general se apegan a los objetivos de la Agenda 2030 aquí analizados, se podría lograr, mediante el empoderamiento de las niñas a temprana edad en las disciplinas STEM, que se acorte la brecha salarial de género y se fortalezca el liderazgo de las mujeres en trabajos relativos a las STEM que, sin duda, son los que prevalecerán en el futuro.

Reflexiones finales

Existe, en la mayoría de las sociedades, una brecha de género en actividades vinculadas a las STEM, debido principalmente a que los modelos educativos actuales no despiertan el interés de las niñas en dichas disciplinas y a los estereotipos de género que influyen de manera negativa en las decisiones que las niñas y jóvenes mexicanas toman sobre su futuro académico y profesional.

Se considera relevante promover el empoderamiento de las niñas mediante el fortalecimiento de la enseñanza de las matemáticas, de la ciencia y la tecnología, desde la primera infancia, en la educación formal que se imparte en las escuelas; asimismo, se considera importante la educación no formal, la cual se realiza en diversas organizaciones o entidades a través de

cursos, conferencias, talleres, iniciativas y programas; cabe destacar que la educación informal –que se desarrolla entre familiares, amistades y comunidades o mediante plataformas en internet– es una alternativa que complementa el aprendizaje de las niñas en dichas disciplinas.

El empoderamiento de las niñas se considera necesario para que decidan estudiar una carrera vinculada a las STEM; puede generarse mediante la oportunidad de ver de manera directa el trabajo aplicado de científicas, matemáticas, ingenieras y tecnólogas, así como con el conocimiento de mujeres que han destacado en dichas disciplinas. Cabe señalar que se considera fundamental para el desarrollo científico y tecnológico de los países, que los gobiernos y el sector privado incrementen la inversión en educación, así como en la investigación que se relaciona con las disciplinas STEM.

El desarrollo sostenible requiere la participación plena y efectiva de las mujeres, con igualdad de oportunidades de liderazgo, en todos los niveles de decisión en la vida política, económica y social. Las sociedades del futuro no pueden darse el lujo de excluir, a la mitad de la población, de la enorme tarea de crear economías prósperas basadas en el conocimiento científico y tecnológico, cuyo rápido avance marca los futuros cambios en el mercado laboral, los cuales tienden a favorecer a quienes egresen de carreras ligadas a las disciplinas STEM.

Referencias bibliográficas

- Alianza para la Promoción de STEM [AP STEM]. «Visión STEM para México.» 2019. <http://www.cce.org.mx/wp-content/uploads/2019/01/Visio%CC%81n-STEM.pdf> (último acceso: octubre de 2019).
- Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento [IEA]. *TIMSS 2015. Estudio internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias*. IEA. Informe Español: Resultados y contexto, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Madrid: Secretaría General Técnica, 2016, 188.
- Banco Mundial. *A pesar de los avances, las mujeres enfrentan dificultades en el ámbito de los derechos laborales*. Washington, 27 de febrero de 2019.
- BOXLIGHT MIMIO. «La Gran Guía de STEM.» BOXLIGHT MIMIO. 2019. (último acceso: 26 de Enero de 2020).
- Consejo Coordinador Empresarial [CCE]. *Iniciativa privada suma esfuerzos con oscs para impulsar la educación en stem en méxico*. septiembre

- de 2018. <http://www.cce.org.mx/iniciativa-privada-suma-esfuerzos-con-oscs-para-impulsar-la-educacion-en-stem-en-mexico/> (último acceso: agosto de 2020).
- García-Holgado, Alicia, Amparo Camacho Díaz, y Francisco J. García-Peñalvo. «La brecha de género en el sector STEM en América Latina: una propuesta europea.» *V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019)*, octubre 2019: 704-709.
- Guerrero, Ramírez Nayana María. «Más allá de las aulas: el empoderamiento tecnológico de las mujeres a través de la educación formal, no formal e informal.» *Revista de la Federación Mexicana de Universitarias Mujeres, Derechos y Sociedad* Año 16 , n° Núm 30. ISSN 1870-1442 (agosto 2020).
- GWI. *Supporting STEM careers for young girls*. s.f. <https://gwi.com.au/latest-news/supporting-stem-careers-for-young-girls/> (último acceso: julio de 2020).
- INEGI, Inmujeres. *Atlas de género: Participación de mujeres y hombres en la matrícula escolar 2016-2017 del nivel básico*. 2016. http://gaia.inegi.org.mx/atlas_genero/ (último acceso: marzo de 2020).
- Naciones Unidas [UN]. «Panel de Alto Nivel sobre Empoderamiento económico de las Mujeres del Secretario General de las Naciones Unidas.» *No dejar a nadie atrás. Un llamado a la acción sobre la igualdad de género y el empoderamiento económico de las mujeres*. 2016. <http://www.femumex.org/docs/nadieAtras/Versio-nespaniol.pdf> (último acceso: abril de 2020).
- ONU México. «Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.» julio de 2017. https://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2017/07/170713_ODS-metas-digital.pdf (último acceso: agosto de 2020).
- ONU Mujeres. «Declaración y Plataformade Acción de Beijing: Declaración política y documentos resultados de Beijing+5.» Vers. Reimpresión. 2014. https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf?la=es&vs=755 (último acceso: septiembre de 2019).
- . *Generación Igualdad: Por los derechos de las mujeres y un futuro igualitario*. Editado por Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. mayo de 2019. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2019/05/generation-equality> (último acceso: octubre de 2019).

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. «Educación de calidad: Por qué es importante.» marzo de 2016. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf (último acceso: diciembre de 2019).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. París, Francia: Unesco, 2019.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDEE]. «Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDEE. Resultados.» 2019. http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf (último acceso: junio de 2020).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDEE]. *Iniciativa NiñASTEM Pueden*. 2018. <https://www.oecd.org/centro-demexico/iniciativa-niastem-pueden.htm> (último acceso: junio de 2020).
- Red STEM Latinoamérica. *Creando educación STEM sin límites*. 2019. <https://experimento.lat.siemens-stiftung.org/territorio/> (último acceso: agosto de 2019).
- Secretaría de Educación Pública. *NIÑASTEM PUEDEN*. 2018. http://ni-nastem.aprende.sep.gob.mx/en/demo/home_ (último acceso: junio de 2020).

Empoderamiento de mujeres: Programa de *Mentoring* de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM

*Dra. María de los Ángeles Aguilar Anaya**

Introducción

Cuando se habla de empoderamiento de las mujeres, lo que se quiere decir es que las mujeres tenemos el derecho a poder controlar nuestra propia vida, tanto dentro del hogar como fuera de éste; eso significa que las mujeres debemos contar con un alto sentido de la autoestima; el derecho a ejercer y determinar opciones; a tener acceso a oportunidades y recursos, y también de tener la capacidad para determinar la orientación del cambio social para crear un orden más justo a nivel nacional e internacional; esto quiere decir que las mujeres tenemos derecho a controlar nuestra vida, a participar en el cambio, en la transformación social; todo esto es el empoderamiento¹.

* Licenciada en Contaduría, Maestra en Administración y Doctora en Educación. Profesora de Tiempo Completo. FCA, UNAM. Miembro de la Federación Mexicana de Universitarias.

¹ Simón, Nadima. “Diversas perspectivas para el empoderamiento de la mujer” (panel, Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Nacional Autónoma de México, 5 de marzo 2020).

Si se parte de este concepto resulta entonces que en nuestra sociedad se requiere trabajar desde muchas aristas para considerar que las mujeres somos empoderadas; empezando con las oportunidades de empleo, que son desiguales entre los géneros, por diversos motivos.

En la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se está trabajando el empoderamiento de las mujeres desde el emprendimiento. Para ello, se creó el Programa de *Mentoring* para Emprendedoras, cuyo objetivo es promover y dar seguimiento a proyectos empresariales a través de asesoría y capacitación que apoyen tanto su desarrollo personal como laboral.

1. Población y empleo desigual

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi), en el 2º trimestre de 2019², la población total en México fue de 125.8 millones de personas, de las cuales la mayoría (51.4%) son mujeres y el 48.6 % son hombres, según se muestra en la Gráfica 1.

Del total de la población en México, 94.6 millones pertenecen a la población de 15 años y más³ (representando el 75.2%) y 31.2 millones, son menores de 15 años (24.8%), según Inegi (2019).

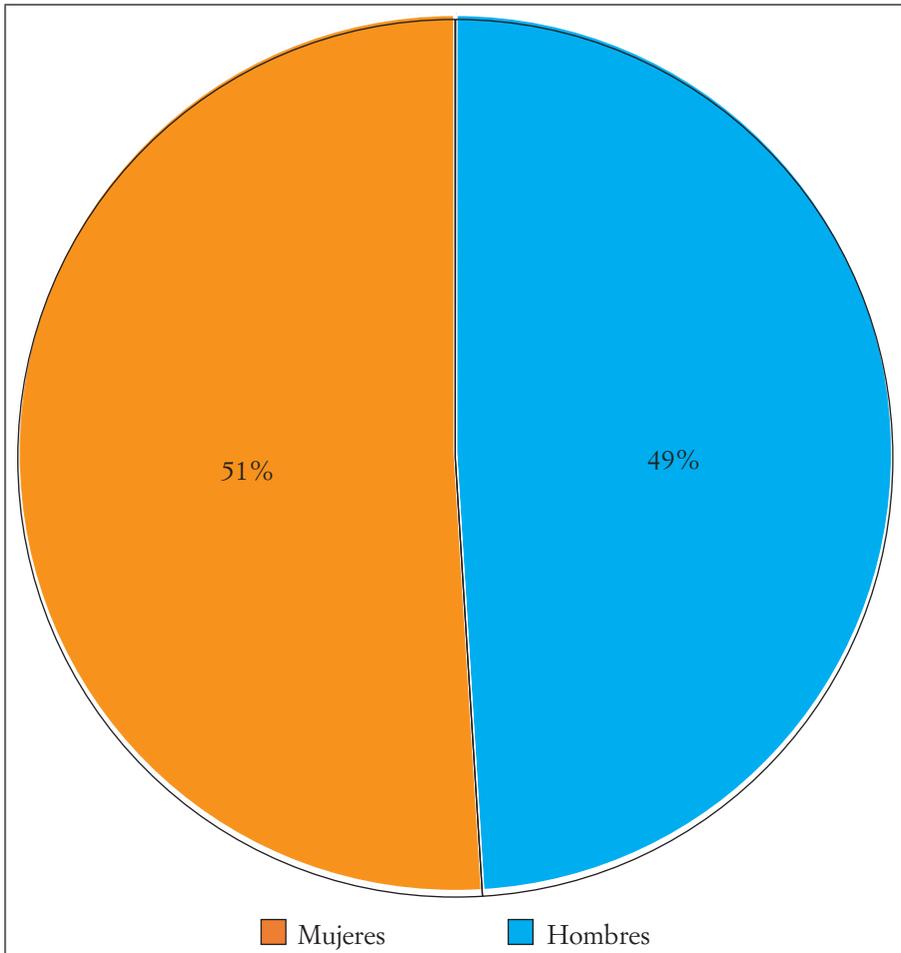
Ahora bien, del total de la población de mayores de 15 años disponible para producir bienes y servicios en el país, 57 millones de personas (60%) constituyen la población económicamente activa (PEA). Mientras que 77 de cada 100 hombres en estas edades son económicamente activos; en el caso de las mujeres, 45 de cada 100 están en esta situación (Véase Gráfica 2).

Vuelve a resaltar que, a pesar de que somos más mujeres en la población, son mucho menos las que están en posibilidad de ser económicamente activas.

² “Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el 2º Trimestre de 2019”, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), acceso el 22 de septiembre de 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/enoe_ie/enoe_ie2019_08.pdf

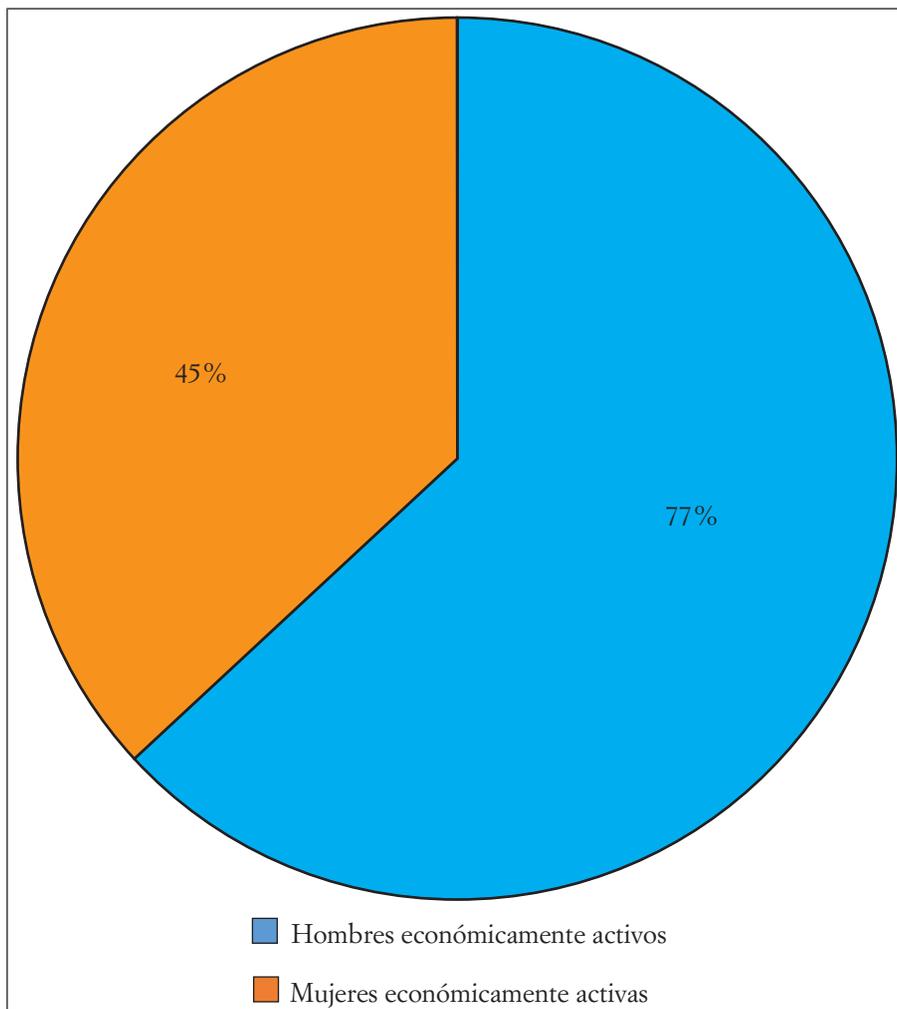
³ En virtud de la reforma constitucional que elevó la edad legal mínima para trabajar, de los 14 a los 15 años, en 2015

Gráfica 1. Población total de México



Fuente: elaboración con información obtenida en Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). “Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el 2° Trimestre de 2019”. Acceso el 22 de septiembre de 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/enoe_ie/enoe_ie2019_08.pdf

Gráfica 2. Por cada 100 de la población de mayores de 15 años

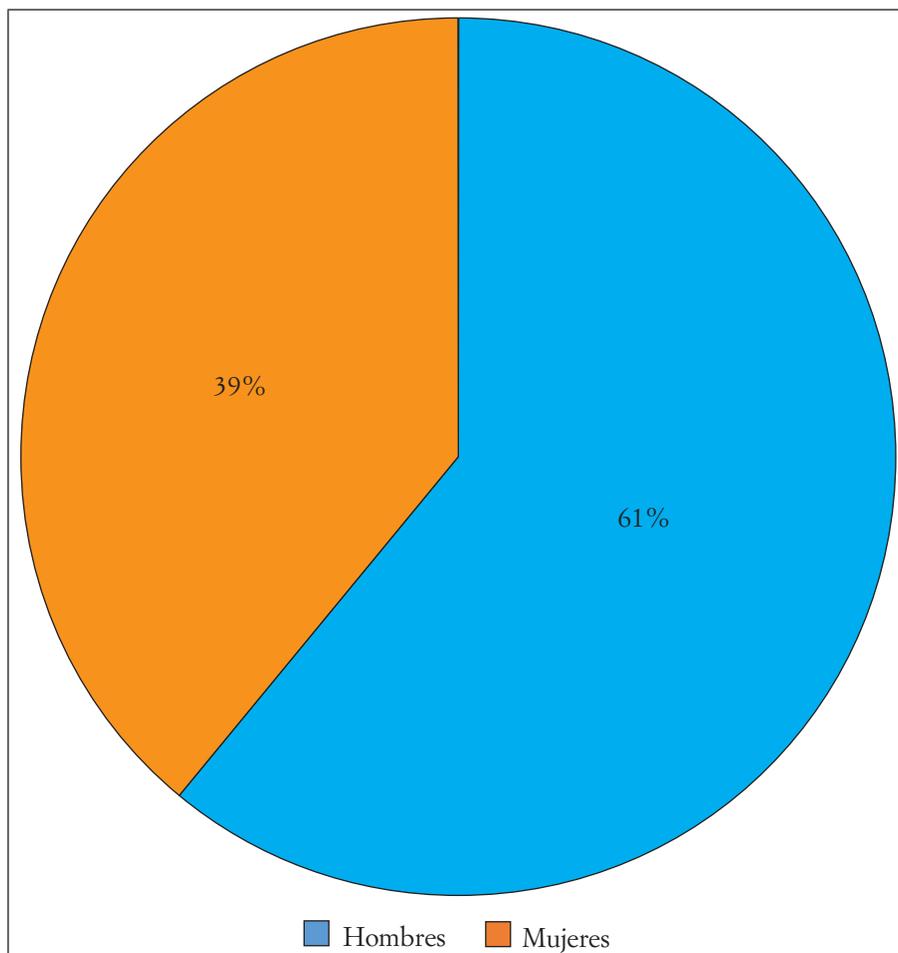


Fuente: elaboración con información obtenida en Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). “Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el 2°. Trimestre de 2019”. Acceso el 22 de septiembre de 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/enoe_ie/enoe_ie2019_08.pdf

Según datos de Inegi (2019), de esa población que está en posibilidad de ser productiva hay personas que, por diferentes motivos, o no lo son, o tienen posibilidad para hacerlo por más tiempo y no lo están haciendo, o lo hacen en condiciones desfavorables:

- La población desocupada (entendida como aquella que no trabajó siquiera una hora durante la semana de referencia de la encuesta, pero manifestó su disposición para hacerlo e hizo alguna actividad por obtener empleo) fue de dos millones de personas. La tasa de desocupación fue de 3.5%, respecto de la PEA.
- La población subocupada (referida al porcentaje de la población ocupada que tiene la necesidad y disponibilidad de ofertar más tiempo de trabajo de lo que su ocupación actual le demanda) alcanzó 4.2 millones de personas. La tasa de subocupación fue de 7.6%, respecto a la población ocupada.
- La población ocupada Informal, que agrupa todas las modalidades de empleo informal (sector informal, trabajo doméstico remunerado de los hogares, trabajo agropecuario no protegido y trabajadores subordinados que, si bien trabajan en unidades económicas formales, lo hacen en modalidades fuera de la seguridad social) llegó a 30.9 millones de personas. La tasa de informalidad laboral fue de 56.6%, respecto a la población ocupada.
- La población ocupada en el sector Informal (que se refiere a la población ocupada en unidades económicas no agropecuarias operadas sin registros contables y que funcionan a partir de los recursos del hogar o de la persona que encabeza la actividad sin que se constituya como empresa) alcanzó un total de 15.3 millones de personas. La tasa de ocupación en el sector informal fue de 27.8% respecto a la población ocupada.
- Al interior de la PEA es posible identificar a la población ocupada, que estuvo participando en la generación de algún bien económico o en la prestación de un servicio, la cual alcanzó 54.9 millones de personas, de ellas, 33.4 millones son hombres (61%) y 21.5 millones son mujeres (39%), según se muestra en la Gráfica 3.

Gráfica 3. Población ocupada de la PEA



Fuente: elaboración con información obtenida en Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). “Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el 2°. Trimestre de 2019”. Acceso el 22 de septiembre de 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/enoe_ie/enoe_ie2019_08.pdf

La población de mayores de 15 años, no disponible para producir bienes y servicios en el país, es decir, la población no económicamente activa (PNEA) fue de 37.6 millones, que representa el 40%.

También existen diferentes motivos por los que las personas no laboran, según Inegi⁴:

- De la PEA, 32 millones de personas declararon no estar disponibles para trabajar debido a que tenían que atender otras obligaciones, o tenían interés, pero se encontraban en un contexto que les impedía poder hacerlo (tienen impedimentos físicos, obligaciones familiares o están en otras condiciones).
- Por su parte, 5.6 millones se declararon disponibles para trabajar, pero no llevaron a cabo acciones al respecto, por lo que se constituyen en el sector que eventualmente puede contribuir en el mercado como desocupado u ocupado.

Por otra parte, independientemente de los motivos por los que se presenta el desempleo, de acuerdo con cifras del Inegi⁵, se observa en la Gráfica 4, que el 51.9% de las mujeres, con nivel de educación media y media superior se encontraban desocupadas en noviembre de 2018, que es el porcentaje más alto en cuanto a nivel de instrucción.

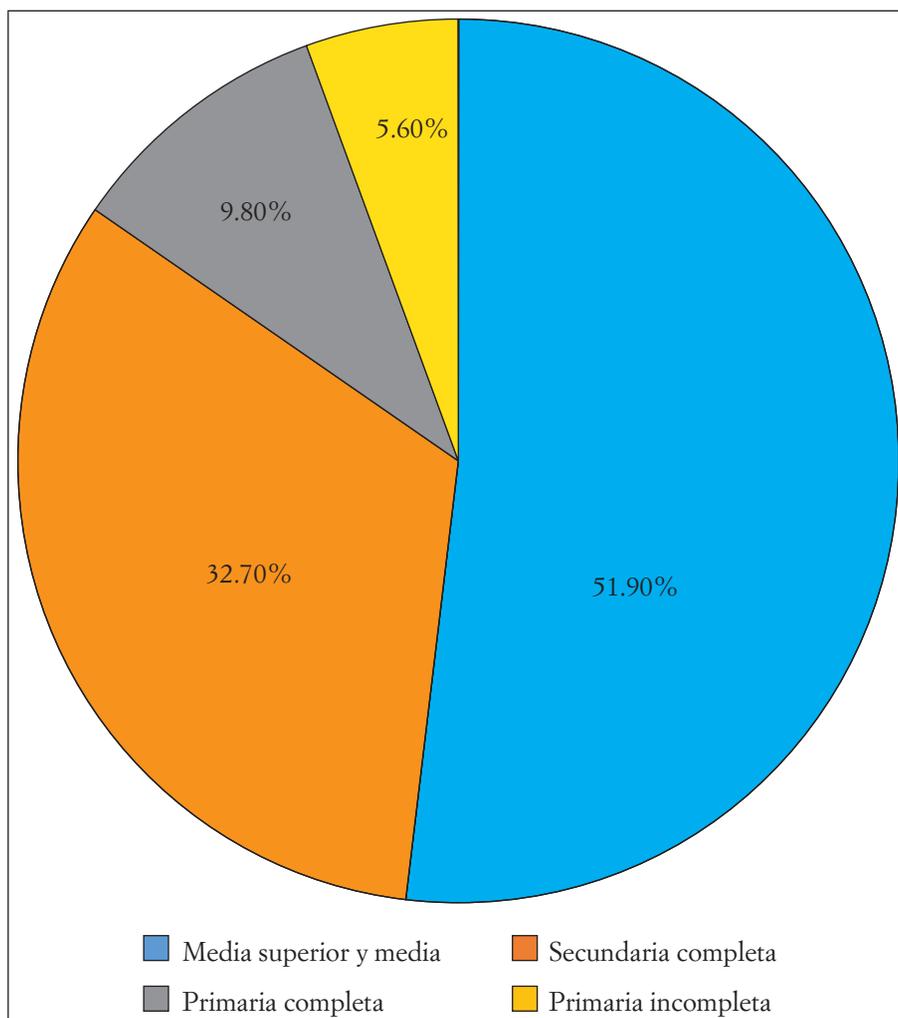
Según el Inegi, el 87% de las mujeres desocupadas tenían experiencia o antecedentes laborales y, el 13%, no la tenían⁶, como puede verse en la Gráfica 5.

⁴ “Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el 2º Trimestre de 2019”, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), acceso el 22 de septiembre de 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/enoe_ie/enoe_ie2019_08.pdf

⁵ “Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el 4º Trimestre de 2018”, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), acceso el 22 de septiembre de 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/enoe_ie/enoe_ie2018_08.pdf

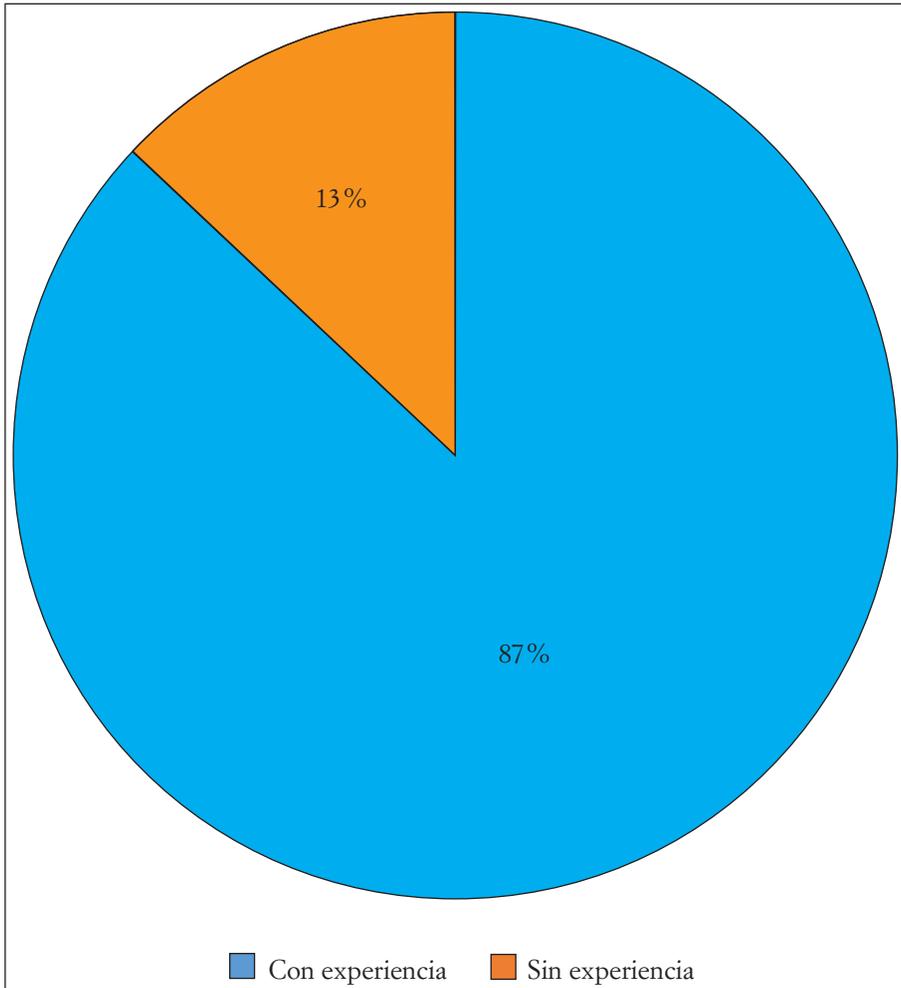
⁶ “Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el 4º Trimestre de 2018”, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), acceso el 22 de septiembre de 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/enoe_ie/enoe_ie2018_08.pdf

Gráfica 4. Población femenina desocupada, por nivel de instrucción



Fuente: elaboración con información obtenida en Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). “Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el 4°. Trimestre de 2018”. Acceso el 22 de septiembre de 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/enoe_ie/enoe_ie2018_08.pdf

Gráfica 5. Población femenina desocupada, por antecedentes laborales



Fuente: elaboración con información obtenida en Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). “Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el 4°. Trimestre de 2018”. Acceso el 22 de septiembre de 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/enoe_ie/enoe_ie2018_08.pdf

Desde el punto de vista económico-social, las condiciones laborales en nuestro país son malas, aunque son más desfavorables para las mujeres, por diferentes motivos, donde existen fenómenos como: el “cuidado de ancianos, enfermos y/o niños”, el “trabajo doméstico no remunerado”, el “suelo pegajoso” y el “techo de cristal”, entre otros.

Una alternativa que puede aligerar esta problemática es apoyar a las mujeres para que adquieran habilidades para empoderarse a través del emprendimiento.

2. Emprendimiento: una alternativa laboral

Según Prieto, “emprender tiene sus raíces en el latín *in*, que significa ‘en’, y *prend* –ere, cuyo significado es ‘sostener’. Según el diccionario de la Real Academia Española, emprender significa iniciar una obra o negocio bajo una atmósfera de riesgo e incertidumbre. De manera que, genéricamente, se conoce como emprendimiento al descubrimiento y explotación de oportunidades. Esta definición lo vincula necesariamente con la innovación, pues no es posible llevar a cabo transformación alguna sin la implementación de una idea, es decir, sin su puesta en marcha. Los emprendedores siempre son innovadores, ya que brindan nuevos bienes, servicios y tecnologías al mercado, modificando procesos, recursos o ideas. El emprendimiento es entonces la capacidad de diseñar una idea y, con base en ella, implementar un proyecto a través de la identificación de oportunidades. Esto, a su vez, se logra mediante el análisis de factores contextuales (económicos, sociales, culturales, ambientales y políticos), así– como factores internos de la organización que se pretende constituir, o bien, de los recursos disponibles (humanos, físicos y financieros)”⁷.

El Monitor Global de Emprendimiento (GEM, por sus siglas en inglés) define al emprendimiento como: cualquier intento para crear un nuevo negocio, generar autoempleo, crear una nueva organización o expandir un negocio existente, hecho por un individuo, un equipo o una empresa establecida⁸.

⁷ Carlos Prieto, *Emprendimiento: conceptos y plan de negocios* (México: Pearson, 2017), 15-16.

⁸ Niels Bosma y Donna Kelley, *Global Entrepreneurship Monitor 2018/2019 Global Report*, (Babson: GEM, 2018).

Para otros, como Prieto, el emprendimiento es sólo la capacidad de diseñar una idea y, con base en ella, implementar un proyecto a través de la identificación de una oportunidad⁹.

A nivel internacional, de acuerdo al Índice de Competitividad Global y *Ranking Ease of Doing Business*¹⁰:

- México ocupa el lugar número 57 de 140 países evaluados
- El factor que genera los mayores problemas a la hora de hacer negocios es la corrupción y
- Con respecto a facilidad para hacer negocios, México ocupa la posición número 38 de 189 economías.

Aun cuando lo anterior no muestra un panorama alentador para México, de acuerdo con el Índice de Condiciones Sistémicas para el Emprendimiento Dinámico¹¹:

- México es el segundo mejor país de Latinoamérica con relación a condiciones propicias para emprender.
- Sus fortalezas son políticas y poseer regulaciones, condiciones de la demanda y el capital social.
- Sus debilidades están relacionadas con: la cultura emprendedora, el capital humano emprendedor y la plataforma de ciencia y tecnología para la innovación.

Así, de acuerdo con dicho índice, en México existen 204 instituciones públicas y 124 instituciones privadas con algún tipo de programa de incubación y en donde el emprendimiento universitario y la cultura emprendedora deben cobrar mayor importancia para contribuir a la economía del país. Además, señala que México tiene una población que emprende entre los 18 y 34 años, de ésta, el 46.3% ve buenas oportunidades para iniciar un negocio; el 60.3% considera que tiene habilidades para hacerlo y, el 26.8%, no comenzaría un negocio por miedo al fracaso. En ese sentido, la persona que identifica

⁹ Prieto, *Emprendimiento...*, 22

¹⁰ “*Doing Business 2016 Measuring Regulatory Quality and Efficiency 2016*”, International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, <https://www.doingbusiness.org/content/dam/doingBusiness/media/Annual-Reports/English/DB16-Full-Report.pdf>

¹¹ Juan Federico, Sabrina Ibarra García y Hugo Kantis, *Condiciones Sistémicas para el Emprendimiento Dinámico. Las brechas abiertas de América Latina: ¿convergencia o divergencia?* (Barcelona: Rafaela Asociación Civil Red Pymes Mercosur, 2018). https://issuu.com/prodemungs/docs/informe_prodem_2018

una oportunidad de negocio, la necesidad de un producto o un servicio o simplemente quiere empezar un proyecto por su propio entusiasmo, deberá ser persistente, libre, atrevido y aprender de sus propios errores; esa persona es un emprendedor¹².

Según el reporte anual del *Global Entrepreneurship Monitor* en México¹³:

- El 49% de los entrevistados considera al emprendimiento como una carrera deseable.
- La tasa de emprendedores establecidos en México es del 6.9%.
- Sólo el 10% de los emprendimientos espera generar más de 6 empleos.
- La mayor participación de personas en emprendimientos es entre los 25 y 34 años.

En términos de género, el empoderamiento de las mujeres se convierte en una estrategia de desarrollo de los países, la cual permite a las mujeres adquirir control sobre cómo desean que se desarrolle su vida; en el proceso de construcción de poder se abordan las relaciones sociales que dejan ver las necesidades de las mujeres en términos de oportunidades sociales, políticas y económicas¹⁴. El empoderamiento de las mujeres implica cambiar de una situación de opresión, desigualdad y discriminación, a una condición de autodeterminación y autonomía, en términos de su participación como agentes económicos y sujetos de políticas económicas. En este sentido, cabe plantear la pregunta: ¿cómo emprender?

El concepto de emprendimiento académico se centra en el involucramiento de los académicos e investigadores en el desarrollo comercial de sus invenciones. Hay una correlación significativa y positiva entre el emprendimiento académico y el crecimiento económico. La cultura emprendedora debe cobrar mayor importancia en las universidades para que los estudiantes prefieran ser empleadores y contribuir a la economía del país (Apotheker, Pyburn y Laven, 2012).

Los retos que enfrenta una mujer emprendedora no son diferentes a los retos que enfrentan los hombres. Los avances en la equidad de género se

¹² Niels Bosma y Donna Kelley, *Global ...*,

¹³ Niels Bosma y Donna Kelley, *Global ...*,

¹⁴ Rozemarijn Apotheker, Rhiannon Pyburn y Anna Laven, <<Why focus on gender equity in agricultural value chains?>>, en *Challenging chains to change: Gender equity in agricultural value chain development*, ed. KIT, Agri-ProFocus and IIRR (Amsterdam: KIT Publishers, Royal Tropical Institute, 2012), 13-26. https://www.cordaid.org/en/wp-content/uploads/sites/3/2013/02/Challenging_chains_to_change.pdf

han encargado de que, al menos en el papel, cualquier emprendedor cuente con las mismas oportunidades. Sin embargo, el gran obstáculo que una emprendedora enfrenta es que la tomen en serio¹⁵.

3. Empoderamiento económico de las Mujeres

El empoderamiento de las mujeres puede tener diferentes significados y puntos de vista; así, en la mayoría de los casos se incluye cambiar de una situación de opresión, desigualdad y discriminación, a una condición de autodeterminación y autonomía.

El empoderamiento económico de las mujeres es un proceso por el cual las mujeres, en un contexto en el que están en desventaja por las barreras estructurales de género, adquieren o refuerzan sus capacidades, estrategias y protagonismo, tanto en el plano individual como colectivo, para alcanzar una vida autónoma en la que puedan participar, en términos de igualdad, en el acceso a los recursos, al reconocimiento y a la toma de decisiones en todas las esferas de la vida personal, pública y social¹⁶.

Al cuestionamiento de por qué es importante el empoderamiento económico de las mujeres, se plantea que las posibles ganancias de los ingresos derivados del empoderamiento económico son sustanciales para las mujeres. Señala Vidal que, de acuerdo al *McKinsey Global Institute Report*, se podrían agregar 12 billones de dólares al Producto Interno Bruto (PIB) mundial para 2025 si se promoviera el empoderamiento y la igualdad de las mujeres¹⁷.

El empoderamiento económico de las mujeres y la igualdad de género son, ante todo y, sobre todo, derechos humanos básicos consagrados en las convenciones, leyes y normas internacionales sobre derechos humanos y trabajo.

“La evidencia sugiere que los niveles más bajos de desigualdad de género están asociados con ganancias en términos de ingreso, crecimiento económico y competitividad nacional. La igualdad de género puede reducir la pobreza y fomentar una distribución del ingreso más equitativa. La igualdad de género puede generar cambios dramáticos en el desarrollo humano y el bienestar de las personas, las familias y las sociedades”, enfatizó Vidal.

¹⁵ Angélica Rodríguez González, <<El emprendimiento femenino>>, *Forbes México*, 15 de agosto de 2013, <https://www.forbes.com.mx/el-emprendimiento-femenino/>

¹⁶ Fernanda Vidal Correa, <<Empoderamiento de la Mujer Emprendedora>>, (conferencia, Universidad Nacional Autónoma de México, 7 de marzo 2018).

¹⁷ Fernanda Vidal Correa, <<Empoderamiento...>>

Asimismo, señala que “Las mujeres propietarias de empresas en la economía formal son una minoría. Las mujeres empresarias son fundamentales para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030. En 134 países, las mujeres son una minoría de empleadoras, oscilando desde números mínimos (cero) en Qatar y Arabia Saudita, hasta números más significativos (66%) en Namibia. Los datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sugieren que la proporción de mujeres empleadoras ha aumentado con el tiempo en 63 de los 99 países”¹⁸.

En los países en desarrollo, las mujeres son propietarias de alrededor de un tercio de las microempresas (menos de 10 empleados); de un tercio de todas las empresas pequeñas (10-49 empleados), y una quinta parte de las medianas (50-250 empleados)¹⁹. Las mujeres empresarias tienden a concentrarse en sectores donde los beneficios y las oportunidades de crecimiento son menores: venta minorista, belleza, servicios de comida y otros servicios y, raramente, en minería, construcción, electrónica o software²⁰.

Se evidencia que en África, Asia y América Latina y el Caribe, alrededor del 75% de las mujeres empresarias están en sectores orientados al consumidor (frente al 45% de los empresarios masculinos). En América Latina, las empresas propiedad de mujeres tienen menores ventas y crecimiento del empleo que aquellas propiedad de hombres²¹. Una de las principales barreras recurrentes que limitan a las empresas de mujeres es el acceso al financiamiento. Se estima que entre el 63% y el 69% de las pequeñas y medianas empresas (Pymes) propiedad de mujeres en las economías en desarrollo carecen de servicios o están desatendidas por las instituciones financieras, lo que equivale a una brecha crediticia de entre 260 mil millones y 320 mil millones de dólares²².

Vidal señala que “existen barreras financieras, 42% de las mujeres y niñas en todo el mundo permanecen fuera del sistema financiero formal. En el sur de Asia, sólo el 46% de los hombres y las mujeres tienen una cuenta bancaria y, en Medio Oriente, el número total de individuos no bancarizados es de tan solo 14%, pero la brecha entre hombres y mujeres es de alrededor del 40%”²³.

¹⁸ Fernanda Vidal Correa, “Empoderamiento...”

¹⁹ IFC (International Finance Corporation). 2010. Enterprise Finance Gap Dat

²⁰ Fernanda Vidal Correa, “Empoderamiento...”

²¹ Fernanda Vidal Correa, “Empoderamiento...”

²² Fernanda Vidal Correa, “Empoderamiento...”

²³ Fernanda Vidal Correa, “Empoderamiento...”

Las mujeres generalmente carecen de activos tangibles e intangibles, lo cual les representa grandes desventajas, ya que la propiedad individual y colectiva y el uso de activos tangibles, tales como bienes inmuebles (tierras agrícolas, tierras urbanas, viviendas y edificios) ofrecen beneficios de gran alcance y les daría seguridad y apoyo en la toma de decisiones. Múltiples barreras impiden que las mujeres accedan a los servicios financieros: autoestima, precios y diseño de productos y servicios. Por ejemplo, es más probable que las mujeres paguen préstamos, pero un historial crediticio deficiente o la falta de garantía dan como resultado que a las mujeres se les niegue el crédito formal más que a los hombres²⁴.

Las Naciones Unidas identificaron siete agentes primarios de transformación (véase Figura 1): Combatir las normas adversas y promover modelos positivos; Asegurar la protección jurídica y reformar las leyes; Reconocer, reducir y redistribuir el trabajo doméstico y de cuidado; Generar activos digitales, financieros y de propiedad; Cambiar la cultura y las prácticas empresariales; Mejorar las prácticas del sector público y en empleo; Fortalecer la visibilidad, la voz colectiva y la representación. Asimismo, identificaron cuatro formas de entrar al mercado laboral: la economía formal, empresas propiedad de mujeres, trabajo agrícola y la economía informal. Con ello se busca identificar y abordar las distintas barreras estructurales que las mujeres enfrentan.

Naciones Unidas plantea las siguientes acciones que deberían realizar las mujeres para cambiar el panorama desfavorable que enfrentan²⁵:

- Desafiar expectativas sociales.
- Construir cadenas de valor agregado con perspectiva de género.
- Equilibrar vida personal con el negocio.
- Formalizar los logros empresariales.
- Capacitación para el autoempleo y emplear a otras.

²⁴ Alicia Girón, “Women and Financialization: Micro- credit, Institutional Investors, and MFIs”, *Journal of Economic Issues*, no.49 (2015): 373–396.

²⁵ “Panel de Alto Nivel sobre el Empoderamiento Económico de las Mujeres del Secretario General de las Naciones Unidas. No dejar a nadie atrás: un llamado a la acción sobre la igualdad de género y el empoderamiento económico de las mujeres. Resumen ejecutivo y llamado a la acción del Panel de Alto Nivel sobre el empoderamiento económico de las mujeres del Secretario General de las Naciones Unidas”, United Nations (UN), 2016, acceso el 10 de febrero de 2018. <https://www.empowerwomen.org/es/who-we-are/initiatives/sg-high-level-panel-on-womens-economic-empowerment>

Figura 1. Los siete agentes primarios para el empoderamiento económico de las mujeres



Fuente: “Panel de Alto Nivel sobre el Empoderamiento Económico de las Mujeres del Secretario General de las Naciones Unidas. No dejar a nadie atrás: un llamado a la acción sobre la igualdad de género y el empoderamiento económico de las mujeres. Resumen ejecutivo y llamado a la acción del Panel de Alto Nivel sobre el empoderamiento económico de las mujeres del Secretario General de las Naciones Unidas”, United Nations (UN), 2016, acceso el 10 de febrero de 2018. <https://www.empowerwomen.org/es/who-we-are/initiatives/sg-high-level-panel-on-womens-economic-empowerment>

4. Programa Académico de Capacitación para el Empoderamiento de la Mujer (PACEM)

Como ya se mencionó, el empoderamiento de las mujeres implica cambiar de una situación de opresión, desigualdad y discriminación a una condición de autodeterminación y autonomía, en términos de su participación como agentes económicos y sujetos de políticas económicas. El Programa Académico de Capacitación para el Empoderamiento de la Mujer (PACEM), de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, se fundamenta en el planteamiento metodológico de Apotheke, Pyburn y Laven, quienes, con un enfoque crítico de género a las estrategias para mejorar la posición de las y los productores en cadenas de valor agrícolas, incorporaron el estudio de proyectos que modifiquen las relaciones de género a través de procesos de empoderamiento económico, político, social y personal²⁶.

El PACEM²⁷ tiene como objetivos: promover y dar seguimiento a los proyectos que faciliten el empoderamiento económico de las mujeres y construir una sinergia en la procuración de un ambiente en donde prevalezca el respeto a los derechos humanos y a la equidad de género.

Está conformado por las siguientes acciones:

- Ciclo de Conferencias.
- Vinculación institucional.
- Cursos y talleres de capacitación, de especialidad y desarrollo de habilidades blandas.
- Programa de *Mentoring*.

Todas estas acciones son coordinadas a través de la participación de académicas, emprendedoras y empresarias que, de manera voluntaria, aportan sus conocimientos y experiencias para que las participantes tengan más elementos para su mejor desempeño en todas las áreas de su vida, tanto

²⁶ Rozemarijn Apotheke, Rhiannon Pyburn y Anna Laven, "Why focus on gender equity in agricultural value chains?", en *Challenging chains to change: Gender equity in agricultural value chain development*, ed. KIT, Agri-ProFocus and IIRR (Amsterdam: KIT Publishers, Royal Tropical Institute, 2012), 13-26. https://www.cordaid.org/en/wp-content/uploads/sites/3/2013/02/Challenging_chains_to_change.pdf

²⁷ "Programa Académico de Capacitación para el Empoderamiento de la Mujer", Centro Nacional de Apoyo a la Pequeña y Mediana Empresa (Cenapyme), Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Nacional Autónoma de México, acceso fecha de acceso, <http://cenapyme.fca.unam.mx/pacem.php#contenido>

personal como laboral, y con ello cooperar en la formación de una sociedad más igualitaria.

5. Programa de *Mentoring* para Emprendedoras

El objetivo de este Programa es proporcionar a las participantes herramientas y conocimientos que requieran en: materia jurídica, habilidades blandas y emprendimiento para su éxito profesional y personal.

En el Programa se trabajó con 19 mujeres, en 14 proyectos que estuvieron en proceso de *mentoring*, conducidos por 20 académicas, investigadoras y empresarias que, de manera voluntaria, asesoraron a las participantes para echar a andar las empresas. Se trabajó con las participantes en 14 talleres con una duración total de 105 horas.

En marzo de 2020 se concluyó la primera generación de este Programa, gratuito para mujeres vulnerables desde el punto de vista económico, cuyos proyectos innovadores se concretaron en empresas productivas.

Aun cuando el Programa terminó en marzo de 2020, durante el período de la pandemia por el COVID-19, las empresarias participaron en el evento “Diálogos entre empresarias: historias y consejos”, conducido por la maestra Susana Becerril Valdés, CEO de “Artista Consulting” y en el taller “Desarrollo de Habilidades en Marketing Digital”, realizado vía Zoom, con duración de 20 horas.

En este período también se preparó y lanzó la Convocatoria para la segunda generación, misma que se llevaría a cabo de septiembre a diciembre de 2020.

Reflexiones finales

Si bien es alto el índice de mujeres en edad de ser productivas, lo cierto es que no todas son económicamente activas; esto es motivo suficiente para pensar que algo tenemos que hacer para remediar esta situación.

La situación económica social que estamos afrontando es resultado de décadas de políticas públicas fallidas, que han deteriorado las condiciones de la población mexicana y, en particular, las de las mujeres.

Por un lado, se tienen evidencias cuantitativas que demuestran la ineficacia de la estructura laboral operativa de nuestro país, lo cual no está en nuestras posibilidades resolver totalmente, pero sí parcial y paulatinamente,

apoyando mediante la educación de las mujeres para que se empoderen y sean capaces de emprender.

Pero, por otro lado, tenemos la arista cualitativa de esta problemática, la cual tiene dos caras: la primera es un asunto totalmente cultural, tradicional, de formas de “ser” y de “hacer” las cosas, no por décadas, sino por siglos; la segunda es la emocional, que ha venido demeritándose con el transcurso de los años, por la combinación de esas injusticias laborales y sociales, y por la grave violencia contra la mujer, la cual ocasiona una excesiva sumisión de la misma.

El empoderamiento de las mujeres es una solución que, junto con el emprendimiento, es una combinación que debe rendir frutos. En el programa de *Mentoring* se trabaja en ese sentido: capacitar y asesorar a las mujeres, no sólo en el aspecto técnico de cómo operar una empresa, sino facilitando también herramientas para desarrollar las habilidades blandas que fortalezcan y empoderen a las mujeres.

La tarea no es fácil, ni de corto plazo, pero es preciso que las mujeres reciban la educación que les permita trabajar con los recursos que dispongan para poder transformar su situación actual en una nueva realidad. En la UNAM, desde la Facultad de Contaduría y Administración, se está contribuyendo con un granito de arena.

Referencias bibliográficas

- Apotheker, Rozemarijn, Pyburn, Rhiannon y Laven, Anna. “Why focus on gender equity in agricultural value chains?”. *En Challenging chains to change: Gender equity in agricultural value chain development*. Editado por KIT, Agri-ProFocus and IIRR, 13-26. Amsterdam: KIT Publishers, Royal Tropical Institute, 2012. https://www.cordaid.org/en/wp-content/uploads/sites/3/2013/02/Challenging_chains_to_change.pdf
- Bosma, Niels y Kelley, Donna. *Global Entrepreneurship Monitor 2018/2019 Global Report*. Babson: GEM, 2018.
- Centro Nacional de Apoyo a la Pequeña y Mediana Empresa (Cenapyme), Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Académico de Capacitación para el Empoderamiento de la Mujer. <http://cenapyme.fca.unam.mx/pacem.php#contenido>

- Federico, Juan, Ibarra García, Sabrina y Kantis, Hugo. *Condiciones Sistémicas para el Emprendimiento Dinámico. Las brechas abiertas de América Latina: ¿convergencia o divergencia?* Barcelona: Rafaela Asociación Civil Red Pymes Mercosur, 2018. https://issuu.com/prodemungs/docs/informe_prodem_2018
- Girón, Alicia. “Women and Financialization: Micro- credit, Institutional Investors, and MFIs”. *Journal of Economic Issues*, no.49 (2015): 373–396.
- IFC (International Finance Corporation). 2010. Enterprise Finance Gap Dat
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi). “Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el 2º. Trimestre de 2019”. Acceso el 22 de septiembre de 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/enoe_ie/enoe_ie2019_08.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi). “Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el 4º. Trimestre de 2018”. Acceso el 22 de septiembre de 2019. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/enoe_ie/enoe_ie2018_08.pdf
- International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. “*Doing Business 2016 Measuring Regulatory Quality and Efficiency 2016*”. Acceso <https://www.doingbusiness.org/content/dam/doingBusiness/media/Annual-Reports/English/DB16-Full-Report.pdf>
- Prieto, Carlos. *Emprendimiento: conceptos y plan de negocios*. México: Pearson, 2017.
- Rodríguez González, Angélica. “*El emprendimiento femenino*”. *Forbes México*, 15 de agosto de 2013. <https://www.forbes.com.mx/el-emprendimiento-femenino/>
- Simón, Nadima. “Diversas perspectivas para el empoderamiento de la mujer”. Panel, presentado en la Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Nacional Autónoma de México, 5 de marzo de 2020.
- United Nations (UN). 2016. “Panel de Alto Nivel sobre el Empoderamiento Económico de las Mujeres del Secretario General de las Naciones Unidas. No dejar a nadie atrás: un llamado a la acción sobre la igualdad de género y el empoderamiento económico de las mujeres. Resumen ejecutivo y llamado a la acción del Panel de Alto Nivel sobre el empoderamiento económico de las mujeres

del Secretario General de las Naciones Unidas”. Acceso el 10 de febrero de 2018. <https://www.empowerwomen.org/es/who-we-are/initiatives/sg-high-level-panel-on-womens-economic-empowerment>

Vidal Correa, Fernanda. “Empoderamiento de la Mujer Emprendedora”. Conferencia pronunciada en la Universidad Nacional Autónoma de México, 7 de marzo de 2018.

Educación, migración y ejemplos de buenas prácticas*

*Alicia Girón (IIEC-UNAM, FEMU)**

*Carolina Beltrán (IBERO)***

Introducción

La importancia de la educación en mujeres que han migrado en busca de un mejor bienestar económico en un escenario aislado diferente a su lugar de origen, cobra un papel significativo en el desenvolvimiento de la diáspora de mujeres migrantes en Estados Unidos. Estudios que abarcan el nivel de educación y acceso a la salud de mujeres migrantes en Estados Unidos, donde una importante mayoría de estos dos sectores están en manos privadas, el acceso al crédito y al financiamiento son de carácter indispensable para lograr un empoderamiento económico y autonomía en la toma de decisiones de ellas y de sus hijos. Por ello, un ejemplo de buenas prácticas es ‘Avance’ y ‘Rosa es Rojo’ organizaciones civiles ubicadas en Dallas, Texas.

El objetivo de este trabajo es unir tres conceptos en el desarrollo de la comunidad de mujeres migrantes. La importancia de la educación y la salud,

* Se agradece el apoyo de Jairo Cisneros y Adheli Galindo, becarios del Conacyt, y de Yasmín Águila, becaria del proyecto “Geografía Financiera e Instituciones en la Economía Mundial”, de la DGAPA-UNAM.

** Carolina Beltrán fue voluntaria (pre-pandemia) en AHORA grupo de voluntarias que trabajaron en Avance North Texas. Alicia Girón es Coordinadora del Programa Universitario de Estudios sobre Asia y África e investigadora del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM.

así como la inclusión financiera en un entorno de mujeres y familia donde los programas establecidos por la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), a través de la red consular, se unen con los planes desarrollados por organizaciones civiles para ayudar a las mujeres mexicanas en comunidades migrantes. La hipótesis principal de este trabajo es relacionar varios Objetivos de la Agenda 2030, como es educación (#4), equidad de género (#5) y trabajo decente y crecimiento (#8), a través de ejemplos de buenas prácticas, en el norte de Dallas, con la participación del consulado mexicano.

La migración es una problemática transnacional de cruce de fronteras, donde la educación es primordial ante la construcción de las emociones de las mujeres migrantes.

1. Transnacionalismo, migración y emociones: implicaciones para la educación

El tema de migración ha abarcado, durante las últimas tres décadas, desde innumerables estudios realizados por los organismos internacionales, hasta aspectos teóricos con un enfoque académico para entender una de las problemáticas más importantes en la actualidad. Entre uno de los intereses de la equidad de género y del empoderamiento económico de las mujeres se encuentran los proyectos líderes encabezados por mujeres en la comunidad y mujeres participantes en estos programas. En su gran mayoría, los proyectos productivos encabezados por mujeres migrantes cobran fuerza por la importancia que se está dando al empoderamiento económico en las políticas públicas, en los organismos financieros internacionales y por la dinámica de los flujos financieros en el espacio regional, entre las familias receptoras y proveedoras.

Hay un elemento clave a destacar en el presente capítulo: es partir de la realidad que cubre a la gran mayoría de las mujeres migrantes, quienes no tienen suficientes recursos financieros ni un nivel de educación que les permita insertarse en el espacio social, económico y político donde se ubican. Las mujeres migrantes presentan una desventaja cultural y una profunda desigualdad en el nivel de educación, por lo que se enfrentan con un panorama adverso y de discriminación en un entorno diferente al de su origen. Asimismo, el hecho de tener que enfrentarse a una nueva realidad; en muchos casos con un escenario aislado de las herramientas a las que podrían tener acceso en su lugar de residencia original, como es el apoyo familiar, el idioma, el conocimiento del lugar e, incluso, la asistencia social por parte de sus

gobiernos. No obstante, de acuerdo con diversos estudios, la mujer hispana migrante es el sector más emprendedor de todo Estados Unidos.

Por lo anterior, la educación, como herramienta de empoderamiento en las mujeres migrantes, es sustancial para un cambio radical de estilo de vida y de una mejor adaptación e integración a un escenario distinto en la comunidad de adopción o destino.

Antes de iniciar la descripción de las buenas prácticas de estos programas para mujeres hispanas –en su mayoría mexicanas– y el impacto en sus familias, principalmente en la educación a sus hijos y la prevención de enfermedades, se realizará un acercamiento a los estudios que cruzan la migración transnacional y las dinámicas que implican la educación para examinar y atender las emociones de estas prácticas.

En primer lugar, el transnacionalismo de la migración, para Bastia (2008), es un “marco analítico ...que...se basa en cuatro premisas: primero, la migración está ligada al capitalismo global, concretamente a las relaciones globales entre capital y trabajo; segundo, el transnacionalismo es el proceso mediante el cual los migrantes crean campos sociales a través de fronteras nacionales; tercero, el transnacionalismo no puede analizarse mediante categorías limitadas de ciencias sociales y, cuarto, el transnacionalismo contribuye a la construcción de dos o más Estados-nación” (Bastia 2008, 67).

Para ello, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) destaca que:

“...las conexiones trasfronterizas a raíz de la migración requieran la formulación e implementación de intervenciones de políticas apropiadas por parte de los Estados, no solo porque concierne a las personas que se desplazan, sino que también a las que permanecen en el país de origen. [...] Los intercambios transnacionales derivan en efectos favorables y desfavorables, tanto para los migrantes como para sus familias. Dentro de los desfavorables destaca el trastorno familiar ante la migración de la cabeza de familia y las repercusiones sociales que este puede tener, que en la mayoría de los casos, son las mujeres quienes asumen la mayor carga” (OIM 2010, 1-4).

En cuanto a las repercusiones, Zenbylas (2012) en su artículo “Las dinámicas emocionales del transnacionalismo y la migración y el impacto en la educación” (Transnationalism, migration and emotions: implications for education), plantea varios conceptos para entender la necesaria inclusión de las mujeres y sus familias que han migrado a espacios diferentes a los de su país de origen. “Este impacto se discute en términos de cómo el movimiento

de personas involucra procesos emocionales complejos que tienen consecuencias importantes para la política educativa, la práctica y la investigación en varios sectores educativos que van desde la educación primaria hasta la educación superior” (Zembylas 2012, 2).

Más allá de la compleja relación entre migración y educación, Guttermann (2019) menciona “...el mundo ha visto un progreso significativo a lo largo de los años, pero hay un área que todavía deja mucho que desear: la educación de las mujeres. En todo el mundo, las mujeres continúan sufriendo ejemplos extremos de sociedades patriarcales que les impiden recibir el mismo acceso a la educación que sus homólogos masculinos” (Guttermann 2019). En gran medida, las mujeres migrantes que vienen de sociedades patriarcales donde la educación que recibieron no les ha otorgado los instrumentos para expresarse legítimamente a través de mejorar sus prácticas en salud y bienestar y, sobre todo, en cómo educar a sus hijos que han pasado por dinámicas emocionales en la transición migratoria requieren de ayuda local, regional y global.

La creciente transnacionalización a través de las fronteras, la inclusión de las mujeres en la vida diaria del país anfitrión sumando la discriminación racial, requiere profundizar sus emociones a través de la composición en las diferencias en cuanto a etnicidad, ingresos, nivel educativo y empoderamiento económico, y autonomía, así como el derecho al empleo y a un trabajo decente.

Durante los últimos años y en el momento coyuntural que vive el actual gobierno norteamericano “...numerosos migrantes y sus familias tienen que lidiar con las emociones de pérdida, trauma, sufrimiento y dificultades físicas. Por otro lado, los miembros del país receptor pueden experimentar miedo, ira, ansiedad, resentimiento y odio hacia los migrantes que vienen y amenazan el carácter de la nación” (Zembylas 2012, 7). Por ello, la importancia en políticas públicas para la inserción a través de la educación para las mujeres migrantes y sus familias. Entonces, ¿Cómo manejar las emociones frente al racismo y el creciente nacionalismo en donde la globalización se ha resquebrajado? Y ¿cómo manejar las emociones al interior de las familias a través de la figura materna con los niños y niñas?, ¿cómo manejar las emociones si es que hay un ambiente de violencia doméstica?

A la educación, en mujeres migrantes de escasos recursos, se suma su relación con el manejo del dinero a través de precarios ingresos, cuya causa enfrenta, en muchos de los casos, la pobreza, el hambre, la falta de acceso a la salud y el bienestar, la educación, el agua para la salubridad y muchas carencias que implican una emocional pérdida de dignificación personal. Si

bien, uno de los elementos de la migración han sido, durante las últimas cuatro décadas, las recurrentes crisis económicas y financieras principalmente en México y América Latina, no es sino a partir del 2008, con la irrupción de la Gran Crisis y la Gran Recesión, que las desigualdades crecientes, en las sociedades latinoamericanas y en el resto de los países subsaharianos, han impulsado de manera natural una fuerte ola de movimientos migratorios, creando la Gran Ola de Migraciones del siglo XXI en diferentes países a nivel internacional.

Hoy en día, el dinero y el ingreso, así como la precariedad en el trabajo se unen con la incertidumbre y las emociones, sobre todo en las mujeres migrantes. Por ello Pixley, menciona que: "...el dinero, las emociones y la incertidumbre son de actualidad, pero su estudio necesita mucho cuidado cuando el sector financiero parece, para los críticos, perseguir ganancias a cualquier costo para el tejido social" (Pixley 2012,1).

Efectivamente, la inserción de las mujeres migrantes en los circuitos financieros, ya sea como dependientes del proveedor o proveedora principal del núcleo familiar en familias transnacionales hasta el momento no ha sido estudiada al romperse, en el desenvolvimiento de la crisis financiera, las afectaciones a la dignidad de las mujeres y las niñas.

2. Ejemplos de buenas prácticas

De acuerdo con el "Informe sobre las migraciones en el mundo 2020" Estados Unidos de América es el principal destino migratorio, con una recepción de 50.7 millones de migrantes internacionales, en 2019; mientras "México se posicionó como el segundo país de origen de los migrantes a nivel mundial, con 11.8 millones en el mismo año. La mayoría de los emigrantes mexicanos viven en los Estados Unidos de América, constituyendo el principal corredor migratorio de país a país de todo el mundo" (OIM-ONU Migración 2020, 103). Ante las múltiples dificultades a las que se enfrentan "las familias mexicanas que migran hacia EEUU con la idea de no regresar, toman conciencia de que la educación es la única vía para mejorar las condiciones de vida de sus hijos/as. En ese sentido, sólo a través de la educación pueden cambiar sus trayectorias de vida" (Terrón-Caro, et al. 2018, 794).

De esta manera, la importancia de la educación en las mujeres migrantes, no solo radica en acceder a mejores condiciones laborales, sino que a través de su instrucción puedan aumentar su capacidad de diseñar instrumentos que permitan transmitir conocimientos de madre a hijo a nivel emocional e

intelectual y, con ello, impactar en otros aspectos esenciales como la prevención y cuidado de la salud. Más aún, cuando estas oportunidades, como el acceso público a la protección social, salud y educación, en países como México sigue exponiendo profundas brechas de género.

Por ende, la demanda de estas actividades ha llevado a organizaciones civiles a encabezar iniciativas en favor de la educación y la salud, en colaboración con el trabajo consular, logrando, en la mayoría de los casos, impactar positivamente en la calidad de vida de las familias migrantes que residen en alguno de los 50 estados que conforman a Estados Unidos. Ejemplo de ello es *Avance* en el Norte de Texas.

2.1 Programa “*Avance Norte de Texas*”

Avance es una organización civil estadounidense que labora principalmente en el estado de Texas, fundada en 1973. Está enfocada en apoyar y trabajar con las familias de bajos ingresos y/o comunidades de alto riesgo, con el objetivo de mejorar su futuro y bienestar en favor de la reducción de la pobreza. Sus principales centros de trabajo se encuentran en Houston, Río Grande, San Antonio, Norte de Texas y Austin. (*Avance* s.f).

El centro de *Avance North Texas* desarrolló el Programa de Educación Padres e Hijos (PCEP por sus siglas en inglés). Este es un programa de educación que dura cuatro horas a la semana durante el calendario escolar, dirigido a padres y a niños en edad preescolar (antes de los cinco años). Su objetivo es mejorar las prácticas de educación de los padres para promover relaciones positivas padres e hijos, mejorar el desarrollo de lenguaje de los niños, enfatizar que los padres tienen la capacidad de ser maestros de sus hijos y guiarlos en un camino con mejores bases educativas.

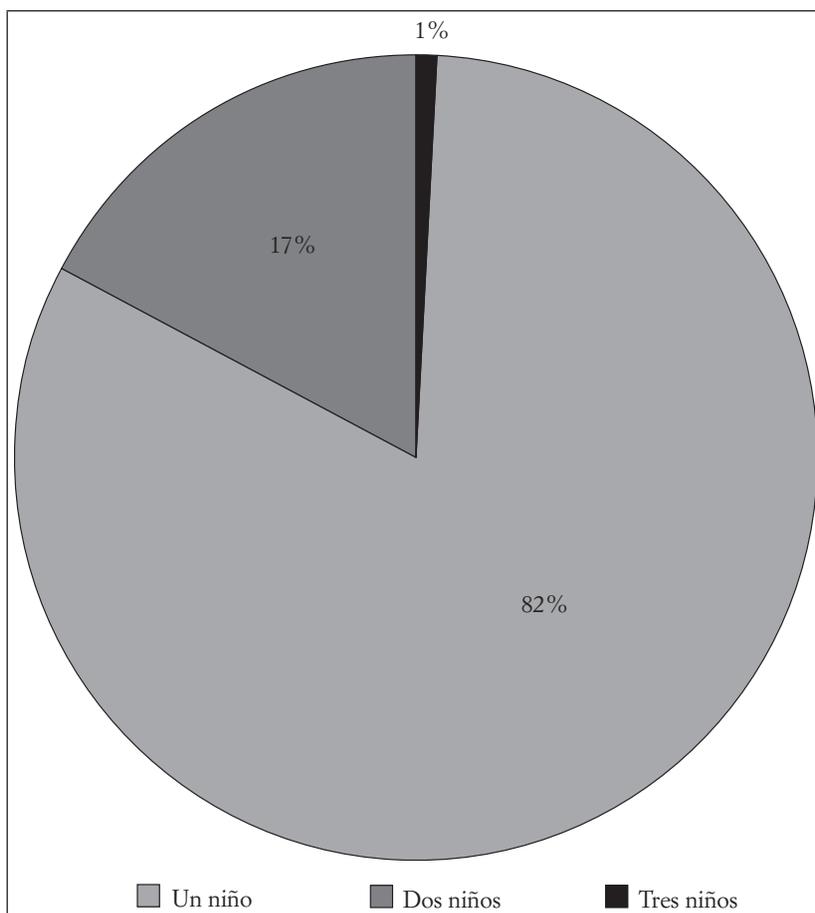
Si bien es un programa que no distingue género, las mujeres representan el 97.7% del total de los participantes. El 98.6% son de origen latino, siendo los participantes originarios de México quienes representaron el 76.3%, con una edad promedio de 32.5¹ años. Asimismo, el 77.2% de los participantes hablan principalmente español; 3.1%, inglés, y el 19.5% habla los dos idiomas. En cuestión del nivel educativo, el 50% de los participantes han completado High School o un nivel educativo mayor y su ingreso promedio anual es de \$30,277 dólares (Ver Anexo 1 y 2). Según las cifras de *Avance*,

¹ De un rango de edades entre 19 y 68 años.

“...el 76.1% no tienen actividad laboral remunerada, y dependen de la pareja quien es la principal fuente de ingreso” (Avance 2018, 2).

Durante 2017-2018, participaron 738 padres y sus 878 hijos, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera: el 82% de los participantes tenía un hijo; el 17% tenía dos, y, el 1% tenía tres niños (Gráfico 1).

Gráfico 1. Porcentaje de padres participantes con 1, 2 ó 3 niños en el PCEP

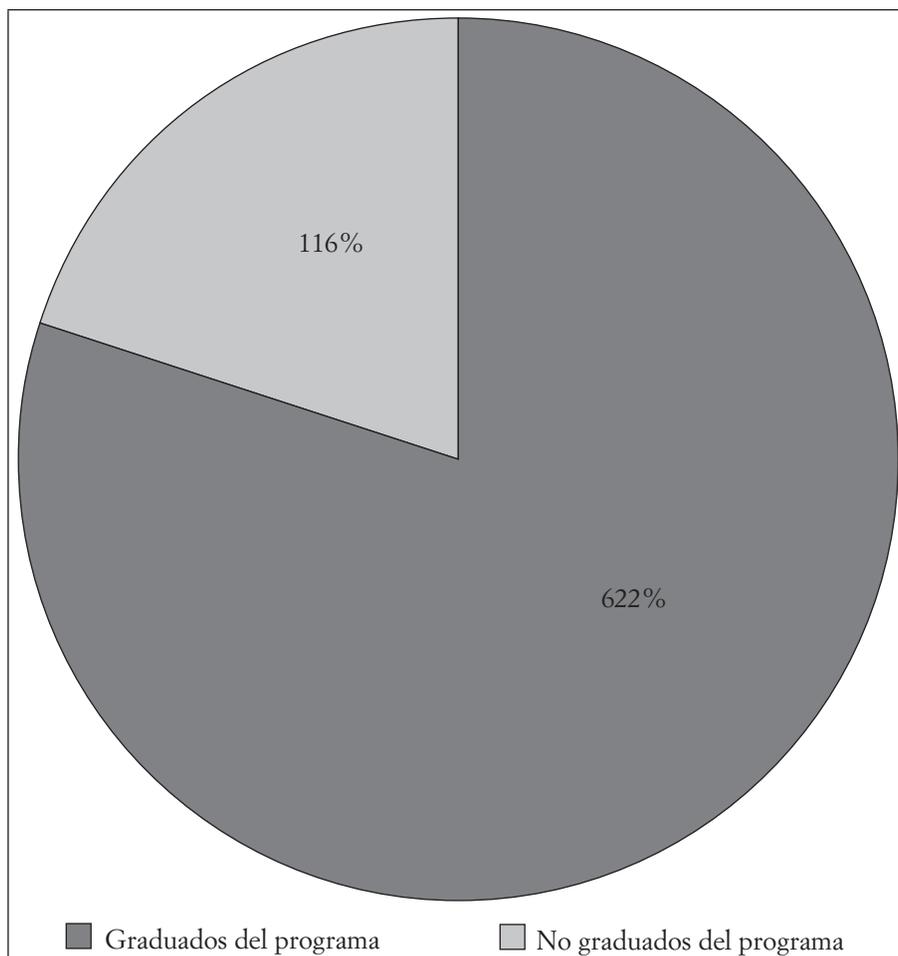


Nota: participante informó que no tenía hijos y un participante informó que tenía 4 hijos. como cada uno representa el 0.1% de la muestra, están excluidos e la gráfica anterior.

Fuente: Avance. Informe de fin de año 2017-2018. Programa de educación para padres e hijos, p. 2.

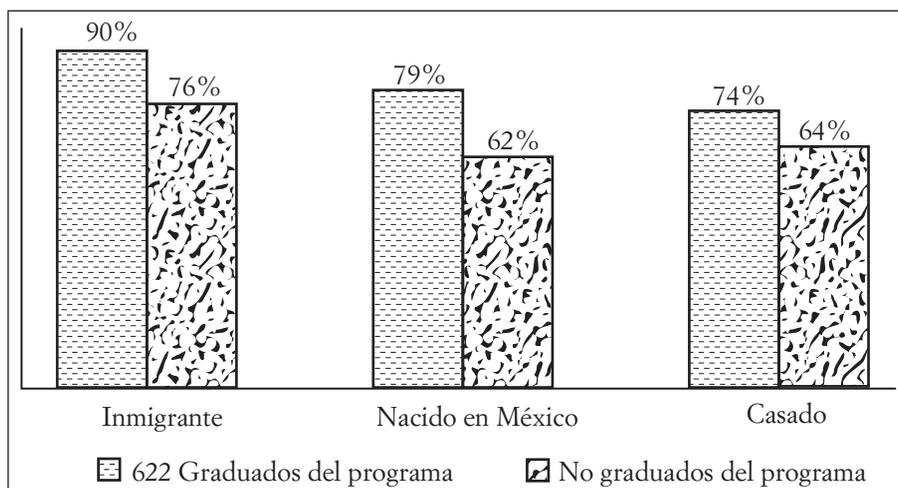
En este periodo se mostró una acción activa de los padres, ya que 622 se graduaron del programa; esta cifra representó el 84.28% del total de participantes (Gráfico 2). Cabe destacar que, del porcentaje de graduados, el 90% eran inmigrantes; el 79% eran nacidos en México, y, el 74% eran casados o vivían con un cónyuge (Gráfica 2).

Gráfico 2. Estado de graduación de PCEP de 738 familias de Dallas



Fuente: Avance. Informe de fin de año 2017-2018. Programa de educación para padres e hijos, p. 2.

Gráfico 3. Características de los participantes seleccionados entre graduados y no graduados

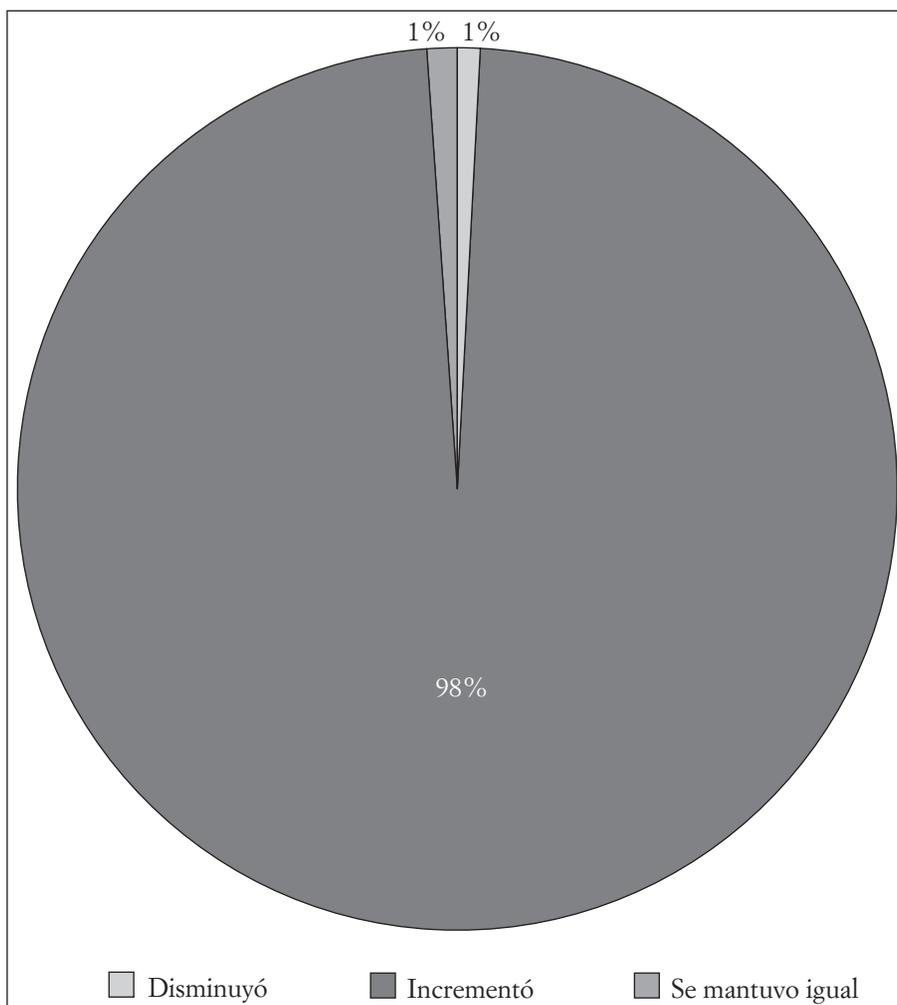


Fuente: Avance. Informe de fin de año 2017-2018. Programa de educación para padres e hijos, p. 2.

Ahora bien, el desempeño de los padres en cuanto a su educación ha reflejado los objetivos planteados en el programa PCEP, en el cual no sólo se evalúan los esfuerzos en el corto plazo, sino también aquellos que han dado resultados en el largo plazo.

En general éstos han sobrepasado los objetivos, con datos cuantificables y no cuantificables en las bases del programa (API, por sus siglas en inglés o Inventario de Padres). Como se observa en el Gráfico 4, el 98% de los 622 graduados del programa incrementó sus puntajes de evaluación al término del programa, que fue medido por el conocimiento o las habilidades adquiridas o por haber mejorado a los padres sobre la crianza de sus hijos. *Avance* toma como un resultado satisfactorio que un 85% de los graduados lo haya logrado, pues fue superado por los participantes de este periodo (*Avance* 2018, 3).

Gráfico 4. Cambio en los puntajes de “pre” a “post-API” para los 622 graduados

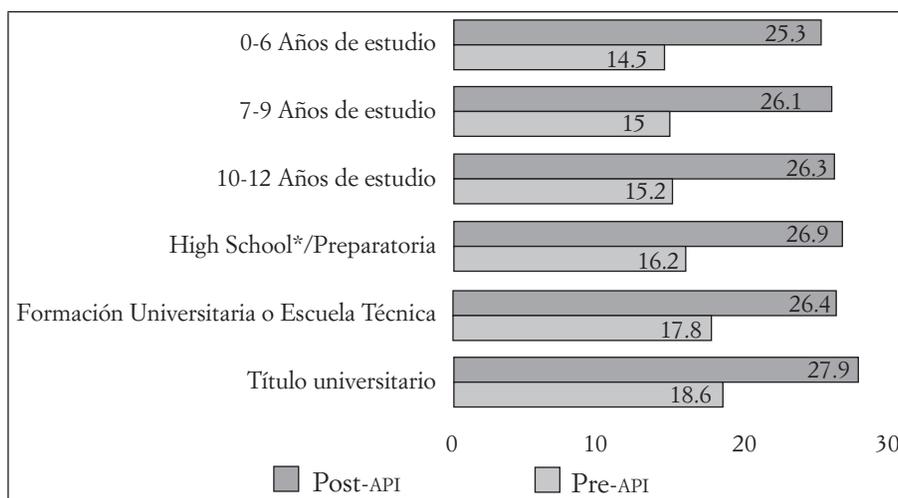


Fuente: Avance. Informe de fin de año 2017-2018. Programa de educación para padres e hijos, p. 3.

En la Gráfica 6 se puede visualizar la importancia de la educación expuesta en este trabajo. Si bien, los resultados de evaluación del programa han sido más que satisfactorios en los participantes graduados, éstos son aún más notables en aquellos padres, cuya educación supera el nivel High School. Los

aportes de este programa refuerzan la instrucción de padres e hijos, puesto que incentiva el fomento a la lectura en ambas partes y, con ello, el mayor rendimiento escolar de los infantes. Avance reportó “...el 97% de los graduados lee a sus hijos hasta tres veces por semana” (Avance 2018, 4).

Gráfico 5. Puntaje en “pre” y “post-API” por mayor nivel de estudio completo

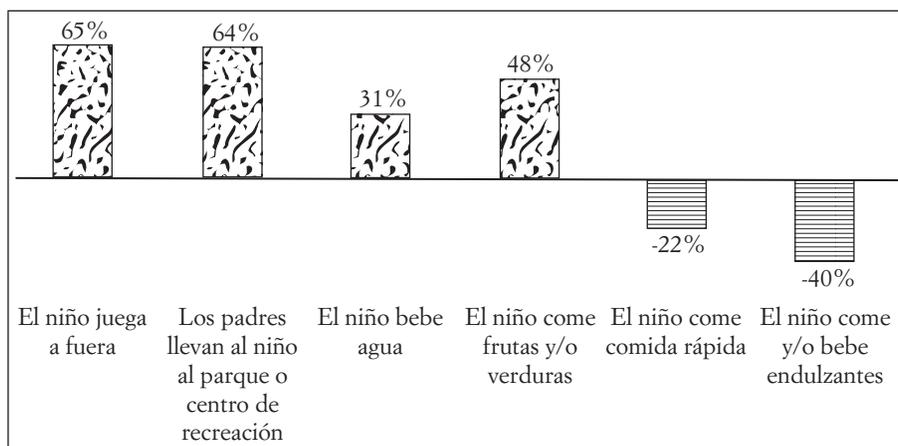


Nota: “High School” considera 4 años. “Preparatoria” 3 años.

Fuente: Avance. Informe de fin de año 2017-2018. Programa de educación para padres e hijos, p. 4.

Otro de los resultados del programa ha sido la mejora en los hábitos saludables de padres e hijos, visualizados principalmente en su ingesta de alimentos. Es decir, los padres participantes en *Avance* vigilaron en mayor medida la dieta de sus hijos, que se reflejó en la reducción del consumo de comida rápida (o chatarra) hasta en un 22% y endulzantes, en un 40%. Asimismo, se incrementó el consumo de frutas y verduras en un 48%. La actividad física también mostro mejorías, más del 60% de los niños juega en el exterior, o bien involucran a sus padres en la actividad física, yendo a parques o centros de recreación (Gráfica 6).

Gráfico 6. Cambio porcentual en los comportamientos de hábitos saludables



Fuente: Avance. Informe de fin de año 2017-2018. Programa de educación para padres e hijos, p. 5.

Finalmente, existen testimonios de padres que se han educado en *Avance*, en los que ellos consideran que, como padres, mejoraron en sus relaciones familiares y personales. Incluso, existen casos de éxito en donde niños que acudieron al programa de *Avance*, actualmente están estudiando en universidades, Ivy League (Harvard).

2.2. *Rosa es Rojo*'

“Rosa es Rojo” es un programa 100% en español, enfocado en la mujer latina para la educación y mejora del bienestar, así como la prevención de enfermedades como el cáncer. Las participantes de este programa, en un 96%, son mujeres hispanas; el 86% de ellas tiene una edad de entre 22 y 59 años y, el 87%, son casadas o viven con un compañero. Mientras tanto, el 52% tiene un ingreso familiar menor a 50 mil dólares al año (Rosa es Rojo 2019).

A través de la iniciativa “El camino Rojo”, enfocada en la nutrición, la actividad física, la salud emocional y el pensamiento positivo, el objetivo es generar un efecto dominó en las participantes latinas, su familia y comunidad. (Rosa es Rojo 2019). El programa abarca sesiones grupales e individuales,

dando así seguimiento directa y personalmente a las mujeres. Al finalizar, las participantes están capacitadas para tomar mejores decisiones en su alimentación y, por lo tanto, mejorar su nutrición y nivel emocional. Este último permite a las mujeres tomar conciencia de su potencial para mejorar su bienestar e incorporar un estilo de vida saludable de acuerdo a su situación personal y familiar.

Desde su primer año de trabajo, del 2017 al 2019, el programa generó aproximadamente 7, 860 “horas de bienestar”, del cual el 42% de ellas fueron impartidas en el 2019. De estas horas, la participación fue como sigue: 590 mujeres participaron en la iniciativa “El Camino Rojo”; 4,140 fueron participantes indirectas de la comunidad, y 14 lo hicieron como asociadas de la comunidad, en donde contribuyeron con lugares, participantes y remisiones. Del 100% de sus participantes, el 40% influyó en más de 10 miembros de su comunidad; el otro 40%, en más de 4 miembros de su comunidad y, el 20% restante tiene influencia de 1 a 3 miembros de su comunidad. A estos resultados se añade que, en 2018, se graduaron 13 nuevas embajadoras, quienes fungirán como mentoras de otras participantes y apoyarán en las actividades desarrolladas en el programa (Rosa es Rojo, 2019).

Es así como *Avance* y “Rosa es Rojo” son ejemplos de buenas prácticas que han apoyado a las mujeres latinas, especialmente a aquellas que no hablan inglés y necesitan herramientas a su alcance para que, sin importar los recursos, puedan desarrollarse y transformar su vida. Por ende, estos organismos de la sociedad civil cada vez se están multiplicando ante la necesidad de educar a una comunidad latina-hispana que está creciendo exponencialmente y que, en un futuro no lejano, terminará siendo mayoría étnica.

3. El trabajo Consular

Las acciones por parte del Gobierno, en Estados Unidos, ante el continuo crecimiento de la población migrante se han manifestado en implementar propuestas legislativas dirigidas a esta población, no obstante, los estados que aplican las restricciones siguen aún siendo minoría. Con respecto a la salud, en 2017-2018, sólo 12² de los 50 Estados que conforman los EUA promulgaron acciones legislativas en materia de acceso a servicios; mientras

² Los estados fueron: California, Delaware, Luisiana, Maine, Michigan, Misisipi, Nevada, Nebraska, Nuevo Hampshire, Tennessee, Oregón, y Washington. En el caso de Misisipi, para el acceso a los servicios, es requisito la ciudadanía (BBVA Research 2019, 74).

que en 23³ estados se registraron acciones en favor de la continuación de la educación de los migrantes y de la protección de sus datos personales (BBVA Research 2019, 74-76).

Lo anterior cuestiona la factibilidad del acceso a estos servicios por parte de las mujeres migrantes en Estados Unidos, principalmente de las mexicanas, quienes, de acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) (2017), la educación es la tercera causa principal de migración de las mujeres hacia este país.

De acuerdo con el “Anuario de Migración y Remesas”, en Estados Unidos, se encontraban aproximadamente 4.9 millones de migrantes mexicanas, cuyo nivel educativo se encontraba de la siguiente manera: el 25.2% contaba con un nivel de bachillerato o técnico; el 28.5%, hasta 8 años de escuela; el 17.3% tenía entre 9 y 12 años de escolaridad, pero sin diploma; el 14.2% tenía algún grado de licenciatura; el 7.7% contaba con una licenciatura o superior y, el 7.1%, no tenía escolaridad (Anuario de Migración y Remesas, 2017). Mientras tanto, los sectores de educación y de salud fueron las principales actividades económicas que desempeñaron las mexicanas migrantes, lo que representó un 78.6%, de un total de 0.8 millones de personas para 2018 (BBVA Research 2019, 51-54).

Ante este panorama, la Red Consular de México comenzó un esfuerzo en “...atender las dificultades que atraviesan las mujeres migrantes en Estados Unidos y estableció en 2015 la primera Ventanilla de Atención Integral para la Mujer (VAIM)” (Gómez y Kerber 2016, 197).

Destaca el caso del Consulado en Dallas, encargado de la circunscripción del Norte de Texas, que abarca 121 condados (de 254) de Texas. Es uno de los consulados que más crecimiento ha tenido en cuanto a atención de personas de la Red Consular, que pasó de 600 mil connacionales, en 2010, a un millón 700 mil en la proyección demográfica del buró de censos de Estados Unidos, para finales del 2018.

A través de su Ventanilla de Atención a la Mujer y en coordinación con la Ventanilla de Salud, se unifican los servicios que se pueden tener focalizados con una perspectiva de género. Sobre todo, los servicios de protección,

³ En este sector, los estados fueron: Alabama, Arkansas, Arizona, California, Carolina del Norte, Colorado, Connecticut, Kentucky, Luisiana, Maryland, Minnesota, Misuri, Montana, Nevada, Nueva Jersey, Nuevo Hampshire, Oregón, Oklahoma, Pensilvania, Utah, Virginia Occidental, Washington, Wisconsin. Sin embargo, “Florida y Georgia son los estados donde se han presentado iniciativas que vulneran los derechos educativos de los migrantes” (BBVA Research 2019, 76).

salud, educación e inclusión financiera. Esta diferenciación acerca más a las mujeres con los distintos socios consulares de los cuales puedan necesitar.

El papel del Consulado es promover a las mujeres como agentes de cambio a través de su Ventanilla de Atención a la Mujer en eventos específicos o focalizados en ferias educativas, salud y educación financiera.

El Consulado de México se apoya en distintos aliados “gubernamentales y sociales, con los cuales se producen sinergias y se ponen en práctica iniciativas novedosas” (De la Torre y Guiza 2016, 99). Ejemplo de ellos son: *Dress for Succes*, *Mil Mujeres YWCA* y *Emerge Center Against Domestic Abuse*, con quienes trabaja “el tema de igualdad de género y empoderamiento personal, familia, económico y social, tomando en cuenta situaciones especiales de vulnerabilidad” (SRE, 2020).

Conclusiones

La migración es un fenómeno humano y forma parte de la evolución social. Históricamente no se migra por opción, se migra por necesidad. Por tanto, la migración adquiere un carácter transnacional, que requiere un análisis multifacético para dimensionar las necesidades de las estructuras sociales que convergen en espacios económicos, políticos y sociales, rebasando fronteras físicas. Por lo cual, el fortalecimiento a las políticas públicas de los países emisores y receptores, en relación con los flujos migratorios, es de importancia vital, pues representa nuevas formas de unión entre los Estados.

La dinámica de la población migrante va cambiando de generación en generación y, ahora, las mujeres han pasado a representar la mayoría en los flujos migratorios, marcando aún más las vulnerabilidades para ellas y sus familias dentro un territorio desconocido. Es así como la educación es una forma de empoderamiento sustancial para el desarrollo de la comunidad y su integración al país de adopción. Una mujer educada –empoderada– replica por tres ese conocimiento, hijos, pareja, comunidad.

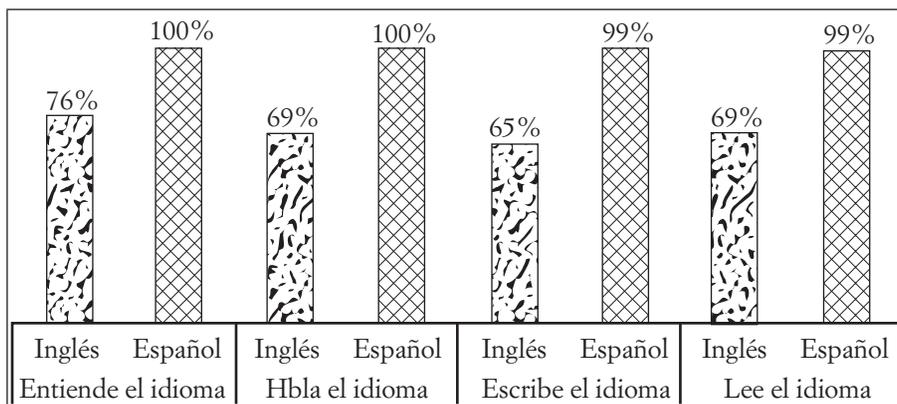
Referencias bibliográficas

- Avance. s.f. Acerca de nosotros. Acceso el 20 de agosto de 2020. <https://bit.ly/3l3KxxP>
- Avance North Texas. 2018. End of the year report 2017-2018, Parent-Child Education Program. <https://bit.ly/2EbT80x>

- Bastia, Tanja. 2008. "La feminización de la migración transnacional y su potencial emancipatorio". *Papeles*, (104): 67-77. <https://bit.ly/3jdh173>
- BBVA Research. 2019. Anuario de Migración y Remesas México. <https://bbva.info/3lmQG8v>
- De la Torre Galindo, Francisco; Guiza Vargas Gerardo. "Evolución en la atención a las comunidades en el exterior". *Revista Mexicana de Política Exterior*, (107): 91-108. <https://bit.ly/3jy4g76>
- Gómez, Guadalupe; Kerber, Alicia. 2016. "Atención con perspectiva de género para las comunidades mexicanas en el exterior". *Revista Mexicana de Política Exterior*, (107): 185-202. <https://bit.ly/3aUdtU5>
- Gutterman, Alison. 2019. It's Time to Get Serious About Educating Women Around the World-The Economy Will Thank Us. Acceso el 03 de noviembre de 2019. <https://bit.ly/31cDTxa>
- Inmujres. 2017. *Boletín Estadístico*, 3 (9). <https://bit.ly/2CU5JF1>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). 2010. "Migración y Transnacionalismo: Oportunidades y Desafíos". *Documento de Trabajo*. Diálogo Internacional sobre la Migración. <https://bit.ly/3j3SX6r>
- OIM-ONU Migración. 2020. Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. <https://bit.ly/34phXkj>
- Pixley, Jocelyn. 2012. *New Perspectives on Emotions in finance. The sociology of confidence, fear and betrayal*. New York: Routledge
- Rosa es Rojo. 2019. Annual Report. <https://bit.ly/3j6IyXo>
- Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE). 2020. Ventanilla de Atención Integral para la Mujer. <https://bit.ly/2CV97zw>
- Terrón-Caro, Teresa; Cárdenas-Rodríguez, Rocío; Cueva, Teresa; Vázquez, Blanca. 2018. "Educación y mujeres migrantes en tránsito en la frontera norte de México. La educación como variable y expectativa futura en el proceso migratorio". *Revista Complutense de Educación*, 29 (3): 35-52. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.53969>
- Zembylas, Michalinos. 2012. "Transnationalism, migration and emotions: Implications for education". *Globalisation, Societies and Education*, (10): 163-179. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.647403>

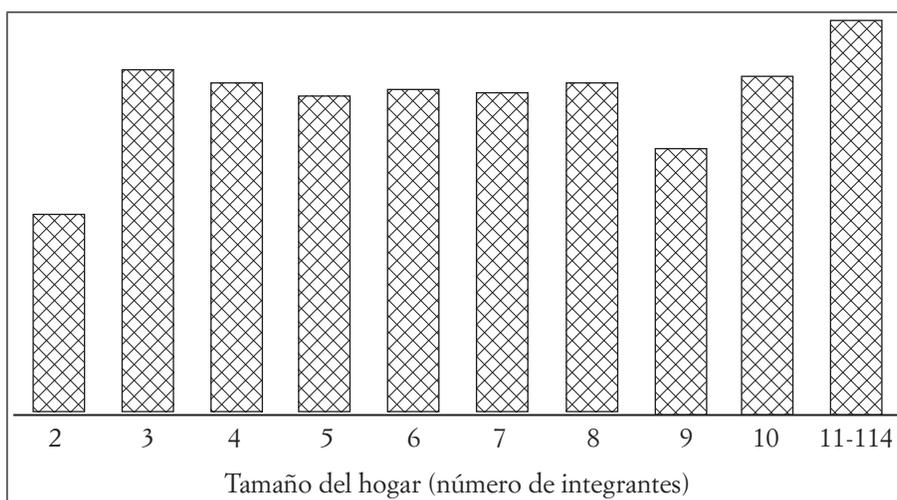
Anexos

Anexo 1. Porcentaje de encuestados que entienden, hablan, escriben o leen inglés o español “algo” o “muy bien”



Fuente: Avance. Informe de fin de año 2017-2018. Programa de educación para padres e hijos, p. 7.

Anexo 2. Ingreso familiar promedio por tamaño de hogar



Fuente: Avance. Informe de fin de año 2017-2018. Programa de educación para padres e hijos, p. 7.

El rol de las mujeres en el campo de las energías renovables

*Dra. Patricia del Valle Repossi**
*Mtra. Gabriela del Valle Díaz Muñoz***

Introducción

Las sociedades industrializadas han tenido un desarrollo vertiginoso a expensas de un consumo intensivo de carbón y petróleo. La quema de estos combustibles fósiles ha generado una contaminación creciente del medio ambiente y, como consecuencia de esto, surgieron fenómenos tales como el calentamiento global, la lluvia ácida, la desertificación, la contaminación del agua dulce y modificaciones de la capa de ozono [1] [2].

Se denominan “energías renovables” a las formas de energía que son producidas continuamente por la naturaleza y que pueden considerarse inagotables. El uso de energías renovables juega un rol esencial en la reducción de los gases de efecto invernadero y la mitigación del cambio climático; es una herramienta para mejorar la seguridad energética de los países, y proporcionar beneficios sociales a su población. Las principales formas de energías renovables son la energía solar, la energía eólica, la energía de biomasa y la energía hidráulica [2].

* Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires.

** Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, FEMU.

1. Puestos de trabajo generados por las energías renovables

Las grandes corporaciones sostuvieron durante años que los informes relacionados con cambio climático eran exagerados, y se resistían a invertir en energías renovables por no considerarlas rentables. Esta situación comenzó a revertirse desde hace pocos años y, actualmente, las energías renovables son generadoras de empleo. El informe anual que presentó en 2016 la Agencia Internacional de las Energías Renovables (IRENA, por sus siglas en inglés) indica que 8.1 millones de personas trabajan en el sector de las energías renovables a nivel mundial. La energía solar fotovoltaica provee trabajo a 2.8 millones de personas en todo el mundo (11% más que en 2015). Los biocombustibles líquidos generan 1.7 millones y la energía eólica 1.1 millones de puestos de trabajo [3]. En América Latina las energías renovables están experimentando un rápido crecimiento, debido a los altos precios de la electricidad en la mayor parte de la región; a la creciente demanda, y a los problemas de seguridad energética. A esto se suman los recientes descensos en algunos costos tecnológicos y el aumento de la competitividad. La región cuenta, además, con un largo historial de desarrollo de la energía hidroeléctrica [3].

2. El rol de las mujeres

El informe de IRENA indica que el 35% de la fuerza de trabajo del campo de energías renovables lo constituyen las mujeres. Este porcentaje, aunque bajo, es superior al 25% de mujeres que laboran en la industria energética en general. Del total de mujeres que trabajan en energías renovables, el 46% desempeña actividades administrativas; el 28% realiza trabajo técnico, y, un 32%, se dedica a actividades de gerenciamiento y dirección [3].

Las principales razones de esta desigualdad de género en el empleo son la escasa participación de las mujeres en determinadas áreas de la educación superior técnica y en los estereotipos de género, que generan discriminación hacia la mujer tanto en los procesos de contratación como en la remuneración por su trabajo [4].

El 52% de las mujeres en el mundo que trabaja en posiciones vinculadas con Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM) abandona su trabajo, alrededor de los 35-40 años, porque no puede compatibilizar sus responsabilidades domésticas con las largas jornadas laborales y los viajes, que son prevalentes en este tipo de empresas, por lo que se torna en un ambiente,

eminentemente masculino; esto también puede ocurrir, debido a la falta de instalaciones adecuadas para mujeres en sus lugares de trabajo; uso de un lenguaje sexista; acoso sexual; ausencia de otras mujeres en el mismo departamento, o la existencia una cultura empresarial con la que la mujer no se siente identificada [5].

Las plantas de energías renovables también proporcionan oportunidades de empleo a trabajadores sin una calificación específica, quienes son capacitados para desarrollar sus labores durante los trabajos de construcción y para el mantenimiento de una planta de energía renovable. Estos trabajos incluyen la limpieza del terreno, la construcción de carreteras, el transporte de componentes y la operación y mantenimiento de las instalaciones. Habitualmente, estos empleos son ocupados por trabajadores de las comunidades locales y son una fuente de empleo femenino.

En ocasiones, las mujeres tienen la preparación adecuada para desempeñarse en las labores de construcción de los parques, pero el ambiente masculino en el que se trabaja hace que rechacen o abandonen sus puestos de trabajo [5].

En el mundo, millones de mujeres que viven en zonas carenciadas y tienen una situación de “pobreza energética”, enfrentan graves consecuencias, debido a la falta de acceso a la energía. Unos 3,000 millones de personas en todo el mundo cocinan y calientan sus hogares mediante la quema de leña o carbón, en fuegos abiertos o en cocinas, y estufas con fugas. Cada año, más de 4 millones de personas mueren prematuramente de enfermedades atribuibles a la contaminación del aire de interiores, por el uso doméstico de combustibles sólidos [5], generalmente, mujeres. Las niñas se quedan relegadas y sin oportunidades educativas debido a la falta de luz. Una serie de estudios han mostrado que el acceso a la energía está ligado a mejores oportunidades para que las niñas completen la educación primaria y para que las mujeres obtengan mejores salarios, a la vez que contribuye a la reducción de la violencia por razón de género [6].

Es por todo lo anterior que el empoderamiento de las mujeres por medio de las energías renovables es crucial. Organismos internacionales tales como la ONU, y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, han desarrollado proyectos para lograr este objetivo. Existen, además, planes y propuestas diseñados y llevados a cabo por grupos de mujeres que desarrollan tareas en empresas de energías renovables y que trabajan en simultáneo para colaborar con otras mujeres menos favorecidas.

A continuación se mencionan algunos de estos proyectos:

Solar Sister es una empresa social avalada por la ONU, que proporciona electricidad a zonas que están fuera de la red eléctrica y provee, además, soluciones de cocina limpia a las comunidades subatendidas en África Subsahariana. Solar Sister contrata, forma y orienta a mujeres africanas para crear empresas sostenibles que vendan lámparas, cargadores de teléfonos móviles y cocinas limpias; todos ellos portátiles y solares. Las mujeres usan sus redes sociales para proporcionar el canal de distribución más efectivo a los clientes rurales y de difícil acceso. Las empresarias de Solar Sister se benefician, de primera mano, cómo usuarias de energía limpia y utilizan el potencial del testimonio personal para educar a sus comunidades sobre los beneficios de las soluciones solares y de cocina limpia que venden. Con estas herramientas las mujeres se empoderan y mejoran la calidad de vida del entorno [7].

En América Latina existen también múltiples emprendimientos generados para mejorar la calidad de vida de mujeres en situación de pobreza energética. A continuación se mencionan algunos de los más destacados.

Mujeres Solares de Totogalpa, en Nicaragua, es una cooperativa formada por 19 mujeres y un hombre que trabaja de forma organizada en la promoción, producción e investigación de la energía renovable para el desarrollo sostenible de la familia y la comunidad. Las mujeres de Totogalpa aprendieron a construir biodigestores, cocinas y hornos solares. Además, practican la agricultura ecológica a base de huertos y fabrican su propio abono y compost orgánico. Estas mujeres están reduciendo el avance de la desertificación, pues no necesitan cocinar con leña o carbón y es una acción de adaptación al cambio climático, con la reducción de las emisiones de CO₂. Producen energía eléctrica con paneles fotovoltaicos, por lo tanto, no dependen de la red de distribución [8][9].

En México se ha creado el Programa de Energía Sustentable (PES), que se enfoca en generar medidas que permitan acelerar el empoderamiento de las mujeres en el sector. Se diseñaron cursos con becas para mujeres en dos competencias laborales: “Promoción de ahorro en el desempeño integral de los sistemas energéticos de la vivienda”, así como la “Instalación de sistema de calentamiento solar de agua termosifónico, en vivienda sustentable”. Al final de los cursos se entrega a las alumnas la correspondiente certificación para asegurar que la capacitación impartida se traduzca en un certificado comprobable, que profesionalice al sector, y aumente la empleabilidad de la

gente y la competitividad del área. El objetivo, a futuro, es contar con un programa integral de capacitación y certificación en estándares de competencia de energía renovable y eficiencia energética con perspectiva de género, sostenible y replicable, que promueva la incursión de las mujeres en este ámbito [10].

Asimismo, no toda acción en pro del empoderamiento de las mujeres en México está en manos de organismos nacionales. En Chiapas existe la Red de Mujeres en Energía Renovables y Eficiencia Energética (Redmeree), que está formada por 25 ingenieras egresadas de instituciones como: Universidad Politécnica, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, y el Instituto Tecnológico de Cintalapa. Las mujeres que conforman esta red están convencidas de que, desde su trabajo como ingenieras, pueden apoyar a que más mujeres se empoderen, tanto sus propias compañeras profesionales, como mujeres que viven en condiciones de pobreza y marginación [11].

Redmeree, forma parte de Mujeres en Energía Renovable México (MERM), que es una asociación formada por un grupo de expertas con la iniciativa de impulsar las energías renovables en el país y, a la vez, propiciar la igualdad de género y el diálogo abierto entre hombres y mujeres en el área. Actualmente cuenta con asociadas nacionales e internacionales que representan fabricantes, desarrolladores y proveedores de servicios para las Energías Renovables.

Conclusiones

El uso de energías renovables ha llevado al empoderamiento de mujeres en todo el mundo, pero queda todavía mucho por hacer.

En las zonas marginadas los miembros de los hogares a los que llega la electricidad desarrollan mejoras en la salud y la seguridad, especialmente las mujeres. Además, se reduce el número de muertes por inhalación y de enfermedades respiratorias, y el uso de refrigeradores permite una mejor conservación de los alimentos. Por otro lado, La iluminación eléctrica proporciona mayor seguridad y posibilidad de esparcimiento social por la noche. En algunas comunidades se ha presentado una disminución en los índices de violencia sexual en los lugares donde se ha introducido la electricidad [5]. Por lo tanto, es vital que persistan las iniciativas vigentes y se generen nuevas, que sustituyan las cocinas ineficientes por otras más eficientes, la introducción de refrigeradores en los hogares y la colocación de alumbrado público en las calles.

Para alcanzar el empoderamiento de mujeres que desarrollen tareas que no requieran una calificación específica, se deben revisar los requisitos de contratación para detectar posibles criterios que las excluyan y explorar metas para la participación de mujeres. También es importante capacitar a las mujeres para que puedan desarrollar los trabajos de construcción, operación y mantenimiento, que no requieren una calificación específica; así mejorar el ambiente de trabajo, creando instalaciones exclusivas para mujeres, como cuartos de baño o salas de lactancia.

La presencia, promoción y apoyo a las mujeres en las empresas, no sólo favorecerá la igualdad de género en el trabajo sino que, como han revelado varios estudios, puede contribuir al éxito financiero de la compañía. Entre estos estudios, por ejemplo, se encuentra el realizado por McKinsey and Company en Europa, que muestra que las compañías con mayor proporción de mujeres en posiciones directivas aumentaron 17% más el valor de sus acciones, entre 2005 y 2007 [5].

De igual forma, para promover el empleo femenino entre los profesionales altamente calificados, también se deben mantener (e intensificar) los programas vigentes y crearlos donde nos existan. Se deben elaborar estrategias para atraer a mujeres a institutos de formación profesional y universidades con programas de energías renovables. Para esto, se pueden ofrecer becas para promover el acceso de las mujeres a carreras técnicas, con salidas profesionales en el sector de las energías renovables, y promover programas de prácticas en empresas para estudiantes mujeres.

Es muy importante apoyar la retención del talento femenino en las empresas con programas de conciliación familiar y laboral, y facilitar la promoción de mujeres dentro de la organización con programas de desarrollo de carrera y liderazgo.

Para finalizar, recordamos una frase de Sandra Caballero, una mujer mexicana trabajadora y dedicada a ayudar a otras mujeres, que resume el motivo de la búsqueda del empoderamiento de la mujer con las energías renovables: “Queremos empoderarlas porque sabemos que la agencia de las mujeres no solo es transformadora para ellas mismas sino para toda la sociedad”

Referencias bibliográficas

- [1] Contreras López, Alfonso y Mariano Molero Meneses (2012): Ciencia y tecnología del medioambiente. Editorial UNED.
- [2] Sørensen, Bent (2017): Renewable Energy: Physics, Engineering, Environmental Impacts, Economics and Planning. Academic Press.
- [3] Renewable Energy and Jobs. Annual Review.IRENA, 2016. Disponible en internet: http://www.se4all.org/sites/default/files/IRENA_RE_Jobs_Annual_Review_2016.pdf. Consultado el 8/12/17
- [4] http://www.irena.org/DocumentDownloads/Publications/IRENA_RE_Latin_America_Policies_2015_ES.pdf . Consultado el 8/12/17.
- [5] Informe sobre género y energías renovables del Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en internet en https://www-cif.climateinvestmentfunds.org/sites/default/files/knowledge-documents/idb_2014_gender_and_renewable_energy.pdf. Consultado el 8/12/17.
- [6] Energía Sostenible para Todos: el empoderamiento de las mujeres (2015). Crónica ONU. <https://unchronicle.un.org/es/article/energ-sostenible-para-todos-el-empoderamiento-de-las-mujeres>. Consultado el 2/12/17
- [7] <https://www.solarsister.org/> Consultado el 1/12/17
- [8] Botica Sevilla, Gemma (2015). Mujeres rurales ante el reto del desarrollo sostenible. Análisis crítico de la experiencia de la Cooperativa Multisectorial “Mujeres Solares de Totogalpa” – COOMUSOT (Nicaragua).
- [9] Finbarr Livesey (2017): From Global to Local: The Making of Things and the End of Globalization. Knopf Doubleday Publishing Group,
- [10] Cordova, Ana Delia (2015). La colaboración técnica entre México y Alemania en materia de eficiencia energética, GIZ México. Ana Delia Córdoba, México DF, mayo de 2015. Disponible en internet: http://mexiko.ahk.de/fileadmin/ahk_mexiko/Efic_Energetica_2015/4._GIZ_b.pdf. Consultado el 1/12/17
- [11] <http://cimacnoticias.com.mx/node/72829>. Consultado el 1/12/17
- [12] (<https://constructorelectrico.com/mujeres-potencia-en-energias-renovables/>). Consultado el 5/12/17

CAPÍTULO IV

Educación y Universidad



“Espejismos de Igualdad” Equidad de Género en las universidades

*Dra. Ma. de Lourdes Alvarado**

Introducción

Durante la segunda mitad del siglo XIX, tanto en Europa como en América, algunas mujeres empezaron a luchar por el reconocimiento formal y real de sus derechos civiles, entre los que destaca, de manera especial, su interés por lograr el acceso a los establecimientos de educación superior, terreno que por siglos les estuvo vedado. Con el paso del tiempo y la lenta, pero gradual concientización de los sectores más progresistas de la población, tales esfuerzos rindieron frutos cada vez más significativos. En algunos países del viejo y del nuevo continente, ciertas jóvenes empeñadas en integrarse a los espacios de formación académica poselemental e incluso al estudio de la ciencia, empezaron a inscribirse en universidades oficiales e instituciones privadas, la mayor parte de las veces para cursar la carrera de Medicina, aunque con posterioridad fueron incorporándose al estudio de otras disciplinas, hasta entonces consideradas como exclusivamente masculinas.

Asimismo, en ciudades de cierta importancia, como, por ejemplo, Nueva York, se establecieron colegios particulares de gran prestigio para la población

* Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM e integrante del Sistema Nacional de Investigadores.

femenina, entre los que destacan los conocidos como las “*Siete Hermanas*”¹, a los que acudían alumnas pertenecientes a las clases altas norteamericanas. Además de que este tipo de planteles estaban liderados por mujeres, contaban con suficientes recursos económicos y programas académicos de alta calidad, gracias a lo cual podían ofrecer una esmerada educación, comparable con la que en el mismo nivel recibían los varones.

Poco a poco, la juventud femenina fue adentrándose en los estudios “superiores” lo que, a su vez, le abrió el acceso al campo del conocimiento científico, así como a la participación en alguna de las agrupaciones estudiantiles entonces existentes o, en su caso, a algún cargo de representación en sus respectivas instituciones². De alguna manera, consideramos que el acceso a la educación superior constituyó un primer paso, un requisito de entrada que posibilitó el posterior empoderamiento femenino, no únicamente dentro del ámbito educativo, sino incluso en otros terrenos propicios para su desarrollo profesional, como lo fue, en el caso de México, la trayectoria educativa y profesional de Palma Guillén y Sánchez (1893-1975)³.

¹ Los colegios a los que nos referimos son: Barnard, Smith, Mount Holyoke, Vassar, Bryn Mawr, Wellesley y Radcliffe.

² Patsy Parker, «The Historical Role of Women in Higher Education», *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, n.º 1 (2015): 3-14.

³ Palma Guillén, pionera de los estudios universitarios en México, cursó la primaria en la Escuela Normal para Profesoras, institución en la que pronto destacó entre sus compañeras al nombrarla su representante en el Congreso Nacional de Estudiantes, realizado en la Ciudad de México, con motivo del Centenario de la Independencia. En 1911 se tituló como maestra de primaria, de donde pasó a la Escuela Nacional de Altos Estudios para continuar sus estudios y en donde, nuevamente fue elegida para ocupar un cargo de representación, esta vez como primera Consejera Universitaria de la Universidad Nacional (1917). Fue en ese mismo año cuando se inició como docente, impartiendo un curso de psicología en la Escuela Normal. En 1921, bajo el mandato de José Vasconcelos, fue comisionada para analizar los modelos educativos europeos, a cuyo regreso, unos meses después, se convirtió en la primera catedrática de la Escuela Nacional Preparatoria y se sumó al proyecto de alfabetización nacional, impulsado por tan destacado político. Asimismo, fue comisionada para acompañar y colaborar con la escritora Gabriela Mistral, recién llegada al país, encomienda que se prolongó hasta 1924. En 1932, gracias a su brillante trayectoria, fue nombrada Jefa del Departamento de Enseñanza Secundaria de la SEP, donde se distinguió por sus ideas innovadoras. Tres años después, bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas, fue nombrada embajadora en Colombia y posteriormente de Dinamarca, cargos que la convirtieron en la primera diplomática mexicana. De manera honoraria, en 1937, participó como asesora en la delegación permanente de México ante la Sociedad de las Naciones. Posteriormente ocupó otros puestos: consejera en Cuba (1942), agregada cultural en Roma

Por tanto, nuestro país no quedó al margen de estos avances; el ingreso de las mujeres a los establecimientos de educación superior se remonta a las últimas décadas de la centuria antepasada, cuando algunas jóvenes, decididas a construirse un destino diferente, se atrevieron a transgredir las reglas sociales vigentes e iniciaron estudios en alguna de las escuelas nacionales entonces existentes. En un principio, con la venia de las mismas autoridades educativas y gubernamentales, empezaron a inscribirse en la Escuela Nacional Preparatoria, donde tuvieron la oportunidad de acreditar el novedoso y polémico plan de estudios positivista. A su término, la pequeña minoría, que así lo determinó, estuvo en posibilidades de continuar su formación en alguna de las escuelas profesionales fundadas por la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867: Medicina, Jurisprudencia, Bellas Artes e, incluso, Ingeniería, en la que recordamos a Dolores Rubio, quien inició la carrera de Metalurgista, en 1910.

Al fundarse la Universidad Nacional y simultáneamente crearse una Escuela de Altos Estudios se ampliaron notablemente las oportunidades formativas para las mexicanas, en particular, es este último plantel fundamental para nuestro objeto de estudio, ya que, además de que ofrecía la posibilidad de que alumnos y alumnas cursaran alguna especialización y se iniciaran en el campo de la investigación, contó con un programa equivalente a una Escuela Normal Superior, cuyo objetivo consistía en formar al magisterio de la Preparatoria y de las escuelas profesionales.

Es importante señalar que para inscribirse en Altos Estudios se eximió a las y los egresados de las escuelas normales del requisito de acreditar estudios preparatorios, razón por la que un número considerable de mujeres optó por inscribirse en dicho establecimiento para continuar su formación académica, lo que motivó que rápidamente la matrícula femenina superara a la masculina, con lo que dio inicio el proceso de “feminización de Altos Estudios”.

Por supuesto, al principio los casos de alumnas universitarias fueron muy escasos y, como lo he sostenido en otras ocasiones, su valor histórico tuvo un carácter fundamentalmente simbólico. Basta con recordar que hacia 1910, en México solo había una abogada titulada, María Asunción Sandoval,

(1952) y profesora de Relaciones internacionales en la UNAM (1954), directora general de Universidades y Escuelas incorporadas, cónsul en Milán (1964) y representante y consejera de la delegación mexicana ante la Unesco. Véase: Ángel Gilberto Adame, *De armas tomar: feministas y luchadoras sociales de la Revolución Mexicana* (México, Aguilar, 2017).

y tuvieron que pasar varios años para que esta cifra aumentara. De entonces a la fecha ha transcurrido más de un siglo para que, de acuerdo con las estadísticas disponibles, el porcentaje total de alumnas universitarias de licenciatura igualara y aun superara, aunque fuera levemente, el de los estudiantes varones, fenómeno que Roberto Rodríguez ha denominado como: “Proceso simultáneo de feminización y desmasculinización de la matrícula”.

Según datos del *Anuario de Educación Superior de Licenciatura 2018-2019*, publicado por ANUIES, el número total de ingreso de estudiantes varones en dicho nivel, tanto del sector público como del privado, fue de 2'142,145, mientras que las mujeres sumaron 2'201,988, es decir, la diferencia, en favor de las alumnas, es de 59,843 casos más que los varones. Para mi sorpresa –pues tenía una idea distinta al respecto– el total de jóvenes inscritas en posgrado fue aproximadamente 9% más alto que el de sus compañeros varones: 196,644 mujeres, contra 164,623 hombres⁴.

Pero, independientemente del reducido número de personas de ambos sexos que hoy en día logra inscribirse en alguna institución de educación superior para cursar una licenciatura o un programa de posgrado, los datos anteriores dejan claro que, en las últimas décadas, ha habido un notable aumento de la matrícula femenina. No obstante, continúan existiendo graves diferencias de género en otros sectores de la población universitaria y, quizás, una de las más relevantes es la relacionada con la escasa presencia femenina en los cargos directivos⁵, donde la equidad no pasa de ser un simple “espejismo”, como la ha calificado una estudiosa de la materia a la que nos referiremos más adelante.

El objetivo de este trabajo es, precisamente, el de abordar esta última problemática, compartiendo algunas cifras y reflexiones iniciales sobre el tema que nos ocupa, basadas en fuentes de archivo, bibliográficas y hemerográficas, además de aquellos informes estadísticos que dan cuenta del estado actual de la equidad de género en las instituciones de educación superior.

⁴ Información Estadística de Educación Superior, ANUIES, acceso el 23 de septiembre de 2019. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

⁵ Lidia Jaet de Gómez Figueroa, “La Mujer en la Educación Superior en México”, *Revista de Educación Superior*, n.º 21 (1977): 1-5.

1. A manera de antecedente: las mexicanas y su acceso a los cargos de representatividad académica

Una de las primeras conquistas de las mujeres que lograron destacar en alguna de las entidades universitarias fue la de convertirse en docentes o alcanzar un cargo de representación en las mismas, con lo cual, además de dar inicio a una prometedora trayectoria profesional, conquistaban cierta dosis de prestigio y poder. En el caso de la Universidad Nacional de México, los primeros cargos de representación académica en órganos colegiados otorgados a estudiantes mujeres y profesoras se presentaron a poco de su fundación, de tal forma que la presencia femenina en el Consejo Universitario de la Máxima Casa de Estudios se remonta a 1917, fecha en la que Palma Guillén, alumna destacada de la Escuela Nacional de Altos Estudios, se incorporó a ese importante cuerpo colegiado como primera consejera estudiantil, única mujer entre 42 delegados varones⁶. Con todo, este hecho no significó el inicio de una presencia femenina regular en dicho organismo, pues no fue sino hasta 1923, seis años después, cuando otra estudiante, María Luisa Chagoyán⁷, fue electa consejera del mismo plantel pero, a diferencia de su predecesora, fue asidua asistente a las sesiones⁸.

Entre 1925 y 1927 encontramos tres casos más: Alba Herrera y Ogazón, consejera suplente por el Conservatorio Nacional de Música y, hasta donde las actas del Consejo nos permiten apreciar, fue la primera mujer que intervino en las discusiones de dicho órgano de gobierno. Seguramente la joven debió tener carácter firme y seguridad en sí misma para atreverse a tomar la palabra en una tribuna de tal importancia y, como sabemos, mayoritariamente formada por varones. Pero no todas fueron tan participativas; a diferencia de sus dos predecesoras, Eva Arce de Rivera Mutio⁹, representante suplente por la Facultad de Filosofía y Letras en los mismos años, nunca se presentó a las sesiones del Consejo. Por último, conocemos el caso de Dora Castillo, consejera suplente por los alumnos del Conservatorio de Música¹⁰ y, a partir de 1928, presidenta

⁶ AHUNAM, Fondo: Consejo Universitario 1910-1930, c. 7, exp. 50, doc. 702, f. 1.

⁷ 2ª sesión. Acta de la sesión celebrada en el Consejo Universitario el 4 de julio de 1923», AHUNAM, Fondo: Consejo Universitario 1910-1930, c. 12, exp. 89, doc. 1172, f. 2.

⁸ Lista de los Consejeros Universitarios 1923, AHUNAM, Fondo: Consejo Universitario 1910-1930, c. 13, exp. 92, doc. 1244, f. 2

⁹ Delegados que terminaron su período el año de 1926 y Nuevos Delegados designados el año de 1927, AHUNAM, Fondo: Consejo Universitario 1910-1930, c.18, exp. 128, doc. 1835 y 1836, f. 1.

¹⁰ Lista de los Consejeros Universitarios el año de 1928, AHUNAM, Fondo: Consejo Universitario 1910-1930, c. 18, exp. 128, doc. 1831, f. 3.

de la Sociedad de Alumnos de esta última institución.¹¹ Es así como, paulatinamente, las alumnas se fueron incorporando a los cargos de representación, ya fuera en algún órgano colegiado o en determinada asociación estudiantil.

Fue en el contexto del movimiento estudiantil, por la autonomía universitaria, cuando se dio un importante avance en la lucha por la equidad de género en la Máxima Casa de Estudios del país. Hacia el mes de junio de 1929, según el periódico *El Porvenir*, una delegación de la Sociedad de Alumnas Universitarias, encabezada por Carmen Rodríguez Anaya, decidió que deberían abandonar la posición de simples espectadoras del movimiento estudiantil y colaborar con el Frente Único de Estudiantes en Huelga, en el trazo del destino futuro de la institución.

El grupo femenino optó por presentarse en Palacio Nacional, con el objeto de entrevistarse con el presidente de la República, el licenciado Emilio Portes Gil, a quien le expresaron sus puntos de vista sobre el proyecto de ley en proceso de elaboración, el cual habría de otorgar el rango de autónoma a la Universidad Nacional. De acuerdo con el autor de dicha nota periodística, tras escuchar sus demandas, el alto funcionario ofreció que estudiaría debidamente sus opiniones y propuestas a fin de resolver oportunamente lo que considerara conveniente¹².

Si bien desconocemos en detalle los términos concretos de la entrevista entre el primer mandatario y las alumnas universitarias, sabemos que una de sus peticiones más significativas consistió en solicitar que, en la versión definitiva de la Ley de Autonomía, se concediera “representación con voz y voto en el Consejo Universitario al sexo femenino que estudia en las escuelas y facultades”¹³. Lo cierto es que los acontecimientos de 1929 repercutieron de manera directa en la composición del Consejo, ya que en respuesta a esta solicitud y la presentada por el Comité de Huelga, se amplió la representación estudiantil en dicho órgano colegiado¹⁴, lo cual abrió nuevas oportunidades para las y los alumnos.

¹¹ Sociedades de Alumnos 1928, AHUNAM, Fondo: Consejo Universitario 1910-1930, c. 18, exp. 128, doc. 1833, f. 2

¹² “Presentan sus puntos de vista las alumnas de la Universidad”, *El Porvenir*, Monterrey, 28 de junio de 1929, p.1. De acuerdo con esta fuente, el nombre de la dirigente es Esperanza Rodríguez Anaya. Nosotros usamos el registrado por los periódicos *Excelsior* y *El Universal*.

¹³ “La mujer quiere estar en el Consejo Universitario”, *Excelsior*, 28 de junio, 1929.

¹⁴ En concreto solicitaron que se suprimiese al delegado de la Secretaría de Educación y se aceptase uno de la Federación Estudiantil Mexicana, uno más de la Confederación Nacional de Estudiantes y dos representantes de los exalumnos, sin derecho a voto. Véase Renate Marsiske, “Crónica del movimiento estudiantil de México en 1929», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 1 (1998): 15.

De acuerdo con el capítulo III, artículo 9° de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, se estipuló que: “Si la inscripción total de una facultad o escuela estuviese compuesta siquiera en una cuarta parte por alumnas, deberá ser delegada una alumna”¹⁵, gracias a lo cual, el número de consejeras ascendió a 18, aunque los varones continuaron siendo mayoría: aproximadamente 69 casos (véase Cuadro 2).

Por otra parte, desde principios del siglo XX se fue abriendo una nueva vía que fortalecería las posibilidades femeninas de incidir políticamente en la conquista de ciertos derechos, así como en el funcionamiento y devenir de sus respectivas instituciones. Me refiero a su integración a las agrupaciones estudiantiles o, en todo caso, a la creación de las conformadas exclusivamente por mujeres, en las que, además de las actividades antes señaladas, participaban en otras de carácter académico, cultural y recreativo. Esta nueva opción fortaleció su sentido de colaboración, capacidad organizativa y, por supuesto, su posterior ascenso a puestos de liderazgo dentro y fuera de sus respectivas instituciones.

2. El acceso de las mujeres a puestos directivos en las instituciones de educación superior mexicanas

Hacia finales del siglo XX, las demandas de una mayor equidad de género en las Instituciones de Educación Superior (IES) eran crecientes y se reflejó en la realización de varios eventos internacionales, en cuyo seno se generaron importantes documentos sobre el tema que nos ocupa, como la “IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres” (Beijing, 1995), la cual marcó un parteaguas para la agenda mundial de igualdad de género; la “Comisión Federal para el Techo de Cristal” (Federal Glass Ceiling Commission, Washington, 1995), y el “Documento de política de cambio y el desarrollo en la educación superior” (Unesco, 1995). Todos ellos representan esfuerzos significativos realizados en favor de dicha causa, los que se refleja en los siguientes postulados:

- 1) Impulsar la igualdad de oportunidades para que hombres y mujeres pudieran acceder a la enseñanza superior.
- 2) Auspiciar condiciones de equidad frente al conocimiento.

¹⁵ Consejeros Universitarios julio de 1929. AHUNAM, Fondo: Consejo Universitario 1910-1930, c.20, exp. 136, doc. 12021, 5 f. Véase también: AHUNAM, Fondo Consejo Universitario, c.19, exp. 135, documento 1998, ff. 1-2.

- 3) Propiciar que el sector femenino contara con suficientes oportunidades para alcanzar puestos de mayor responsabilidad¹⁶.

Particularmente importante para nuestro objeto de estudio es que dichos documentos sirvieron como marco referencial para la serie de conferencias regionales que se desarrollaron entre 1996 y 1998, como preámbulo de la “Conferencia Internacional de Educación Superior”, organizada por la Unesco (París, 1998). Asimismo, elaborado para analizarse y discutirse en esta última cumbre, destaca un instrumento más, intitulado “Mujeres y educación superior: cuestiones y perspectivas”, en el cual se sostienen planteamientos a todas luces novedosos, orientados a fortalecer la feminización de las funciones de dirección, como podemos ver en las siguientes recomendaciones:

- 1) “Las prácticas discriminatorias son injustas y suponen un flagrante despilfarro de capacidades valiosas, que resultan vitales hoy día para todas las naciones”.
- 2) “Debería contraerse el firme compromiso de dotar a las mujeres con todas las competencias de gestión necesarias para contribuir a la renovación general de este sector de la educación”.
- 3) “La feminización de las funciones de dirección requiere ser analizada y definida con mayor claridad”¹⁷.

Es obvio, por tanto, que, al cierre del siglo XX, en ciertos sectores existía una clara conciencia del estado de inequidad prevaleciente en las instituciones de educación superior y hacia la solución de este problema se orientaron los esfuerzos de dicho foro. Veamos algunos ejemplos de la situación existente: en España, por citar un caso, la primera mujer que ocupó el cargo de rectora en una universidad –la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)– fue Elisa Pérez Vera, en 1982, aunque, para noviembre de 2018, sólo 7 de las 50 universidades públicas de dicho país estaban regidas por académicas, entre ellas, la Universidad de Valencia, encabezada por Ma. Vicenta Mestre; la de Granada, por Pilar Aranda, y la Autónoma de

¹⁶ Fernando Molero Alonso, *Mujer y liderazgo en el siglo XXI: una aproximación psicosocial a los factores que dificultan el acceso de la mujer a los puestos de alta responsabilidad*, (España: Instituto de la mujer, 2009), edición en PDF.

¹⁷ “Mujeres y educación superior: cuestiones y perspectivas”, en *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, organizada en 1998 por la Unesco*. Tomada de Roberto Rodríguez Gómez, “Género y políticas de educación superior en México”, *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, n.º 10 (1999):124-159.

Barcelona, por Margarita Arboix, entre otras. Sin embargo, el balance final de la escritora Elisa Silió, sobre este tema, es poco optimista: en total, afirmaba, a lo largo de “ocho siglos de historia de la Universidad en España, apenas ha habido 19 rectoras”¹⁸. Es claro que la preocupación por esta situación continúa presente, como lo muestra el hecho de que las rectoras españolas en funciones decidieron reunirse con el objeto de coordinar acciones que incentivaran y disminuyeran la profunda brecha de género existente en sus respectivas instituciones¹⁹.

Al decir de Roberto Rodríguez, Estados Unidos es uno de los países en el que se observan mayores avances en el tema que nos ocupa, ya que aproximadamente la cuarta parte de las más de 2,500 universidades existentes en 2014 eran gobernadas por académicas. La poderosa y prestigiada Harvard es una de ellas, ya que en 2007, después de 371 años de su fundación, confió a una historiadora, Drew Gilpin Faust, la responsabilidad de la rectoría, cargo que mantuvo durante 11 años²⁰.

Por lo que toca a México, hacia finales del siglo XX y principios del XXI ya contaba con algunos casos de instituciones lideradas por rectoras. Entre 1989 y 1993, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Azcapotzalco, encabezó la lista al elegir a Silvia Ortega Salazar para ocupar la rectoría, seguida por Mónica Garza Malo, a la cabeza de la misma institución, entre 1997 y 2001, y, para el lapso de 1998-2002, la UAM-Xochimilco nombró a Patricia Aceves Pastrana para ejercer la misma función, mientras que Leticia Eugenia Mendoza Toro presidió la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, entre 1996 y 2000. El historial de la Universidad Autónoma de Campeche ofrece dos casos: Enna Alicia Sandoval Castellanos (2003-2007) y Adriana del Pilar Ortiz Lanz (2007-2015). De igual forma, Dolores Cabrera Muñoz estuvo al frente de la Universidad Autónoma de Querétaro, de 2000 a 2006 y, durante el periodo de 2018-2021, fue nombrada

¹⁸ Elisa Silió, “Las siete rectoras se alían para frenar la brecha de género en la Universidad”, *El País*, 27 de noviembre de 2018, acceso el 17 de septiembre de 2019. https://elpais.com/sociedad/2018/11/25/actualidad/1543184042_766558.html.

¹⁹ Las siete universidades antes aludidas son las siguientes: Universitat Jaume I, Universidad de Granada, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco, Universidad de Huelva y Universidad Rovira i Virgili. Véase: Elisa Silió, “Las siete rectoras se alían para frenar la brecha de género en la Universidad”, *El País*, 27 de noviembre de 2018, acceso el 17 de septiembre de 2019. https://elpais.com/sociedad/2018/11/25/actualidad/1543184042_766558.html.

²⁰ “Por primera vez, una mujer es designada Rectora en Harvard”, *El Observatorio de la Universidad Colombiana*, acceso el 8 de julio de 2019. www.universidad.edu.co.

Margarita García Gasca. Sabemos de algunas rectoras más: Candita Gil Jiménez, quien estuvo a la cabeza de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a lo largo de dos periodos (2004-2012); Yoloxóchitl Bustamante Diez, directora general del Instituto Politécnico Nacional, entre 2009 y 2014; Ma. Esther Orozco Orozco, a cargo de la rectoría de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, de 2010 a 2013; Silvia Figueroa Zamudio, rectora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, hasta octubre 2015, cuando asumió la titularidad de la Secretaría de Educación en el estado; Rosa Ma. Torres Hernández, quien a partir de diciembre de 2019 y tras presidir el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, se hizo cargo de la rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional y, por último, la antropóloga Sara Ladrón de Guevara, rectora en funciones de la Universidad Veracruzana.

Seguramente las universidades e instituciones de educación superior de carácter privado ofrecen algunos ejemplos más²¹, si bien hasta el momento no hemos podido revisar las fuentes respectivas para precisar la información referente a ese punto. No obstante, conocemos un hecho bastante significativo, de acuerdo con uno de los rankings internacionales de 2019, las cinco mejor calificadas de este grupo (el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Universidad de las Américas Puebla y la Universidad Anáhuac) estaban regidas por varones.

Vemos así que, hasta finales de 2018, salvo algunos casos excepcionales, las cosas en México no habían variado demasiado: de acuerdo con ANUIES, la mayor parte de los puestos de alta dirección universitaria continuaban ocupados por varones. De las 471 universidades públicas (con sus respectivas unidades) entonces establecidas en el país, aproximadamente 106 estaban lideradas por mujeres; encabeza el listado el Estado de México, entidad que hasta entonces contaba con 11 mujeres entre rectoras y directoras universitarias, lo cual contrasta con Durango y Tlaxcala, donde ninguna académica había gozado de esa distinción (Véase Cuadro 1).

Es un hecho, por tanto, que, en nuestro país, el acceso femenino a los cargos directivos, en particular a las posiciones de mayor jerarquía, continúa plagado de múltiples obstáculos. El mejor ejemplo de esta situación es la

²¹ Olga Bustos Romero, “Mujeres, educación superior y políticas pública”, en Nora Blázquez Graf y Javier Flores, *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica* (México: UNAM, 2005), 80 y Roberto Rodríguez Gómez, “Rector o rectora”, *Seminario de Educación Superior*, acceso el 12 de septiembre de 2018. <http://www.educacionfutura.org/rector-o-rectora/>

propia Universidad Nacional Autónoma de México, institución que hasta ahora, tras 110 años de su fundación, no ha encontrado a alguna académica lo suficientemente capaz para hacerse cargo de la rectoría o de la secretaría general²². Sí, en cambio, ha tenido cuatro coordinadoras de Humanidades: las doctoras Olga Elizabeth Hansberg Torres (2000-2004); Mari Carmen Serra Puche (2004-07); Estela Morales Campos (2008-15), y, a partir de 2019, Guadalupe Valencia García. De igual forma, sólo ha habido tres abogadas generales: María del Refugio González Domínguez, quien ocupó el cargo durante la administración del doctor José Sarukhán Kermez; Elvia Arcelia Quintana Adriano, al frente del mismo puesto en el rectorado del doctor Juan Ramón de la Fuente, y Mónica González Contró, actualmente en funciones. Más grave aún es la situación de la Coordinación de la Investigación Científica, donde la descalificación a las académicas parece ser mayor, pues a la cabeza de la misma no se registra ningún nombre femenino, dato que habla por sí solo.

En cuanto a las directoras de facultades, escuelas e institutos de dicha Casa de Estudios, en septiembre de 2019, sólo representaban el 26% de un total de 65, es decir, 17 mujeres y 48 hombres²³. Desde 2015, Imanol Ordorika aludía al problema que representaba la inequidad de género en las universidades de México, ya que –afirmaba– el 74% de los puestos de dirección aún estaba en manos de varones y, exclusivamente, el 3.4% de las académicas en el área de ciencias y tecnologías había logrado posicionarse en el nivel más alto²⁴.

Como era de esperarse, igual suerte han corrido otras universidades públicas del país: en la Universidad Autónoma Metropolitana, explica Lilian Hernández, “las mujeres han alcanzado una importante presencia numérica,

²² Roberto Rodríguez Gómez, “Rector o rectora”, *Seminario de Educación Superior*, acceso el 12 de septiembre de 2018. <http://www.educacionfutura.org/rector-o-rectora/>

²³ “Consejeros”, *Consejo Universitario*, acceso el 30 de septiembre de 2019. <https://consejo.unam.mx/consejeros/15-directorio>.

²⁴ “En México la mayoría de los cargos de decisión en las universidades son ocupados por hombres”. De acuerdo con el estudio de Adrián de Garay y Gabriela del Valle, en 14 universidades seleccionadas “los hombres tienen un claro dominio en los altos puestos de dirección académica, con el 74%, lo que pone en evidencia la existencia, aún, del techo de cristal en ese ámbito laboral”. De las mujeres académicas empleadas en el sector ciencia y tecnología (en México es fundamentalmente universitario), sólo 3.4% participa en puestos directivos, mientras que la participación masculina promedio en los mandos superiores es de 82.5%” Imanol Ordorika, “Equidad de género en la Educación Superior”, *Revista de la Educación Superior*, n.º 174 (2015): 8 -18

pero esto no se refleja en la proporción de los puestos a nivel directivo”²⁵. En el mismo tenor, sabemos que, en 2019, Puebla contaba con 70 instituciones públicas de educación superior, de las cuales únicamente 6 estaban encabezadas por mujeres, lo que a todas luces representa un porcentaje muy bajo²⁶. En cuanto a la Universidad de Guadalajara, en 2016 sumaba 17 directivos, de los que solo 5 eran mujeres.²⁷

3. “Espejismo de igualdad”

Ante este panorama nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Qué impide a las mujeres el acceso a puestos de dirección o a liderar instituciones de educación superior? Investigadoras e investigadores interesados en la gestión universitaria, desde una perspectiva de género, ven esta situación como una de las tendencias de segregación más graves que afectan a este tipo de instituciones, lo cual es resultado de una compleja combinación de factores que, generalmente, son minimizados o totalmente desapercibidos por los involucrados²⁸. Las razones más comunes ante el escaso liderazgo femenino suelen ser las siguientes: el techo de cristal, la doble jornada, las tareas domésticas, los estereotipos de género, las barreras organizativas, la falta de una cultura de aceptación, así como la tradicional creencia, aún presente en ciertos sectores de la población, en la existencia de capacidades naturalmente desiguales entre los géneros. Yoloxóchitl Bustamante, directora general del Instituto Politécnico Nacional, se quejaba de las dificultades que enfrentaban las mujeres que lograban ocupar algún cargo directivo pues, de acuerdo con sus palabras, se les continuaba asociando al ámbito privado, por lo que eran consideradas y tratadas como “transgresoras”:

²⁵ Lilian Hernández, “Mujeres son excluidas de cargos directivos en universidades”, *Excelsior*, 24 de octubre de 2013.

²⁶ Karen Meza, “Marcada la brecha de género en los cargos universitarios”, *Sol de Puebla*, 10 de junio de 2019.

²⁷ Mesa magistral de 2013: ‘El papel de las mujeres en la concepción y la gestión de la UAM del Primer Congreso 40 UAM’. Véase: Elizabeth Ortiz, “Mujeres rectoras atenderán apenas el 12% de los alumnos”, *El Diario ntr*, Guadalajara, acceso el 29 de abril de 2016. https://www.ntrguadalajara.com/post.php?id_nota=37461

²⁸ Ana Buquet Corleto, “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII (2011): 211-225.

Las mujeres que ocupamos puestos de dirección nos enfrentamos a un mundo masculino que provoca discriminación [...] Hay instituciones educativas que prohíben que las mujeres tengan cargos de dirección, donde los hombres sólo cumplen con su trabajo, pero ellas deben demostrar que son las adecuadas para el puesto.²⁹

Sobre el mismo tema, Sylvia Ortega Salazar, ex directora de la Universidad Pedagógica Nacional, plantea que aún imperan “rasgos negativos como la falta de respeto masculino hacia sus aspiraciones”. Por ello, añade que a pesar de que hay algunas mujeres rectoras y funcionarias que despejan el camino a las siguientes generaciones, aún representan casos excepcionales³⁰.

Sara Ladrón Guevara González, actual rectora de la Universidad Veracruzana e integrante del Consejo Superior del “Espacio de Mujeres Líderes de Instituciones de Educación Superior de las Américas”, en una reunión entre pares de diversas universidades, comentaba que cuando en 2013 ocupó la rectoría, invitó a varias mujeres para que se integraran a su equipo de trabajo, lo cual motivó duras críticas mediáticas. A manera de explicación, la funcionaria precisó que únicamente pretendía ofrecerles la oportunidad de desempeñarse en algún cargo de importancia, porque, en general “[los varones] no suelen permitirnos llegar a posiciones de poder”³¹.

Asimismo, la misma funcionaria hizo una declaración provocadora que despertó comentarios encontrados: “las mujeres tenemos que luchar por el derecho a ser mediocres”, a diferencia de muchos hombres que logran escalar altas posiciones laborales a pesar de su falta de preparación. Ladrón de Guevara finalizó su discurso con un cuestionamiento que refleja un malestar común entre las mujeres directivas en contra de la situación prevalente en las instituciones de educación superior: “¿Por qué exigimos más a

²⁹ En 2012 se llevó a cabo la mesa: “Rectoras” dentro del programa del II Congreso Internacional “La experiencia intelectual de las mujeres en el siglo XXI”.

«Las mujeres han cambiado el rostro de las universidades: Sylvia Ortega», *Cultura. Secretaría de cultura*, 9 de marzo de 2012, acceso el 16 de junio de 2016. <http://www.cultura.gob.mx/noticias/efemerides/19483-las-mujeres-han-cambiando-el-rostro-de-las-universidades:-sylvia-ortega.html>.

³⁰ «Invitan rectoras a romper estigmas históricos sobre papel de la mujer», *SDPN noticias*, 9 de marzo de 2012, acceso el 16 de junio de 2016. <http://www.sdpnnoticias.com/notas/2012/03/09/invitan-rectoras-a-romper-estigmas-historicos-sobre-papel-de-la-mujer-1>

³¹ Gustavo Pineda, “Rectoras de importantes universidades compartieron consejos para romper el “techo de cristal” contra la desigualdad de género en la educación», 17 de diciembre, 2019, acceso el 28 de enero de 2020. <https://news.culturacolectiva.com/mexico/asi-combaten-rectoras-internacionales-contra-el-machismo-y-la-desigualdad/>

las mujeres para ocupar los puestos que a los varones se les da de manera natural?”

Al igual que otras colegas, Ladrón de Guevara destaca que una de los mayores problemas de las mujeres que logran alcanzar algún cargo público es que “están vinculadas a su condición de género” y, a manera de ejemplo, menciona el caso de dos rectoras de importantes universidades públicas de la Ciudad de México, las cuales fueron destituidas antes de que finalizaran sus respectivas administraciones³². Si bien la rectora de la Universidad Veracruzana omite las razones que motivaron la interrupción de sendos mandatos, lo que seguramente nos brindaría información interesante sobre la experiencia femenina en este tipo de funciones, es muy probable que se refiera a las doctoras Yoloxóchitl Bustamante y Ma. Esther Orozco Orozco.

Marcela Lagarde, por su parte, enfoca una interesante cara del problema, cuando sostiene que actualmente se vive en medio de un “espejismo de igualdad”. Sostiene que el imaginario está poblado de fantasías ideológicas con las que se intenta acallar la inequidad de género, aún presente en la vida universitaria. Los argumentos comunes para disfrazar la realidad son conocidos por todas y todos:

“...las mujeres de ahora ya no viven esas cosas”, “antes era otra cosa”, “en la Universidad no hay machismo”, o “la prueba de que no hay discriminación son las mujeres que ocupan poderes institucionales, como algunas abogadas generales, directoras de institutos y centros, premios Universidad Nacional, profesoras eméritas, y universitarias que han recibido premios y reconocimientos ...”³³

³² Karina de la Paz Reyes Díaz, [reportera de la presentación del libro coordinado por María José García Oramas y denominado *Igualdad sustantiva en las instituciones de educación superior*], “Mujeres sí podemos transformar nuestra realidad: María José García Oramas”, ANUIES, acceso el 30 de septiembre de 2019. http://www.anuies.mx/noticias_ies/mujeres-s-podemos-transformar-nuestra-realidad-mara-jos-garca-oramas.

Uno de los casos aludidos es el de la Dra. Ma. Esther Orozco Orozco, quien, como ya se mencionó, ocupó la Rectoría de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, de 2010 a 2013 y fue destituida por “desacato reiterado a las disposiciones del Consejo Universitario, violaciones a los derechos humanos de los integrantes de la comunidad universitaria y ejercicio del presupuesto de la UACM sin la aprobación del Consejo”. Véase: Alejandro Cruz, “Revocan consejeros mandato a Orozco”, *La Jornada*, 21 de febrero de 2013.

³³ Marcela Lagarde, “Universidad y democracia genérica claves de género para una alternativa”, CEIICH, acceso el 18 de septiembre de 2019]. <https://www.ceiich.unam.mx/educacion/Lagarde.htm>

Sin embargo, para la investigadora estas expresiones disfrazan manifestaciones sutiles de desigualdad que muestran que las académicas compiten arduamente por alcanzar los puestos de liderazgos dentro de las instituciones educativas, pero desde una posición de notable desventaja respecto a los varones.

4. Reflexiones finales: un largo camino por andar

Si bien hay avances importantes desde la incursión de la primera mujer en las aulas universitarias, aún queda mucho por hacer para lograr que en las instituciones de educación superior prevalezcan normas equitativas entre las y los estudiantes y docentes de ambos géneros, incluido el derecho a representar o, en su caso, encabezar a sus escuelas, facultades, institutos e, incluso, a las universidades, sin que esto último suponga un acto transgresor reprobado socialmente. Sin bien las voces en favor de la igualdad de género son cada vez más frecuentes y se ha avanzado en la elaboración de leyes específicas que compensen las injusticias históricas e impacten en las políticas gubernamentales, éste es sólo el principio. Es necesario continuar luchando, día a día, apuntalando los esfuerzos por lograr un verdadero estado de equidad entre los géneros y por erradicar las distintas expresiones de violencias en las instituciones de educación superior. Sólo de esta forma se logrará la democratización de la vida social y política en dichos establecimientos; la existencia de un espacio de convivencia justo e igualitario, aunque, para lograrlo, en el caso que nos ocupa, aún queda un largo camino por andar³⁴.

Referencias bibliográficas

Archivo

Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM)

³⁴ Roberto Rodríguez Gómez, “Género y políticas de educación superior en México”, *Revista de Estudios de Género. La ventana*, n. ° 10 (1999): 127 y 128.

Bibliografía

- Adame, Ángel Gilberto, *De armas tomar: feministas y luchadoras sociales de la Revolución Mexicana*. México: Aguilar, 2017.
- Bustos Romero, Olga, “Mujeres, educación superior y políticas pública”, en Nora Blázquez Graf y Javier Flores, *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: UNAM, 2005.
- Molero Alonso, Fernando, *Mujer y liderazgo en el siglo XXI: una aproximación psicosocial a los factores que dificultan el acceso de la mujer a los puestos de alta responsabilidad*. España: Instituto de la mujer, 2009. Edición en PDF.

Revistas

- Buquet Corleto, Ana Gabriela, “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII (2011).
- Jaet de Gómez Figueroa, Lidia, “La Mujer en la Educación Superior en México”, *Revista de Educación Superior*, n.º 21 (1977): 1-5.
- Marsiske, Renate, “Crónica del movimiento estudiantil de México en 1929”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 1 (1998).
- Ordorika, Imanol, “Equidad de género en la Educación Superior”, *Revista de la Educación Superior*, n.º174 (2015): 8-17.
- Parker, Patsy, “The Historical Role of Women in Higher Education”, *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, n.º 1 (2015): 3-14.
- Rodríguez Gómez, Roberto “Género y políticas de educación superior en México”, *Revista de Estudios de Género. La ventana*, N.º.10 (1999): 24-159.

Periódicos

- *Excélsior*
- *El Porvenir*
- *El Universal*
- *La Jornada*
- *Sol de Puebla*

Recursos digitales

- Cano, Iris, “Mujeres rectoras, el sueño casi imposible en las universidades de Puebla”, *Central*, 11 de marzo de 2015. Acceso el 12 de junio de 2016. <http://www.periodicocentral.mx/2014/academia/mujeres-rectoras-el-sueno-casi-imposible-en-las-universidades-de-puebla>
- Gómez, Leslie, “Buscan Rectoras de la equidad educativa para mujeres. Lanzan red universidades de 12 países de AL. Impulsan acciones para reducir brecha de género en el mercado laboral”. *Noticias Terra*, 3 de junio de 2011. Acceso el 16 de junio de 2016. <http://noticias.terra.com.mx/mexico/politica/buscan-rectoras-de-al-equidad-educativa-para-mujeres,16493155603df310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>.
- Lagarde, Marcela, “Universidad y democracia genérica claves de género para una alternativa”, *CEIICH*. Acceso el 18 de septiembre de 2019]. <https://www.ceiich.unam.mx/educacion/Lagarde.html>
- Ortiz, Elizabeth “Mujeres rectoras atenderán apenas el 12% de los alumnos”, *El Diario ntr*, Guadalajara. Acceso el 29 de abril de 2016. https://www.ntrguadalajara.com/post.php?id_nota=37461
- Paz Reyes Díaz, Karina de la, “Mujeres sí podemos transformar nuestra realidad: María José García Oramas”, *ANUIES*. Acceso el 30 de septiembre de 2019. http://www.anuies.mx/noticias_ies/mujeres-s-podemos-transformar-nuestra-realidad-mara-jos-garca-oramas.
- Pineda, Gustavo, “Rectoras de importantes universidades compartieron consejos para romper el ‘techo de cristal’ contra la desigualdad de género en la educación”, 17 de diciembre de 2019. Acceso el 28 de enero de 2020. <https://news.culturacolectiva.com/mexico/asi-combaten-rectoras-internacionales-contra-el-machismo-y-la-desigualdad/>
- Rodríguez Gómez, Roberto, “Rector o rectora”, *Seminario de Educación Superior*. Acceso el 12 de septiembre de 2018. <http://www.educacionfutura.org/rector-o-rectora/>
- Romero, Tania, “Ganan rectoras terreno”, *Reforma*. Acceso el 14 de septiembre de 2018. <https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?id=1263155&urlredirect=https://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=1263155>

Silió, Elisa, “Las siete rectoras se alían para frenar la brecha de género en la Universidad”, *El País*, 27 de noviembre de 2018. Acceso el 17 de septiembre de 2019. https://elpais.com/sociedad/2018/11/25/actualidad/1543184042_766558.html.

- “Consejeros”, *Consejo Universitario*. Acceso el 30 de septiembre de 2019. <https://consejo.unam.mx/consejeros/15-directorio>.
- “Las mujeres han cambiado el rostro de las universidades: Sylvia Ortega”, *Cultura*. Secretaría de cultura, 9 de marzo de 2012. Acceso el 16 de junio de 2016. <http://www.cultura.gob.mx/noticias/efemerides/19483-las-mujeres-han-cambiando-el-rostro-de-las-universidades:-sylvia-ortega.html>.
- “Invitan rectoras a romper estigmas históricos sobre papel de la mujer”, *SDPN noticias*, 9 de marzo de 2012. Acceso el 16 de junio de 2016. <http://www.sdpnnoticias.com/notas/2012/03/09/invitan-rectoras-a-romper-estigmas-historicos-sobre-papel-de-la-mujer-1>
- “Información Estadística de Educación Superior”, *ANUIES*. Acceso el 23 de septiembre de 2019. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- “Por primera vez, una mujer es designada Rectora en Harvard”, *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. Acceso el 8 de julio de 2019. www.universidad.edu.co.

Cuadro 1. Número de mujeres rectoras /directoras de las universidades públicas en México por estado, 2018-2019

Estado	Rectora/Directora
Estado de México	11
Sonora	8
Guanajuato	6
Querétaro	6
Ciudad de México	5
Hidalgo	5
Jalisco	5
San Luis Potosí	5

continúa...

Estado	Rectora/Directora
Tamaulipas	5
Chihuahua	4
Coahuila	4
Puebla	4
Veracruz	4
Baja California	3
Morelos	3
Oaxaca	3
Quintana Roo	3
Aguascalientes	2
Campeche	2
Chiapas	2
Colima	2
Guerrero	2
Michoacán	2
Sinaloa	2
Tabasco	2
Zacatecas	2
Baja California Sur	1
Nayarit	1
Nuevo León	1
Yucatán	1
Durango	0
Tlaxcala	0
Suma	106

Fuente: Elaboración propia³⁵

³⁵ El cuadro se elaboró con base en la información obtenida del “Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior”, ANUIES, acceso en septiembre de 2019. <http://www.anui.es.mx/html/diries/index.php>

Cuadro 2. Participación Femenina en el Consejo Universitario, 1929

	Facultad o dependencia	Tipo de consejera	Nombre
1	Directora de la Biblioteca Nacional	Consejeros Ex – Officio	Esperanza Velázquez Bringas
2	Facultad de Filosofía y Letras	Alumnos propietarios	Beatriz González Ortega
3	Facultad de Filosofía y Letras	Alumnos suplentes	Ana Mass de Serrano
4	Escuela Normal Superior	Consejero propietario	Soledad Anaya Solórzano
5	Escuela Normal Superior	Consejero suplente	Juana Palacios
6	Escuela Normal Superior	Alumnos Propietarios	Genoveva Cortés
7	Escuela Normal Superior	Alumnos suplentes	Guadalupe Cejudo
8	Escuela Normal Superior	Consejera suplente	Ofelia Garza
9	Facultad de Ciencias e Industrias Químicas	Alumnos propietarios	Elena González
10	Escuela de Educación Física	Alumnos propietarios	Enriqueta Pradal
11	Escuela de Educación Física	Alumnos suplentes	Consuelo Chávez
12	Federación Estudiantil Mexicana	Consejeros propietarios	Hortensia Ventre
13	Federación Estudiantil Mexicana	Consejeros suplentes	Mercedes Pons
14	Facultad de Música	Consejero profesor propietario	Alba Herrera y Ogazón
15	Facultad de Música	Consejero profesor suplente	María Caso
16	Facultad de Música	Consejero alumnos propietario	Justina Vasconcelos
17	Facultad de Música	Consejero alumno suplente	María Román
18	Asociación de Ex – Alumnos Graduados	Asociación de Universitarias Mexicanas	Guadalupe Jiménez Posadas.

Fuente: Elaboración propia ³⁶

³⁶ Cuadro elaborado a partir de información sobre consejeros universitarios, localizada en el AHUNAM, Fondo: Consejo Universitario 1910-1930.

La educación como camino a la igualdad sustantiva

Dra. Gloria Ramírez*
(Cátedra Unesco de Derechos Humanos
de la UNAM, FEMU)

Desde los primeros días del mundo pesó sobre la mujer la más dolorosa, la más terrible de las maldiciones: la opresión.
Laureana Wright. *La emancipación de la mujer por medio del estudio*, 1891.

Introducción

En México, la igualdad entre mujeres y hombres aún no es una realidad. No lo es en ningún país del mundo. Sin embargo, desde el siglo XIV encontramos expresiones como las de Christine de Pizan¹, escritora medieval, quien fue la primera mujer que vivió de las letras después de enviudar y señalaba que: “si las mujeres hubiesen escrito libros, seguramente todo habría sido diferente”. Fue pionera en reivindicar el papel de la educación y la escritura para enfrentar las desigualdades entre hombres y mujeres. Tras la muerte de su marido, con tres hijos a su cargo, la escritora vivió de su

* Coordinadora de la Cátedra Unesco de Derechos Humanos de la UNAM e integrante de la Federación Mexicana de Universitarias (FEMU).

¹ Almirall, Elena. 2019. “Cristina de Pizán, vivir de la escritura en la Edad Media”. *La Vanguardia*. 1 de noviembre de 2019. <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/edad-media/20191101/471292109718/cristina-pizan-escritora-edad-media.html>

pluma y se hizo famosa, hasta varios siglos después, cuando las feministas e historiadoras del siglo xx la descubrirían por su reivindicación de la dignidad y del conocimiento para las mujeres, pues hasta finales del siglo xix las mujeres no tuvieron el derecho a la educación, ya que solamente las mujeres nacidas en cunas burguesas y adineradas podían gozar de una educación privada, con instructores e instructoras a domicilio.

En el siglo xviii, durante la época de la Revolución Francesa, Olympe de Gouges, en 1791, escribió la “Declaración de las mujeres y la ciudadana”, en contraposición a la “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano”, de 1789. El documento fue recuperado hasta el siglo xx por académicas feministas. Las letras fueron, para Olympe, una puerta hacia la libertad y una vía de exigencia, por la cual desarrolló todas sus capacidades y fue motivo de su detención posteriormente:

Olympe, como todas las mujeres de su época, había sido excluida de todo aprendizaje y educación: al principio dictaba sus obras, pues no sabía escribir; pronto aprendió y se convirtió en “una mujer de letras”; su tenacidad la llevó más a ser una activista letrada. Su deseo de ser célebre y su originalidad la llevó a componer su propio nombre a partir del de su madre y del apellido “Gourges”, hasta darse a conocer con el nombre de Olympe de Gouges. Amaba las letras y también se propuso dominarlas; siempre deseó publicar un periódico; se dedicaba a editar sus panfletos y obras de teatro; vivía en la espera del éxito de sus obras, para las cuales había determinado que el dinero que produjeran sería para las mujeres patriotas. Olympe elaboraba ella misma sus panfletos y dedicaba mucho tiempo en difundirlos: en marchas, reuniones y cafés. Patriota, desagradó a los aristócratas. Monarquista, fue repudiada por los revolucionarios. Feminista al fin, molestó a todo mundo. Olympe deseaba contribuir a la revolución a través de sus escritos, escribiendo folletos y piezas de teatro².

En el siglo xvii, Mary Wollstonecraft³, a través de sus obras, reivindicó la educación para las mujeres y señalaba que la ignorancia las mantiene en la desigualdad: “Educad a las mujeres como a los hombres. Ese es el objetivo que yo propongo. No deseo que tengan poder sobre

² Ramírez, Gloria. (2018). *La Declaración de derechos de la mujer y la ciudadana de Olympe de Gouges de 1791 ¿Una declaración de segunda clase?* México. Cátedra Unesco de Derechos Humanos de la UNAM.

³ Ver: ural.uv.es/juasajua/Vindicacion_Mary_Wolstonecraft.htm (consultado octubre 2020).

ellos, sino sobre sí mismas”. Esto lo expuso en un texto conocido como: “Vindicación de los derechos de la mujer” en 1791, obra considerada actualmente como un clásico del feminismo.

Wolstonecraft atribuye al Estado la responsabilidad de la educación femenina, por ello, en la introducción de *Vindicación*, reta a Talleyrand-Périgod, político en activo de la Asamblea Constituyente Francesa y autor de un decreto de 1791, relativo a la educación de las jóvenes francesas.

“Cuando denuncio lo hago en nombre de mi sexo y no en el mío propio. Desde hace tiempo vengo considerando que la independencia es la suprema bendición de la vida y ésta sólo se alcanza a través del ejercicio de la razón [...] En mi lucha por los derechos de las mujeres, mi argumento principal se basa sobre el principio elemental de que, si la mujer no está preparada, mediante la educación, para convertirse en compañera del hombre, será ella quien frenará el progreso del saber y de la virtud, pues la verdad debe ser siempre patrimonio de todos y si no, no tendrá influencia en la vida. Pero si las mujeres deben ser excluidas sin tener voz ni participación en los derechos naturales de la humanidad, demostrad primero, para así refutar la acusación de injusticia y falta de lógica, que ellas están desprovistas de inteligencia; si no, este fallo en vuestra Nueva Constitución pondrá de manifiesto que el hombre se comporta inevitablemente como un tirano...”

Mary Wollstonecraft combatiría con vehemencia la lógica rusioniana de que la mujer ha sido creada para dar placer y someterse al hombre, y de que la educación femenina debe estar orientada a hacer de las mujeres objetos de placer sexual, siendo éste su verdadera fuente de poder sobre el hombre, según Rousseau.

Las mujeres paulatinamente accederían al derecho a la educación; sin embargo, el proceso fue largo, pues es hasta el siglo XIX cuando las mujeres acceden a la educación y no será, sino hasta finales del siglo XX y en particular hasta el siglo XXI que las mujeres accedan en condiciones de paridad a la educación e, incluso, egresen en el mismo sentido, en algunos niveles de los primeros estudios, pero aun en la actualidad, su desarrollo profesional, en general, se determina en función de su sexo y, por lo tanto, su salario, en muchas ocasiones, es menor que el de los hombres.

Esto se refleja en muchas actividades cotidianas, como la segregación del mercado educativo, del laboral, por razón del sexo, la violencia de género y otras formas de discriminación y exclusión.

La familia, los medios de comunicación, el grupo de pares y la educación formal son espacios importantes para la reproducción social y, por lo

tanto, para las desigualdades de género. Tales patrones negativos son aprendidos socialmente, ya que los roles y los sistemas de relaciones de género se incorporan y negocian en espacios de interacción social y en la cultura cotidiana.

En los sistemas educativos, y en particular en la escuela, los esfuerzos desplegados no han sido suficientes ni han permeado lo suficiente en la cultura escolar, a pesar de que se habla de igualdad de acceso y de que han construido herramientas, normas y medidas para combatir la discriminación por razón de sexo, empero, el impacto no ha sido concluyente, ya que muchas de estas acciones se han implementado de forma poco sistemática y no se desarrollan como parte de la cultura cotidiana; por lo tanto, no trascienden a la cultura general.

De hecho, pese al carácter inclusivo e igualitario de importantes marcos normativos –por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018⁴ que incorporó por primera ocasión la perspectiva de género como una estrategia transversal⁵, o los recursos y programas del Estado mexicano en el Plan de Desarrollo 2018-2024 (donde se omite incorporar el mismo eje y falta perspectiva de género) o bien, la suscripción y ratificación de compromisos internacionales para lograr la igualdad entre mujeres y hombres en el campo de la educación, así como para erradicar toda forma de discriminación⁶, la igualdad efectiva de género sigue siendo una de las metas principales a alcanzar.

En este marco, los resultados en evaluaciones internacionales, como los del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) 2009⁷,

⁴ Gobierno de la República, 2013. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México. p. 10. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/MexicoPlanNacionaldeDesarrollo20132018.pdf>

⁵ Esta transversalidad asegura que el objetivo de la igualdad de género se tome en cuenta en el diseño e implementación de cualquier política o medida. Como tal, esta estrategia está muy ligada tanto al desarrollo como a la implementación, el seguimiento y la evaluación de los instrumentos políticos.

⁶ Convenciones como la CEDAW o acuerdos suscritos en las distintas Conferencias Internacionales sobre la Mujer, realizadas por la ONU en México (1975), Kenia (Nairobi, 1985), Dinamarca (Copenhague, 1990), China, (Pekín, 1995) y Nueva York (denominada Pekín +5, en el año 2000). Osorio, Beatriz y María Cristina Espinoza. 2003. *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. México: Instituto Nacional de las Mujeres, Secretaría de Educación Pública. p. 13. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100601.pdf

⁷ Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid: Instituto de evaluación.

ponen en evidencia el mal desempeño de las y los jóvenes de 15 años, quienes en lectura, matemáticas y ciencias se ubican por debajo del promedio general de aquellos miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Y, dentro de este universo, las mujeres se encuentran en el grupo de menor desempeño. Lo anterior, a pesar que, en las estadísticas actuales, a partir de los últimos años, las mujeres han logrado mayor acceso al sistema educativo en general y mejores resultados en su aprovechamiento.

El problema se torna más complejo, no obstante que las desigualdades de género siguen siendo un tema de preocupación en la actualidad, pues no puede seguir considerándose como un problema únicamente que aqueja a las niñas y a las mujeres. En los recientes debates sobre la cuestión del género se ha desplazado el centro de atención del cuestionamiento inicial, de los estereotipos femeninos, a la inclusión, también en ese cuestionamiento, del concepto de masculinidad.

Todas estas cuestiones forman parte de un confuso sistema, el de mandatos de género y sus connotaciones culturales que interaccionan continuamente, generando que los estereotipos de género sean injustos y, a la postre, puedan tener repercusión sobre el crecimiento económico y la cohesión social.

En este marco, según Castillo⁸, la escuela aparece como un espacio privilegiado de aprendizaje en distintos niveles: en él se aprende a ser, a hacer y convivir, lo que da cuenta que no sólo se aprenden conocimientos o disciplinas científicas o sociales, que recogen parte importante del conocimiento cultural generado en el transcurso de la historia, sino también maneras de ser, de comportarse y de actuar con y ante los otros.

Por otra parte, la escuela no siempre favorece una educación ciudadana que empodere a las niñas y mujeres, sino que, por el contrario, reproduce los estereotipos y desigualdades de género; sin embargo, en los últimos años existen estudios que señalan la capacidad de la escuela para ser también un factor de empoderamiento. Así, son muchos los retos que se deben enfrentar para lograr la igualdad entre mujeres y hombres, pero el papel que juega la escuela en la educación es insustituible para abatir estereotipos y también la violencia de género, la cual es un obstáculo para la igualdad.

<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-2009-15--12-2010ver.-definitiva.pdf?documentId=0901e72b80730548>

⁸ Castillo Peña, Jorge. (2011). "Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, Núm 1, p. 34. <http://www.rinace.net/rlei/>

Hoy en día, la condición de la mujer y el papel que se espera de ella en la familia y en la sociedad permanecen esencialmente intactos, provocando la discriminación basada en el género. Como bien lo indicó Olga Bustos-Romero⁹, los agentes de socialización —los medios de comunicación, la familia, la escuela, la religión, entre otros— se encargan de difundir estas prácticas sexistas y discriminatorias, así como una serie de características, atributos mandatos de género asignados a lo femenino y lo masculino como un deber ser, hasta considerarse “la normalidad” e incluso se justifica por la “naturaleza femenina”, constituyendo rezagos en todos los niveles, discriminación y subordinación de la mujer a los modelos hegemónicos de las sociedades. Esta situación se perpetúa gracias a los estereotipos de género, en donde los agentes mencionados se perpetúan y reproducen.

Desde temprana edad la niña cuenta con modelos femeninos conservadores o tradicionales a los cuales imitar, dado que la abrumadora mayoría de las imágenes corresponden a personajes masculinos, cuyos méritos los llevan al éxito. Cuando existen figuras femeninas, resaltan, en éstas, aspectos tales como la religiosidad, divinidad, maternidad, entrega y obediencia. Estos estereotipos y la discriminación, que se basan en el género, son particularmente comunes en zonas rurales, remotas o aisladas, pero existen también en zonas urbanas. De tal forma, se espera que las niñas y los niños desempeñen papeles que estén de acuerdo a normas y perspectivas tradicionales o convencionales; que reproduzcan mandatos de género que, a su vez, ellas/os internalizan a través de actividades sociales dentro del hogar y fuera de éste, es decir, en la escuela y su entorno.

La escuela, por lo tanto, que debería ser un espacio para fortalecer la autonomía del alumnado y de seguridad para que las alumnas y alumnos fortalezcan su desarrollo físico, intelectual y afectivo, se transforma en un instrumento de reproducción de los mandatos de género. Los estereotipos de género condicionan el desempeño de niñas y niños en las diferentes materias, pero también su desarrollo físico, mental y emocional. Al respecto, el “Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación básica” asevera que: “los estereotipos, como conjunto de patrones de creencias compartidos por la comunidad o el grupo social, tienen un impacto directo en

⁹ Bustos-Romero, Olga. (2011). “Los medios y la construcción de género: factor de riesgo para trastornos alimentarios como anorexia y bulimia”. *Derecho a Comunicar*, Número 2, Mayo-Agosto. pp. 62-63. http://www.derechoacomunicar.amedi.org.mx/pdf/num2/5-olga_bustos.pdf

los individuos, ya que fungen como modelos de comportamiento y suscitan conductas o pensamientos que dirigen el rumbo de sus vidas”¹⁰.

En la escuela la jerarquía o autoridad educativa, como son las/os directivas/os y docentes tienen una tarea pendiente, pues, a base de tolerar la reproducción de estereotipos y la violencia, éstos se convierten en prácticas comunes e inherentes a la socialización de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, por ello, es necesaria su intervención para transformar y frenar dichas prácticas. Para llevar a cabo tal encomienda deben auxiliarse de investigaciones y diagnósticos que den cuenta de los problemas específicos que las generan y reproducen en el contexto escolar, para definir e implementar alternativas de solución adecuadas a tales vicisitudes.

Una práctica frecuente es la violencia escolar, la cual tiene muchas expresiones: una de éstas es el *bullying*. México se encuentra entre los siete países de América Latina con mayores porcentajes de *bullying* en escuelas secundarias¹¹. Este fenómeno contiene un gran componente de discriminación hacia las personas y, entre otras razones, están las de género.

Otra expresión es la bulimia y la anorexia, como resultado de trastornos psicoemocionales, pero también de la cultura moderna, donde las representaciones sociales relacionan los estándares más altos de belleza, éxito y aceptación son la delgadez extrema, para las mujeres y, cuerpos corpulentos y fuertes, para los hombres, con carreras exitosas y, desde luego, con recursos económicos y lujos que derrochan su buena fama.

1. El papel del currículo en la reproducción de los mandatos de género

Olga Bustos Romero¹² señalaba que el currículum explícito, en general, no hace ninguna distinción o capacitación intencionada respecto de la relación educación-género; las distintas asignaturas tienden a estar impregnadas de

¹⁰ Secretaría de Educación Pública. (2009). *El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*. México: SEP-UNICEF. pp. 51

¹¹ Secretaría de Educación Pública. (2009). *El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*. SEP-UNICEF. pp. 52. <https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/informe-nacional-sobre-violencia-de-genero-en-la-educacion-basica-en-mexico>

¹² Bustos-Romero, Olga. (1994). *La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación*, en *Antología de la sexualidad humana*. México: Conapo, Tomo I.

una visión tradicional de los roles de género, que hacen “invisibles” los puntos de vista y los logros femeninos, en algunas materias, y, los masculinos, en otras.

Podemos afirmar que, a través del currículum, como trasmisor de la cultura, se estarían enseñando explícita o implícitamente las formas en que una determinada cultura concibe a la mujer y al hombre, y lo que propone para cada persona, según su sexo.

Como lo indica Blanco:

Los estereotipos sexistas, que privilegian y potencian los valores masculinos, constituyen una manifestación del patriarcado como universo simbólico hegemónico, el cual impregna a toda la sociedad y a los ámbitos de conocimiento de los que se nutren los materiales escolares. Quienes escriben los libros de texto y quienes los utilizan reproducen un sistema simbólico que está en el origen de los estereotipos y de las desigualdades y discriminaciones que representan y legitiman¹³.

En lo que atañe al currículum oculto¹⁴, el sexismo se transmite y fomenta por medio de un trato diferenciado a mujeres y hombres a través del lenguaje, los gestos, el tono de la voz, la frecuencia y la duración de la atención proporcionada a unas y otros, el tipo de preguntas y respuestas, el chiste, la caricatura y el sarcasmo al alumnado por parte del profesorado¹⁵.

Aunado al trato diferente en el aula —acota Blanco¹⁶—, la niña se encuentra expuesta cotidianamente al uso del idioma castellano, que más que otros idiomas, expresa lo plural y universal mediante el uso de términos del género masculino y excluye, así de hecho, la presencia y la realidad de las mujeres. La forma en que están escritos los textos escolares contribuyen también a la “invisibilidad” de éstas y a su adscripción a roles tradicionales.

Entonces, parece evidente que una de las formas de limitar el impacto de los roles y estereotipos de género es a través del desarrollo de técnicas que impidan su transmisión y pervivencia, generación tras generación¹⁷. En

¹³ Blanco, Nieves. (2000). “Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto”, en *El Harén pedagógico* coordinado por Santos, M.A. Barcelona.

¹⁴ Nos referimos a relaciones informales, valores, actitudes que los estudiantes aprenden y reproducen en la escuela.

¹⁵ Osorio, Beatriz y María Cristina Espinoza, *op. cit.* p. 21.

¹⁶ Blanco, Nieves, *op. cit.* p. 98.

¹⁷ Ministerio de Sanidad, PluralEs, Servicios Sociales e Igualdad. (s/f) *Educación en igualdad, Diagnóstico General. Informe Previo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, PluralEs, Servicios Sociales e Igualdad. p. 1. <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/DiagnosticoPrevio.pdf>

este marco, en la escuela sigue reproduciéndose el lenguaje sexista, que comienza por perpetuar lo genérico, hombre, e integrar a las mujeres, sin nombrarlas; las resistencias al lenguaje inclusivo siguen en todos los niveles de la escuela, del básico al superior, a pesar de algunos cambios recientes.

2. La importancia de la educación en el cambio de cultura

La escuela, desde el nivel preescolar hasta el universitario, constituye una de las instancias de socialización por medio de las cuales se transmite y fomenta la igualdad –de manera directa o indirecta–, así como su contrario, la desigualdad, a través de una serie de estereotipos de género, marcando de este modo el “deber ser” de mujeres y hombres. Según el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades¹⁸, en la vida cotidiana de las escuelas y, particularmente en las aulas, es donde se establecen relaciones que promueven y transmiten valores, reglas, normas y formas de comportarse al prescribir y reforzar, de manera estigmatizada, los estereotipos de género. En la escuela se aprende a desempeñar roles y a expresar los comportamientos apropiados a cada sexo, según las normas establecidas; se transmite y refuerza el código del género a, generalmente y, junto con la familia, contribuye a mantener y reforzar los estereotipos sexuales presentes en la cultura.

La transmisión errónea de pautas culturales sexistas y de discriminaciones en función del sexo es una consecuencia directa del currículo, tanto formal como oculto. Así, la educación formal, al igual que otras instituciones socializantes, fomenta y refuerza la concepción de feminidad y masculinidad, sustentada a partir de ciertas características, cualidades, rasgos, atributos, etcétera. De acuerdo con esto, indica Bustos-Romero¹⁹, a las mujeres se les coloca en el ámbito de lo emocional y los afectos y, por lo tanto, deben ser: delicadas, tiernas, indecisas, dependientes, inseguras, dispuestas a servir a los demás, bellas y también seductoras. Por otra parte, a los hombres se les ubica en el ámbito del poder, de lo racional y, en consecuencia, deben ser: inteligentes, independientes, tomadores de decisiones, asertivos, combativos, dominantes, agresivos, controladores y controlados.

¹⁸ Inmujeres. (2002). *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres 2000-2006*. México: Inmujeres, Vol. I. p. 54.

¹⁹ Bustos-Romero, Olga. (1991). “Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación” en *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. Coordinado por M. A. González-Pérez y J. Mendoza-García. México: Tec. de Monterrey/CHIASO.

En palabras de Torres²⁰, estas diferencias en la valoración de comportamientos, actitudes y valores, atribuidos a uno y otro sexo, pueden perpetuarse y reforzarse si la escuela mantiene diferentes expectativas entre las mujeres y los hombres.

Cambiar el eje cultural que inscribe al hombre como el núcleo familiar, comercial, profesional e intelectual²¹ implica —según Viezzer— cambios profundos con relación a lo que aprendimos tradicionalmente en la educación discriminadora recibida en la familia y después en la escuela. Se insistió en la necesidad de revisar totalmente los patrones mentales, desarrollando nuevas actitudes y adquiriendo nuevas habilidades para una convivencia armoniosa entre mujeres y hombres en sociedad²². En este sentido, Pérez y Gargallo, argumentan que:

... es un objetivo básico desenmascarar y neutralizar estos estereotipos, adoptando metodologías educativas que desarrollen todas las potencialidades de las personas, partiendo de su diferente biología, pero evitando que ésta se convierta en un motivo de jerarquización. Los estereotipos más frecuentes de carácter sexista que podemos encontrar en nuestra cultura y, por lo tanto, en los libros y materiales escolares²³.

Cabe señalar que es en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, de 1995, que se reconoce implícitamente la importancia de la educación de las niñas y las mujeres, y todavía, hoy en día, es una materia pendiente en el sistema educativo, a pesar de cambios en contenidos y en normas, incluso, pese a que las normas educativas reconocen la igualdad de género.

²⁰ Torres, M^a Amparo Rosa. (2009). “Estrategias educativas para evitar la discriminación de género”. *Revista de Formación del Profesorado COMPARTIM*. España: Consejería de Educación Valenciana. pp. 1-2. http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/22_au_discriminacion_genero.pdf

²¹ Viezzer, Moema L. *21 de junio: Día por una Educación No Sexista, Educación para la igualdad-Iniciativas sobre educación para la igualdad*. Educación en valores, p.2. <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1828>

²² Viezzer, Moema L., pp. 3 y 4.

²³ Pérez Pérez, Cruz y Gargallo López, Bernardo. (2008). “Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares”, ADDENDA a la ponencia IV Lectura y género, Leyendo la indivisibilidad pp. 1 y 2. www.uv.es/genero/_docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf

3. Los avances en México en igualdad en la educación

Como muchos países, México recoge en su Constitución disposiciones relativas a la igualdad y a la no discriminación, como son los artículos 1°, 2°, 3°, 4°, 29° y 123°, además de tener la Ley general de igualdad de hombres y mujeres, y de haber firmado y ratificado declaraciones y convenciones internacionales, como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés). También se han hecho estudios importantes como el citado Informe nacional sobre la violencia de género en la educación básica en México²⁴.

La educación para la igualdad en México, hasta ahora, se traduce en proyectos puntuales, no generalizados, que son iniciativas particulares, como por ejemplo, el “Programa de Igualdad de oportunidades y no discriminación hacia las mujeres de la Ciudad de México”²⁵, con fecha del 8 de marzo de 2010, el cual aporta claves importantes para el acceso a procesos educativos integrales. El Programa ubica a la educación como una de las estrategias básicas para conseguir un avance significativo en la igualdad entre mujeres y hombres en todas las áreas de actuación. Incluso consideró indicadores y materiales para: fomentar la eliminación de estereotipos sexistas y del uso de un lenguaje no incluyente en los materiales educativos de la Ciudad de México. Sin embargo, el programa no tuvo continuidad y los resultados solo se mostraron en diversas actividades de difusión y sensibilización.

La Secretaría de Educación Pública publicó, en octubre de 2013, los “Lineamientos de Operación del Proyecto para la Incorporación de la Perspectiva de Género en Escuelas Secundarias y el Impulso de la Política de Igualdad Sustantiva de Género en el quehacer institucional de las Autoridades Educativas Estatales”. Los mismos pretendían incidir en 400 escuelas de nivel secundaria y en las áreas que impulsan la política de igualdad de género de las Autoridades Educativas Estatales y de la Administración Federal de Servicios Educativos, en el entonces Distrito Federal, para contribuir con la eliminación de los estereotipos de género, el fortalecimiento de las áreas responsables al interior de dichas instituciones y promover la igualdad y la no violencia de género en las escuelas secundarias.

²⁴ Secretaría de Educación Pública. (2009). *Informe Nacional sobre la violencia de género en la educación básica en México*. México: UNICEF, SEP, p. 74. <https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/informe-nacional-sobre-violencia-de-genero-en-la-educacion-basica-en-mexico>

²⁵ *Programa General de igualdad de oportunidades y no discriminación hacia las mujeres de la Ciudad de México*. (2010). Distrito Federal: Gaceta Oficial del Distrito Federal. <http://cgsservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/2793.pdf>

De esta manera, señala dichos lineamientos:

“... la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (SPEP en adelante) a través de la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género (DGAIG en adelante), atendiendo la normatividad y prioridades definidas por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB en adelante), ponen en marcha acciones que permitan articular en dicha política la perspectiva de género a efecto de que en el trabajo que realicen los Consejos Técnicos Escolares (CTE, en adelante), logren la incorporación de la cultura de la igualdad de género entre comunidades escolares de nivel secundaria, de manera que se vayan eliminando los estereotipos de género que están en la base de la discriminación y la desigualdad entre mujeres y hombres, así como en la violencia escolar de género afectando el desempeño académico y en muchas ocasiones propiciando la exclusión educativa, el rezago y el abandono escolar”²⁶.

Otra experiencia educativa y puntual fue la inclusión de la perspectiva género en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018²⁷. Dentro de su enfoque transversal, relativo al objetivo “México con Educación de Calidad” señaló como Estrategia III. Perspectiva de Género. Destacó como Líneas de acción: fomentar que los planes de estudio de todos los niveles la incorporen, para inculcar desde una temprana edad la igualdad entre mujeres y hombres, incentivar la participación de las mujeres en todas las áreas del conocimiento; en particular, en las relacionadas con las ciencias y la investigación; fortalecer los mecanismos de seguimiento para impulsar, a través de la educación, la participación de las mujeres en la fuerza laboral. Asimismo, robustecer la participación de las niñas y mujeres en actividades deportivas, para mejorar su salud y su desarrollo humano, y promover la participación equitativa de las mujeres en actividades culturales. No obstante, en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024, no se integró ningún objetivo vinculado a la educación con perspectiva de género; ni la igualdad, como objetivo.

4. Principales obstáculos para lograr la igualdad en la educación

Según el “Informe Nacional sobre la violencia de género”²⁸, resulta evidente que la educación ofrece un contexto clave en el proceso de socialización,

²⁶ Ver: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/642/Lineam_OP_Genero.pdf

²⁷ Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, *op. cit.*

²⁸ *Informe Nacional sobre la violencia de género... op. cit.* pp. 132-133.

de modo que las interacciones informales de las y los estudiantes en los centros escolares son un aspecto relevante de su socialización, lo cual incluye su integración en los roles delimitados de género. Este informe también sostiene que resulta más eficaz afrontar los aspectos relativos a la igualdad de género, específicos del ámbito educativo, mediante leyes educativas, que mediante legislación general contra la discriminación.

En dicho Informe, en síntesis, se señalan los siguientes problemas:

- El fenómeno del bullying se está extendiendo en las escuelas mexicanas. Se encontraron indicios de discriminación, burlas y otras formas de agresión verbal entre estudiantes, mismas que deben ser atendidas adecuadamente por el personal docente y el directivo con miras a que no se desarrolle el fenómeno del abuso escolar.
- La discriminación contra las personas con orientación sexual distinta a la heterosexual es un elemento preocupante. El espacio escolar puede ser, al contrario, potenciado para el aprendizaje de la tolerancia y el respeto por las decisiones de todas las personas.
- Se observó una gran heterogeneidad en lo que refiere a sanciones de conductas agresivas por parte del personal docente y directivo. Es importante, en este sentido, diseñar una política que delimite los comportamientos a sancionar y el mecanismo a seguir en caso que se presenten, para evitar la discrecionalidad y posibles preferencias o abusos de poder.
- Tendencia a identificar el ámbito doméstico con lo femenino. Los personajes femeninos aparecen en situaciones bastante estereotipadas y con actitudes de dependencia respecto a los personajes masculinos. Hay una clara subordinación de la mujer al hombre, especialmente en el ámbito laboral. En los contenidos que hacen referencia a las actividades laborales, las mujeres realizan trabajos en sectores tradicionalmente feminizados: comercio, enseñanza, sanidad, etcétera.
- Los hombres aparecen como los protagonistas de la esfera pública y laboral, realizando tareas en prácticamente la totalidad de las profesiones, mientras que las mujeres no cuentan con ese espacio tan amplio de intereses y realizaciones, con el que deberían identificarse.
- La imagen de los personajes masculinos que aparecen en los textos es mejor que la de los femeninos: son más divertidos, osados, inteligentes, etcétera.

- En muchas historias, la belleza y los buenos modales de las chicas se presentan como el bagaje más importante para sus vidas y como las mejores “armas” de que disponen para solucionar su futuro y mejorar su condición social²⁹.

Ahora bien, para Pérez y Gargallo³⁰ la reproducción de los roles y estereotipos se acentúa justo cuando los niños y las niñas entran en la etapa de la pubertad y la adolescencia y, por tanto, cuando afianzan rasgos de su personalidad; de ahí la importancia de crear políticas públicas que apuesten por un cambio generacional de los estereotipos y roles de género.

Es interesante ver como en el análisis de la literatura internacional, específicamente de la europea, se observa cómo las cuestiones de género y educación han evolucionado, pasando de centrarse principalmente en corregir las injusticias hacia las niñas y las mujeres en el plano histórico, cultural y educativo, a una aproximación al ámbito del género en la educación, muy influida por los estudios transculturales sobre el rendimiento en las pruebas de evaluación y sobre los inferiores resultados educativos de los niños³¹. Esto permite observar que aún falta mucho por avanzar en este difícil tema.

5. Propuestas generales para combatir los obstáculos de la igualdad en la educación

En este apartado se realizarán propuestas generales que contribuyan a lograr una educación con igualdad, a partir de la consideración de que las diferencias biológicas no implican diferencias conductuales, sino que es el propio sistema social el que las origina. Como bien lo señala una destacada investigación: No sólo se trata de lograr mayor acceso y permanencia de niñas y mujeres en los servicios educativos, sino de modificar valores, creencias y actitudes en la sociedad. Ello implica procesos de transformación complejos, así como de sensibilización y concientización.³²

²⁹ *Ibidem*. pp. 158-160.

³⁰ Pérez Pérez, Cruz y Gargallo López, *op. cit.* p. 8.

³¹ Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. 2010. *Diferencias de Género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. España: EURYDICE, Comisión Europea, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación. p. 32.

³² *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*, *op. cit.* p. 19.

En consecuencia, un objetivo de las políticas de igualdad de género en la educación consistiría en erradicar los roles y estereotipos de género tradicionales y en aumentar la representación de las mujeres en los órganos de toma de decisiones en el sector educativo. Además, se deben diseñar currículos adecuados y sensibles a la dimensión de género, con servicios de orientación al alumnado, especialmente dirigidos a las chicas, con el fin de favorecer que elijan ramas de la formación profesional o estudios superiores que no sean los típicos tradicionales para las jóvenes, lo cual sería un instrumento para mejorar el rendimiento y reducir las diferencias en los resultados educativos.

También es importante crear herramientas de supervisión o control pedagógico en la revisión de los libros de texto y otro material didáctico, desde la perspectiva de género; así como evitar el carácter obligatorio de materias “típicamente” masculinas o femeninas, o la limitación de las materias optativas que pueden afectar los patrones de participación, como los talleres de manualidades.

En este sentido, la violencia simbólica todavía no se ha reconocido ni se ha legislado al respecto, por ejemplo, según señalan diputadas del Congreso de la Unión. “consideramos que los certámenes o concursos de belleza son eventos que exhiben a las mujeres mediante patrones socioculturales y bajo estereotipos de género como un instrumento para enaltecer la concepción del cuerpo de la mujer como objeto. Limitan el desarrollo personal de las participantes”. Por lo anterior, por medio de los dictámenes propuestos en el Congreso de la Unión se busca definir a la violencia simbólica como la expresión, emisión o difusión por cualquier medio, ya sea en el ámbito público o privado, de mensajes, patrones, estereotipo, signos, valores icónicos e ideas que transmiten, reproducen, justifican o naturalizan la subordinación, desigualdad, discriminación y violencia contra las mujeres en la sociedad.

Según la iniciativa:

“el sentido de la iniciativa no es, de ninguna manera, prohibir los certámenes, ni limitar la participación de las mujeres, como se ha tergiversado en diferentes medios de comunicación o a través de redes sociales, sino reconocer que el Estado tiene una obligación para atacar la violencia en todas sus formas y que no debemos de aceptar los concursos con características sexistas, que fomentan el machismo, sean apoyados económicamente o de cualquier otra manera de parte del gobierno”.

La legisladora Frida Esparza Márquez (PRD) detalló que tan sólo en Jalisco se destinaron 4 millones de pesos para la Alerta de Violencia de Género Contra

las Mujeres, mientras que para los certámenes de belleza “fue de 8 millones de pesos, el doble³³”.

Una relación de respeto entre docentes y alumnas/os es un factor clave para generar cambios en la concepción del género en las escuelas, por lo tanto, debería evaluarse el trabajo de las/os docentes, relacionado con las cuestiones de igualdad en los periodos de prácticas tanto de su formación inicial como de su formación continua. Del mismo modo —menciona Torres— los docentes deben evitar diferencia de trato en cuanto a valoración por sexos, disciplina, expresión de modales. No deben utilizar un lenguaje discriminatorio o peyorativo y tienen que dirigirse a las alumnas y alumnos con el mismo matiz de voz. Evitar el uso de láminas, pósteres, fotografías, etcétera, que ofrezcan, en sus secuencias o imágenes, actitudes discriminatorias por razón de sexo³⁴.

Asimismo, los gobiernos, las autoridades locales y los propios centros educativos tienen que contrastar y analizar los datos sobre los resultados educativos, tales como los patrones de bajo rendimiento, con otros modelos donde se observen diferencias en función del género —por ejemplo, abandono escolar, exclusión o absentismo—, o alumnos y alumnas en situación de riesgo, y otros factores que puedan estar contribuyendo a las diferencias de género.

El apoyo de la madre y el padre; la familia, es vital para promover la igualdad de género en las escuelas; la colaboración de las familias proporciona a las y los estudiantes, pautas y criterios para que en casa sean coherentes y eliminen en lo posible la transmisión de estereotipos. Sin embargo, la violencia de género en las familias y la desigualdad de roles se perpetúa, en general, en la sociedad mexicana y están lejos de erradicarse.

También es importante vincular evaluación y financiación a criterios de igualdad de género, lo que podría resultar eficaz para mejorar la representación de las mujeres. En ese sentido, el reto de ofertar oportunidades educativas con igualdad a toda la población, supone atender, de manera prioritaria, a quienes no han gozado de los beneficios de la educación en igualdad de condiciones y oportunidades, como son las niñas y las mujeres en general y, en particular, los sectores en pobreza extrema, población indígena y en situaciones de riesgo. Esto es importante, sobre todo en aquellas zonas y

³³ <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Agencia-de-Noticias/2020/Julio/09/5696-Iniciativa-sobre-violencia-simbolica-no-busca-prohibir-certamenes-de-belleza-sino-impedir-que-se-otorguen-recursos-gubernamentales>

³⁴ Torres, M^a Amparo Rosa, *op. cit.* p. 2

regiones donde la pobreza prevalece de manera notable y predomina la diversidad cultural. En estos lugares se siguen perpetuando patrones y estereotipos de género que conllevan discriminación y sexismo, impidiendo de esta manera alcanzar relaciones justas, dignas y equitativas.

El discurso institucional insiste en mencionar un importante avance respecto de la igualdad, la no discriminación y el respeto de los derechos humanos de las mujeres. En este marco se dan múltiples actividades de difusión e incluso se integran contenidos que buscan desaparecer los estereotipos de género. Sin embargo, en este contexto, continúa existiendo una brecha importante entre estos reconocimientos y las concepciones culturales de género que tienen los niños y las niñas que se encuentran en proceso de formación. Más bien, lo que ha ocurrido, en muchas ocasiones, es que las niñas han sido incorporadas plenamente al modelo educativo masculino, pero sin que éste se haya transformado como resultado de esta inclusión.

No se debe olvidar que la educación en todos sus niveles es un medio fundamental para adquirir, transmitir, acrecentar y transformar la cultura. Es un proceso permanente que contribuye al desarrollo de las personas y a la transformación de la sociedad; constituye un factor determinante para la adquisición y desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades y destrezas, y para formar a mujeres y a hombres. La escuela debe ser el espacio en el que se transmitan, no sólo conocimientos teóricos y prácticos, sino también valores, actitudes, habilidades y conocimientos basados en el respeto a las diferencias y para favorecer la igualdad sustantiva, en la ley y en la práctica.

Es conveniente señalar que, el hecho de contar con un marco legislativo detallado y completo, no es condición necesaria ni tampoco garantía de que existan políticas bien diseñadas para la igualdad de género en la educación.

De hecho, es responsabilidad conjunta de los poderes públicos, profesorado, personal de las escuelas y familias conseguir la implementación de orientaciones, métodos didácticos y modelos de escuela que conciban a las niñas, los niños y adolescentes, como sujetos activos de derechos a lo largo de todo su crecimiento, para la consecución de una sociedad más igualitaria.

El desafío consiste, entonces, en integrar, en la planificación y en todas las etapas de la educación, la perspectiva de género e instrumentar las acciones y estrategias presentes en manuales, diagnósticos y lineamientos. Todas estas estrategias o medidas que se prueben o se pongan en marcha en este campo tienen que ser controladas y evaluadas de forma regular para adaptarlas a las cambiantes circunstancias de este ámbito. Es un hecho que las estrategias educativas no han logrado cambios contundentes en la vida

cotidiana de las mujeres y las niñas; la escuela avanza en este sentido, pero con lentitud y, a veces, con retrocesos.

Hasta hoy no existe una política sistemática, permanente e integral en la SEP para incorporar la igualdad sustantiva y para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia de género, la cual es un requisito insoslayable de una auténtica política educativa de formación ciudadana, que impacte e incida en la norma y en los hechos cotidianos de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. 2010. *Diferencias de Género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. España: EURYDICE, Comisión Europea, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación.
- Blanco, Nieves. 2000. "Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto" en *El Harén pedagógico* coord. Santos, M.A. Barcelona.
- Bustos-Romero, Olga. 1991. "Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación" en *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. Coordinado por M. A. González-Pérez y J. Mendoza-García. México: Tec. de Monterrey/CIACSO
- _____, 1994. "La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación", en *Antología de la sexualidad humana*. México Conapo, Tomo I.
- _____, 2011. "Los medios y la construcción de género: factor de riesgo para trastornos alimentarios como anorexia y bulimia", *Derecho a Comunicar*, Número 2.
- Castillo Peña, Jorge. 2011. *Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela*, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Escuela de Educación Diferencial Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Central de Chile, Volumen 5, Número 1.
- Educación en igualdad, Diagnóstico General. Informe Previo*, Ministerio de Sanidad, PluralEs, Servicios Sociales e Igualdad, Madrid, España.
- González-Pérez A. y Mendoza-García J. 1991. *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. México: Tec. de Monterrey/CIACSO.

- Inmujeres. 2002. *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres 2000-2006*. México: Inmujeres.
- Secretaría de Educación Pública. 2009. *El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*. México: SEP-UNICEF.
- Secretaría de Educación Pública. 2013. *Lineamientos de Operación del Proyecto para la Incorporación de la Perspectiva de Género en Escuelas Secundarias y el Impulso de la Política de Igualdad Sustantiva de Género en el quehacer institucional de las Autoridades Educativas Estatales*. México: Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Dirección General Adjunta de Igualdad de Género, SEP.
- Osorio, Beatriz y María Cristina Espinoza. 2003. *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. México: Instituto Nacional de las Mujeres, Secretaría de Educación Pública.
- Pérez Pérez, Cruz y Gargallo López, Bernardo. 2008. “Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares”, Addenda a la ponencia IV Lectura y género, Leyendo la indivisibilidad.
- Torres, M^a Amparo Rosa. 2009. “Estrategias educativas para evitar la discriminación de género”. *Revista de Formación del Profesorado COMPARTIM*. España: Consejería de Educación Valenciana.

Las primeras décadas de la Asociación de Universitarias Mexicanas (1925-1962)

Mtra. Claudia Altaira Pérez Toledo¹

Introducción

El estudio retrospectivo de las organizaciones femeninas mexicanas sigue siendo una importante veta de estudio por abordar dentro de la Historia de las Mujeres. Al respecto, la vida asociativa femenina del país aporta elementos para explicar el proceso de acción, integración y consolidación de las mujeres en distintos ámbitos de la sociedad. Además, muestra los inicios de su participación en diversas instituciones y actividades en el ámbito cultural, político y educativo. En relación con este último aspecto, acercarse a las organizaciones de mujeres en los establecimientos de educación puede ayudar a mirar el proceso de empoderamiento femenino; su quehacer en órganos colegiados, programas de extensión cultural, difusión de la ciencia, entre muchos otros temas.

En México, uno de los primeros grupos de mujeres con educación superior, fue el de la Asociación de Universitarias Mexicanas (AUM), que destaca por ser la primera agrupación latinoamericana de mujeres graduadas afiliada a

¹ Licenciada en Historia y maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente estudia el doctorado en Pedagogía en la misma institución.

la Federación Internacional de Mujeres Universitarias (FIMU), ahora conocida como la Graduate Women International (GWI). El presente trabajo se enfocará en los inicios de dicha organización mexicana y sus actividades, con un especial énfasis en sus fundadoras, su intervención inicial dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como en su participación en foros académicos internacionales ².

1. El origen

En 1919, tras la fragmentación internacional que provocó la Primera Guerra Mundial, los grupos nacionales de mujeres universitarias de Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, entre otros, crearon la Federación Internacional de Mujeres Universitarias, organismo internacional fundado con el fin de contribuir a los grandes problemas de un mundo necesitado de paz.

Desde su fundación, la FIMU contó con un Comité de Relaciones que convocó a otras naciones para afiliarse a las organizaciones nacionales de mujeres con estudios superiores de sus universidades. Así, la Federación fue conformando una amplia red de relaciones educativas de numerosos países. Para lograrlo, enviaba invitaciones a los congresos bianuales que celebraba en distintas ciudades de los países que pertenecían a la Federación.

México fue uno de los países considerados por la FIMU para enviar delegadas al congreso a realizarse en Christianía, Noruega. En 1924, el presidente mexicano Álvaro Obregón recibió la misiva de la FIMU para que un grupo de universitarias mexicanas participara en el mencionado evento. Dicha invitación fue turnada al rector de la Universidad Nacional de México, Ezequiel Chávez (1868-1946).

Chávez decidió impulsar la unión de las alumnas de la Universidad, dado que no se contaba con organizaciones exclusivamente femeninas. No tardó en plantear el asunto ante el órgano de gobierno de la institución, el Consejo Universitario. La decisión del cuerpo colegiado se hizo pública en una circular publicada el mismo día del debate, la cual, iba dirigida a las alumnas y ex-alumnas de la entonces nombrada Facultad de Altos Estudios, escuela con un gran número de jóvenes inscritas. En ella, Chávez expresó:

² La información presentada en este capítulo deriva de una versión revisada de varios apartados de mi tesis de posgrado: Claudia Altaira Pérez Toledo, “La Asociación de Universitarias Mexicanas (1925-1962)” (tesis de Maestría, FFyL, UNAM, 2019).

Como hasta estos momentos las universitarias mexicanas no han llegado a organizarse, es sin duda difícil que puedan ser representadas por alguna persona en la conferencia antes dicha y esa dificultad sube de punto porque queda muy poco tiempo ya para preparar bien la referida representación. En todo caso, juzga la Rectoría de la Universidad Nacional que es de desear que se organicen las universitarias mexicanas y que constituyan entre ellas mismas una asociación semejante a la ya establecida en Londres. La asociación que así se organice podrá en seguida ponerse en relación con la Federación Internacional e ir coadyuvando para los fines de recíproca amistad y ayuda a la Federación que la mencionada persigue.

El grupo de universitarias mexicanas más importante es, sin duda, el de la Facultad de Altos Estudios, porque está constituida por personas que ya tienen ganado algún grado fundamental en materia de educación y porque la Facultad de Altos Estudios, es la facultad de los graduados, mientras que las demás Facultades son las de quienes tratan de llegar a graduarse. Por lo mismo invito a ustedes, para que, si bien lo quieren, se sirvan pensar en la conveniencia de organizarse en efecto en una asociación³.

Fue así como, a partir de aproximadamente 30 destacadas alumnas de la referida facultad, se formó la Asociación de Universitarias Mexicanas en 1925, antecedente de la actual Federación Mexicana de Universitarias (FEMU). La agrupación, según indicaban sus estatutos, sería “autónoma dentro de los lineamientos de la Universidad”⁴, con dirección asignada dentro del mismo establecimiento. Si bien se desconocen los nombres y datos del total de las socias fundadoras⁵, sabemos de las cuatro universitarias electas al primer Consejo Directivo, conformado por una presidenta y directora del consejo, una secretaria interina y primera consejera, una segunda consejera y secretaria del exterior y, por último, una tercera consejera y tesorera⁶. Las semblanzas biográficas de las primeras cuatro mujeres que ocuparon estos cargos, nos permiten conocer la formación académica y las experiencias

³ AHUNAM, Fondo: Ezequiel A. Chávez, caja 18, expediente 143.

⁴ Asociación de Universitarias Mexicanas, *Bases sobre las que se constituye la Asociación de Universitarias Mexicanas* (México: SEP-Talleres Gráficos Editorial, 1925).

⁵ Gloria Carreño, «La Asociación de Universitarias Mexicanas, primeros pasos para el empoderamiento femenino mediante la educación y solidaridad» en *El Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, acceso el 1 de mayo de 2015. http://www.correodelmaestro.com/publico/html5092014/capitulo2/asociacion_de_universitarias_mexicanas.html

⁶ El término Consejo Directivo cambió por el de Mesa Directiva a los pocos años de la fundación de la AUM.

profesionales que se aprovecharon para la consolidación y continuidad del grupo. En este sentido, quienes coordinaron la asociación desde su origen, en cuanto a la forma y procesos de toma de decisiones, fueron determinantes para la cohesión interna e imagen exterior de la organización⁷. A continuación presento brevemente su trayectoria académica.

Eva Arce de Rivera Mutio (1875-1929) fue la primer líder, presidenta y directora del Consejo Directivo. Esta maestra nació en Mazatlán, Sinaloa y estudió en la Escuela Normal para Señoritas, en donde se graduó con mención honorífica en 1892. Fue directora de la escuela Benito Juárez de Chihuahua; de la Escuela Normal Mixta de Jalisco y, en 1908, de la primaria Patria y Libertad de Tlaxcala. Uno de los grandes logros de la sinaloense fue el establecimiento de estudios primarios superiores en este último estado, ya que en la entidad sólo se daban tres años. En 1917, su esposo, el licenciado Manuel Rivera Mutio, ella y sus hijas dejaron Tlaxcala y se trasladaron al Distrito Federal, en donde decidió continuar su formación académica dentro de la Escuela Nacional de Altos Estudios. En esta última se destacó por su liderazgo estudiantil y desempeño escolar, razón por la cual fue nombrada representante ante el Consejo Universitario de 1926⁸. Además fue electa presidenta de la Sociedad de Alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras. Lamentablemente no pudo continuar sus labores académicas ni docentes dado que murió en 1929, después de asistir a su jornada de trabajo docente en la escuela Lerdo de Tejada⁹.

El segundo puesto del Consejo Directivo de la AUM fue el de la primera consejera y secretaria interina. Ésta se encargaba de la correspondencia, las actas y los acuerdos de la agrupación. Tal cargo quedó en manos de Amada Linaje de Becerra (1895-1968), quién nació en Puebla, fue maestra, escritora y periodista. De igual modo, fue cofundadora de la revista *El Hogar*¹⁰. Formó parte de otras organizaciones, como el Ateneo Mexicano de

⁷ Carlos Chávez, *¿Democracia post-liberal?: el espacio político de las asociaciones* (México: Anthropos Editorial, 2005), 86.

⁸ Lourdes Alvarado incluye un listado de las consejeras universitarias en el periodo de 1910 a 1929, en: «Los nuevos espacios estudiantiles y la vocación cultural y social de la Universidad», en Carlos Martínez Assad y Alicia Ziccardi (coord.), *El Barrio Universitario: de la Revolución a la Autonomía* (México: UNAM, 2014).

⁹ Susana Fernández Ordóñez, *Mujeres de Tlaxcala: V siglos* (Tlaxcala: Gobierno del Estado de Tlaxcala, 1992).

¹⁰ Amada Linaje de Becerra y Emilia Enríquez de Rivera fundaron la revista *El Hogar* en 1913. La publicación estaba dirigida a mujeres de clase media y contenía artículos culturales, así como consejos para el cuidado de la casa y de los hijos. Silvia González Marín, «Emilia

Mujeres, la Unión Femenina Iberoamericana, la Academia Mexicana de las Ciencias y la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, etcétera. Entre sus diversos escritos destacó el libro *El pro del casticismo*, el cual fue premiado por la SEP. Murió a los 74 años a causa de un derrame cerebral¹¹.

Ilustración 1. Imagen de Eva Arce de Rivera Mutio



Fuente: Susana Fernández Ordóñez, *Mujeres de Tlaxcala: V siglos*, Tlaxcala, Gobierno del Estado de Tlaxcala, 1992.

Enríquez de Rivera: una vida dedicada al periodismo femenino», *Universidad de México*, n° extraordinario II, (1998): 54-58.

¹¹ «Falleció ayer la ilustre maestra D. Amalia Linaje», *El Informador*, 31 de enero de 1968, 5.

Ilustración 2. Amalia Linaje de Becerra

La Entrevista de Hoy

**LA MAESTRA AMADA L. DE BECERRA
OPINA SOBRE LA ACTITUD DE
LAS MUJERES MEXICANAS**

Por G. A. RIVERA.



La profesora Amada L. De Becerra es una de las más inspiradas escritoras de México. A través de numerosos ensayos, artículos, cuentos, novelas y conferencias, se ha hecho sentir en el corazón de nuestras mujeres. Para muchas damas, ella es la más elocuente representante en México del talento femenino.

Bajo los pseudónimos de Laura de Pereda, Doña Sol, Susana Reyna y Victoria, siempre conservando su personalidad magnífica, la profesora De Becerra ha conquistado brillantes laureas. Su profunda inteligencia y profunda vocación la condujeron al campo literario desde sus primeros años, al mismo tiempo que realizaba sus estudios magisteriales en la Escuela Nacional de Maestros. En poco tiempo, la señora De Becerra se significaba entre el reducido número de escritoras de México, para convertirse después en una de las pilares más refulgentes de nuestras letras.

SUS ACTIVIDADES

La señora De Becerra es una de las fundadoras de la "Asociación de Universitarias Mexicanas" y del "Ateneo de Mujeres"; socia académica de la Sociedad de Ciencias "Antonio Alzate", de la "Sociedad de Geografía y Estadística" y de la "Unión Femenil Ibero-Americana". Ha sustentado cátedras de Castellano, Elocu, Literaria, Corrección, Ortografía, Anatomía y Botánica. En la actualidad es profesora de la Escuela Técnica Industrial Comercial y de la Academia Administrativa.

Escribe permanentemente en "El Heraldo" y en "Pasadita". En los diarios de la metrópoli y también de la República, sus colaboraciones han sido muy frecuentes. Pero su labor ha trascendido las fronteras y hemos leído un sinnúmero de sus obras en "El Mundo" y "Caricel" de La Habana; "La Nación" y "La Raza" de Buenos Aires; "La Gaceta", de Los Angeles; "La Nueva Democracia", de Nueva York; periódicos diarios de Madrid; "Mademoiselle" de París; y otros muchos que enajenan a nuestras memorias.

Una de estas tardes, la connotada escritora tuvo la amabilidad de ofrecernos charla exquisita impregnada de conceptos altamente valiosos, con matices de la más pura feminidad.

Nos acercamos a ella desearos de conocer su criterio respecto de los problemas del momento, y se sirvió responder a nuestras preguntas con toda atención.

—¿Cuál cree usted que debe ser la posición de la mujer mexicana en la actualidad?

Fuente: *El Nacional*, 9 de junio de 1942, p. 2.

La tercera integrante del Consejo Directivo de la AUM fue la segunda consejera y secretaria del exterior, quien era responsable de los asuntos relacionados con los vínculos con otras asociaciones universitarias, fuera y dentro del país; además de la correspondencia en caso de que la directora faltara. Dicho puesto fue ocupado por primera vez por la profesora Josefina Ramos del Río (1881-1953), quien nació en la Ciudad de México, en donde estudió en la

Escuela Normal para Profesoras y se graduó en 1901. Ingresó en la Universidad Nacional de México y se destacó como profesora de la Escuela Normal. Su área de especialización fue la educación de párvulos, en la que contribuyó a la investigación sobre dicha temática, cuyos avances presentó en distintos foros académicos y en algunos de ellos fueron publicados; como su texto titulado “Finalidades de la preparación de la educadora”, que se encuentra en la memoria de la Escuela Nacional de Maestros dedicada a la Unesco, de 1947. Otra de sus contribuciones más significativas en el ramo de la educación fue su participación en la fundación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en 1948¹².

Luz Vera (1881-1967) también fue parte del Consejo Directivo de las universitarias. Ocupó el cargo de consejera y tesorera, la cual se hacía cargo de la contabilidad y los fondos. Vera nació en el estado de Veracruz, donde realizó sus primeros estudios y se certificó como profesora de instrucción primaria en la Escuela Superior de Niñas. Tuvo numerosos empleos, entre ellos, la subdirección del Colegio Veracruzano y la dirección de la Escuela Municipal de Altotonga, Veracruz. Posteriormente se trasladó al Distrito Federal, en donde se le nombró la primera mujer inspectora en educación secundaria. También fue profesora y autoridad en la Escuela de Artes y Oficios; catedrática en la Escuela Normal para Maestras; en la Universidad Popular, y en la Casa del Estudiante Indígena. Estudió Filosofía y Ciencias de la Educación en la Escuela Nacional de Altos Estudios y se graduó como la primera doctora mexicana en Filosofía. Fue maestra misionera en Veracruz durante la campaña de alfabetización de Vasconcelos. Asimismo, fue parte de diversas agrupaciones femeninas, entre ellas, el Ateneo de Mujeres. Escribió diversos textos pedagógicos, como: “Indicaciones para emplear el método natural en la alfabetización de los adultos” (1927), “La Danza” (1929) y “Mística y pensamiento” (1958)¹³.

Por último, figuraba dentro del órgano de autoridad de la AUM, la directora de debates: Guadalupe Zúñiga de González (1898-?). Zúñiga ingresó a la Escuela Normal para Maestras y posteriormente pasó a la Escuela Nacional Preparatoria y a la Escuela Nacional de Altos Estudios, convirtiéndose en una de las primeras alumnas en estudiar Psicología y en obtener el grado de

¹² «Ramos del Río, Josefina», acceso el 14 de octubre de 2019. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_r/ramos_deljosefina.htm

¹³ Una extensa y bien documentada biografía sobre Luz Vera se encuentra en: Ana María del Socorro García y García, «Luz Vera, una trayectoria ejemplar», *Un nuevo espacio para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa 1881-1910* (tesis doctoral, UNAM, 2013)

Profesor Académico en dicha disciplina, en 1921¹⁴. También fue profesora en la Escuela de Enseñanza Doméstica, en la Escuela de Verano de la Universidad Nacional de México e impartió cursos de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Escuela de Trabajo Social. En 1926 fue nombrada la primera juez del Tribunal de Menores en el Distrito Federal y a partir de entonces se dedicó a la “rehabilitación social de niños y jóvenes”¹⁵. También fue directora general de la sección de acción social de la SEP.

Ilustración 3. Guadalupe Zúñiga



Fuente: AHUNAM, Expedientes escolares

¹⁴ Elsa S. Guevara Ruiseñor, Rosa Ma. Mendoza Rosas y Alba E. García López, «8. Profesoras e investigadoras en el interés por la investigación entre el estudiantado de psicología», *Alternativas en Psicología. Revista Semestral*, n.º. 30 (2014):116-133

¹⁵ Gabriela Cano y Verena Radkau, «Lo privado y lo público o la mutación de los espacios (historias de mujeres 1920-1940),1988», *Ideas feministas, siglos XV a XXI* (México: UAM, 1989); “Agape ofrecido a la profesora Guadalupe Zúñiga”, *El Nacional*,13 de diciembre de 1956, 8.

He mencionado sólo a algunas socias representativas, por no tener un conocimiento preciso de los nombres de todas aquellas socias durante el periodo estudiado, aunque se cuenta con información sobre años específicos. Fuentes como los Anuarios de la agrupación, contienen datos valiosos sobre las afiliadas. A modo de ejemplo, el número correspondiente a 1961-1962 cuenta con una lista con los nombres, direcciones y profesiones de 394 integrantes, aunque sé que para esa fecha la organización contaba con poco más de 500 afiliadas¹⁶. Entre las integrantes existía un gran porcentaje de pasantes y graduadas en Letras (Inglesas, Clásicas, Españolas, Alemanas e Italianas), así como historiadoras, filósofas, químicas, médicas, abogadas, alumnas de la Escuela de Música y, en menor proporción, ingenieras, biólogas, enfermeras, matemáticas y bachilleres.

Es importante destacar que, del año de su fundación, en 1925, al año en que se realizó en México la XIV Conferencia Internacional de Mujeres Universitarias, en 1962, existió un crecimiento de inscritas a la AUM de más del 1,400%. Su radio de extensión abarcó a las escuelas y facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México, además, despertó el interés de estudiantes y graduadas de las universidades de la República mexicana.

2. Primeras actividades

Inicialmente las actividades de la AUM se enfocaron en los acontecimientos académicos de la Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Graduados y la Escuela Normal Superior, debido a que la presidenta de la AUM, Eva Arce de Rivera Mutio, se encontraba estrechamente ligada a la vida de ésta, al ser integrante de la mesa directiva de la recién fundada Sociedad de Alumnos de la Escuela.

A modo de ejemplo, sobre su intervención dentro de la FFyL, a finales de 1924, el presidente Álvaro Obregón ordenó la clausura temporal de la Facultad debido a los problemas económicos que enfrentaba la Universidad, pero, afortunadamente, y gracias a la acción conjunta de alumnos y profesores que justificaron su valiosa existencia, a inicios de marzo de 1925 se reabrió el establecimiento y el 5 del mismo mes, la profesora Rivera de Mutio envió un citatorio a las y los alumnos para que asistieran el 7 de marzo a la junta para tratar asuntos relacionados con la reapertura de la Facultad. A su

¹⁶ «Próximo Congreso Internacional de Universitarias, en México», *El Nacional*, 7 de julio de 1962, 4.

vez, las socias de la AUM informaban sobre los días inhábiles y citaban a reuniones, demostrando así el conocimiento y fuerte vínculo que tenían con los acontecimientos del día a día de la escuela¹⁷.

Además de coordinar actividades escolares, las socias universitarias buscaron ayudar a los estudiantes, por ejemplo, contribuyeron a las faenas necesarias para que funcionara el comedor para estudiantes, inaugurado en 1934 por el rector Manuel Gómez Morín, el cual era administrado por la cooperativa Bolsa Estudiantil de Trabajo, creada el mismo año para ayudar a los jóvenes de bajos recursos¹⁸.

Posteriormente, la AUM se sumó a diversos programas de extensión cultural como la organización del programa “La Hora del cuento”, impartido en bibliotecas del país a niños y niñas; creó dos residencias de universitarias; fundó una escuela para obreras, y un instituto de idiomas¹⁹. Con el paso de los años se diversificaron las actividades, la formación y las instituciones de educación superior de donde provenían las afiliadas y líderes de la AUM, gracias a la vinculación y establecimiento de filiales en varios estados de la República.

La AUM se transformó en una organización cada vez más incluyente, que no sólo integró a maestras, egresadas y alumnas de los grados superiores, también afilió a estudiantes del último año de la Escuela Nacional Preparatoria y ayudó a la conformación de grupos de alumnas y de profesionistas de Ciencias Políticas, y Enfermería de la UNAM.

Sumado a lo anterior, la organización fomentaba la participación de intelectuales, profesores y autoridades universitarias bajo el rubro de Amigos; entre éstos se encontraban los rectores universitarios, directores de facultades y escuelas, quienes brindaron su tiempo y presencia para apoyar diversos proyectos académicos, como muestra de ello, el rector Alfonso Pruneda, de la Universidad Nacional de México, dictó conferencias organizadas por las universitarias.

¹⁷ Oficio de clausura firmado por el rector con fecha del 31 de diciembre de 1924. AHUNAM, Fondo: Escuela Nacional de Altos Estudios, caja 6, expediente 115, foja 4. Oficio dirigido a los directores de los periódicos *El Universal*, *Excélsior*, *El Globo* y *El Demócrata*, con fecha del 5 de marzo de 1925. AHUNAM, Fondo: Escuela Nacional de Altos Estudios, caja 6, expediente 115, foja 4, «Citatorio de la directora del Consejo de la Asociación de universitarias mexicanas», Eva Arce de Rivera Mutio con fecha del 5 de marzo de 1925. AHUNAM, Fondo: Escuela Nacional de Altos Estudios, Caja 6, Expediente 115, foja 10.

¹⁸ «El comedor para estudiantes pobres comenzó a funcionar», *El Nacional*, n.º. 1753, 20 de marzo de 1934, 7.

¹⁹ FEMU, «Síntesis histórica de la Federación Mexicana de Universitarias», FEMU, acceso el 16 de octubre de 2019. <http://www.femumex.org/index.php?page=22>

A su vez, la AUM fue una agrupación pionera que sumó a sus filas a las precursoras de diversas carreras, como: Matilde Montoya, primera médica mexicana o Natalia Salcedo, una de las primeras químicas; también a aquellas universitarias que se aventuraron a la política, por ejemplo: Aurora Fernández, delegada por el Distrito Federal para la zona de Milpa Alta, en 1947, y quien sería presidenta de la organización en años posteriores²⁰.

La agrupación de universitarias anexó y dio empuje a la formación, a partir de 1948, de asociaciones filiales en distintos estados de la República. Hacia 1962 tenía presencia en los siguientes estados: Monterrey, Estado de México, Jalisco, Hidalgo, Puebla, Guanajuato y Veracruz²¹. Tales secciones estatales se coordinaban según los lineamientos de la agrupación matriz ubicada en el Distrito Federal, aunque cada una de ellas planificaba de forma independiente las actividades culturales y académicas que llevaban a cabo mes con mes. Además, se reunían en congresos nacionales y en visitas académicas, en donde se daban a conocer los avances y los retos alcanzados por las diversas filiales. A su vez, la sede nacional articulaba dicha información para presentarla ante la Federación Internacional de Mujeres Universitarias.

Para desarrollar otras labores, la AUM se apoyaba en comisiones permanentes que se fueron creando a lo largo de su existencia, en las que la matriz situada en el Distrito Federal coordinaba tareas de ayuda, fomento a la cultura, formación y vinculación de universitarias, la cual veremos a continuación.

3. Vinculación universitaria

La Asociación de Universitarias Mexicanas colaboró en la labor de intercambio y vinculación universitaria nacional e internacional. Cumplió, en la medida de sus posibilidades, con el propósito de acercarse a otros centros escolares y hacer que la Universidad Nacional de México (UNM) —a partir de 1929: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)— tuviera presencia institucional dentro de la República mexicana y otros establecimientos internacionales.

Asimismo, la AUM fue apoyada por la Universidad para que sus delegadas asistieran a los eventos de la FIMU, entre ellos, las asambleas generales y

²⁰ Enriqueta Tuñón, *¡Por fin... ya podemos elegir y ser electas! El sufragio femenino, 1935-1953*, (México: INAH-Plaza y Valdés, 2002), 77.

²¹ Asociación de Universitarias Mexicanas, *Anuario 1960-1961* (México: Asociación de Universitarias Mexicanas, 1961).

los congresos internacionales de dicha organización mundial. La destacada profesora Palma Guillén fue la primera delegada financiada para asistir al IV Congreso de la FIMU, llevado a cabo en la ciudad de Ámsterdam, en 1926²².

Es necesario resaltar que los congresos internacionales de la FIMU fueron fundamentales para que las mujeres universitarias se posicionaran y contribuyeran desde las labores educativas, al quedar marginadas de los grandes debates políticos internacionales. Hay que recordar que, en éstos, era primordial fomentar la amistad y fraternidad en un mundo fragmentado por las guerras. Las mujeres eran consideradas, dentro de este escenario, la fuerza moral que podía unir a la humanidad; aquellas encargadas de las sutilezas sociales y de la familia, unidad de donde surgen y construyen las naciones²³.

Como parte del intercambio internacional, se realizaban giras académicas de las socias, ello para reforzar los lazos entre destacadas intelectuales que pertenecían a la FIMU, los que se fortalecían con los viajes organizados entre los países afiliados, lo cual fue positivo porque permitía que aprendieran y confrontaran sus ideas al visitar un entorno nacional diferente. Muestra de ello fue la visita de la destacada educadora norteamericana Winifred O'Hara, en 1949, a México. Un artículo de la prensa mexicana daba cuenta de ello:

O'Hara es huésped de honor de las universitarias de México. El objetivo de su viaje a nuestro país es intensificar el intercambio entre las universitarias de los Estados Unidos y México. Es la tercera vez que visita la Ciudad de México y a su paso por Monterrey y San Luis Potosí dictó varias conferencias en las Secciones de la Asociación de Universitarias Mexicanas en esas ciudades. Posteriormente, después de su interesante labor en esta capital, visitará a las universitarias de Toluca y Guadalajara²⁴.

Como consecuencia de la visita de O'Hara se inició un programa de intercambio entre las universitarias de Estados Unidos y México. Al siguiente año, la profesora en letras inglesas, María de la Luz Grovas (1898-1979),

²² «Resumen de las labores tramitadas directamente por la oficina de la Rectoría de la Universidad Nacional, durante el mes de julio de 1926», AHUNAM, Fondo: Universidad Nacional, Sección Rectoría, caja 21, expediente 305, f. 10050.

²³ Stephanie Spencer, «Cosmopolitan Sociability in the British and International Federations of University Women, 1945–1960», *Women's History Review*, n°1 (2017): 5-11.

²⁴ Alejandro Campos Bravo, «El intercambio cultural sirve para acercar a los pueblos», *El Nacional*, 5 de agosto de 1949, 4.

delegada de la AUM y de la UNAM, y presidenta de la agrupación en tres ocasiones, iniciaría una gira a las casas de la Asociación de Universitarias Americanas de Texas, Arkansas y Missouri. La doctora Grovas reportó los resultados de su visita, lo cuales fueron publicados en le *Revista de la Universidad*:

En todas partes me ofrecieron diversos agasajos, pero siempre había una ocasión formal en la que hablaba yo ante auditorios cuyo número variaba, desde 20 personas, exclusivamente mujeres universitarias, hasta 150 de los dos sexos. [...]. Los temas que en mayor proporción me señalaron [tratar] fueron: educación, situación de la mujer en el hogar, en las profesiones y en la política; la cuestión agraria, la cuestión obrera y la cuestión religiosa.²⁵

A través de esta cita se observa que las charlas pretendían describir la realidad nacional del país de origen de la exponente y generar un intercambio más allá de lo académico, el cual incluyera aspectos sociales y culturales. También eran modos de sociabilización informales que pretendían fomentar un ambiente de cordialidad y de conocimiento entre las naciones.

Por otro lado, como mencioné con anterioridad, la AUM tenía presencia internacional gracias a la asistencia de delegadas a los foros de diversos países de la FIMU. Las socias se esforzaron por asistir a congresos mundiales en donde se llevaban a cabo las discusiones pedagógicas del momento. También impulsaron la asistencia individual de muchas de las integrantes a foros de sus respectivas áreas de conocimiento. Dichas reuniones representaban oportunidades de diálogo académico, en las cuales, las representantes mexicanas ofrecían una visión panorámica de la educación en nuestro país; permitían el enriquecimiento de ideas y las asistentes percibían el panorama internacional y una conciencia más allá de los límites de cada nación.

Reflexiones finales

La corriente historiográfica: Historia de las Mujeres en México, ha prestado poca atención a las agrupaciones de universitarias desarrolladas en el país, a pesar de su indudable importancia dentro de la vida nacional.

²⁵ «Informe que rinde María de la Luz Grovas sobre la gira de intercambio cultural que realizó, durante parte de enero y todo febrero de 1950, en los Estados de Texas, Arkansas y Missouri, de los Estados Unidos, como representante de la Asociación de Universitarias Mexicanas y de la Universidad Nacional Autónoma de México», *Revista de la Universidad*, n° 49 (1951): 25 y 26.

El presente texto tuvo como objeto contribuir a dicha corriente al abordar parte de la historia de la Asociación de Universitarias Mexicanas, organización que analicé durante mis estudios de la Maestría en Pedagogía y cuya investigación abarcó una temporalidad de 1925 a 1962. Aún queda por ahondar sobre las diversas tareas que desarrollaron las mujeres tras el mencionado periodo. En este sentido, la posibilidad de profundizar en el estudio y análisis de la organización representa un excelente medio para visibilizar la participación del sector femenino universitario en el escenario académico, cultural, científico y político del país.

Por último, me gustaría destacar que no sólo es necesario estudiar la trayectoria de la agrupación; también hace falta mirarla a partir de un enfoque biográfico, lo que permitiría dar a conocer la vida y contribuciones de numerosas mujeres que aún continúan invisibles a los ojos de los y las historiadoras. Sin embargo, esta mirada biográfica debe ser articulada en torno a la vida de la asociación, importante espacio de cohesión para sus integrantes y de expresión de sus demandas e inquietudes.

Referencias bibliográficas

AHUNAM (Archivo Histórico de la UNAM)

Libros

- Alvarado, Lourdes, «Los nuevos espacios estudiantiles y la vocación cultural y social de la Universidad», en Carlos Martínez Assad y Alicia Ziccardi (coordinadores), *El Barrio Universitario: de la Revolución a la Autonomía*, México: UNAM, 2014.
- Asociación de Universitarias Mexicanas, *Bases sobre las que se constituye la Asociación de Universitarias Mexicanas*, México: SEP, 1925.
- Asociación de Universitarias Mexicanas, *Anuario 1960-1961*, México: Asociación de Universitarias Mexicanas, 1961.
- Cano, Gabriela; Radkau, Verena, «Lo privado y lo público o la mutación de los espacios (historias de mujeres 1920-1940),1988», *Ideas feministas, siglos XV a XXI*, México: UAM, 1989.
- Chávez, Carlos, *¿Democracia post-liberal?: el espacio político de las asociaciones*, México: Anthropos Editorial, 2005.

Susana Fernández Ordóñez, *Mujeres de Tlaxcala: V siglos*, Tlaxcala: Gobierno del Estado de Tlaxcala, 1992.

Tuñón, Enriqueta, *¡Por fin... ya podemos elegir y ser electas! El sufragio femenino, 1935-1953*, México: INAH-Plaza y Valdés, 2002.

Hemerografía

El Nacional

El Informador

González Marín, Silvia, «Emilia Enríquez de Rivera: una vida dedicada al periodismo femenino». *Universidad de México II* (1998): 54-58.

Guevara Ruiseñor, Elsa S.; Mendoza Rosas, Rosa Ma. y García López, Alba E. «8. Profesoras e investigadoras en el interés por la investigación entre el estudiantado de psicología». *Alternativas en Psicología*. Revista 30 (2014):116-133.

Grovas, María de la Luz, «Informe que rinde María de la Luz Grovas sobre la gira de intercambio cultural que realizó, durante parte de enero y todo febrero de 1950, en los Estados de Texas, Arkansas y Missouri, de los Estados Unidos, como representante de la Asociación de Universitarias Mexicanas y de la Universidad Nacional Autónoma de México». *Revista de la Universidad* 49 (1951): 25 y 26.

Spencer, Stephanie, «Cosmopolitan Sociability in the British and International Federations of University Women, 1945–1960». *Women's History Review* 1 (2017): 5-11.

Tesis

García y García, Ana María del Socorro, «Luz Vera, una trayectoria ejemplar», *Un nuevo espacio para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa 1881-1910*. Tesis doctoral, FFyL, UNAM, 2013.

Pérez Toledo, Claudia Altaíra, *La Asociación de Universitarias Mexicanas (1925-1962)*. Tesis de Maestría, FFyL, UNAM, 2019.

Recursos digitales

Carreño, Gloria, «La Asociación de Universitarias Mexicanas, primeros pasos para el empoderamiento femenino mediante la educación y solidaridad» en *El Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*. Acceso el 1 de mayo de 2015. http://www.correodelmaestro.com/publico/html5092014/capitulo2/asociacion_de_universitarias_mexicanas.html

FEMU, «Síntesis histórica de la Federación Mexicana de Universitarias», FEMU. Acceso el 16 de octubre de 2019. <http://www.femumex.org/index.php?page=22>

«Ramos del Río, Josefina». Acceso el 14 de octubre de 2019. [http://biiblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_r/ramos_deljosefina.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_r/ramos_deljosefina.htm)

Listado de imágenes

- Ilustración 1. Imagen de Eva Arce de Rivera Mutio.
- Ilustración 2. Amalia Linaje de Becerra.
- Ilustración 3. Guadalupe Zúñiga.

La relevancia de la política institucional de género en la UNAM

*Mtra. Leticia Cano Soriano**
*Lic. Gabriela Gutiérrez Mendoza***

1. Para conceptualizar la discriminación de género y la igualdad sustantiva

La desigualdad es una característica expresada en el acceso diferenciado a los recursos vitales de una sociedad, por contextos que organizan y generan discriminación entre las personas, por su condición de género, etnia, edad, escolaridad, entre otros. Lo anterior implica la revisión y diseño de acciones que permitan la igualdad desde una mirada de género y de la perspectiva de derechos humanos. En el presente trabajo se aborda una aproximación a los ejes de discriminación e igualdad en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En los últimos años, en la Universidad Nacional se han creado varios instrumentos y espacios para generar acciones institucionales para prevenir, atender y erradicar la discriminación de género, considerando los distintos escenarios y las características específicas de la comunidad universitaria.

* Profesora Titular de Tiempo Completo; Profesora de Asignatura Definitiva de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM.

** Jefa del Departamento de Prácticas Escolares; Académica Orientadora en casos de Violencia de Género de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM.

La Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario, con el propósito de dar pautas para el uso del lenguaje que elimine estereotipos sexistas, y términos discriminatorios por motivos de género, publicó el Glosario para la igualdad de género en la UNAM (Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario de la UNAM s/d), donde se conceptualiza la discriminación de género como:

Toda distinción, exclusión o restricción que basada en el sexo, embarazo u orientación y/o preferencia sexual y asociada con el origen étnico o nacional, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, estado civil, o cualquiera otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos la igualdad real de oportunidades de las personas (Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario 2013).

En su artículo primero, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), define que la discriminación basada en el sexo es:

..., la expresión “discriminación contra la mujer” denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (ONU s/d).

Emplear la definición de discriminación contra la mujer permite la identificación de discriminaciones expresas (cuando un texto legal excluye a la mujer de un derecho particular) e implícitas, cuando el resultado o efecto de una norma menoscaba o anula el ejercicio del derecho para la mujer (Badilla s/d). El sistema jurídico propone tres componentes para identificar la discriminación de género:

- a) **En el ámbito normativo.** El caso típico de discriminación jurídica en el ámbito normativo es la falta de legislación sobre problemas específicos de derechos humanos de las mujeres. Los legisladores o políticos argumentan la regulación del problema en otra disposición general para sustentar que es innecesaria una ley específica; o que el problema no afecta de manera exclusiva a las mujeres, por tanto, debe adoptarse una ley que proteja a toda la familia, como ejemplo.

- b) **En el ámbito estructural.** Al dictarse una ley específica para resolver un problema que afecta a las mujeres, no se crean procedimientos efectivos para garantizar el cumplimiento de los derechos de las mujeres, ni se señalan instituciones responsables para hacerla cumplir.
- c) **En el ámbito cultural.** Lo más frecuente es el desconocimiento de la legislación que protege los derechos de las mujeres, por parte de las mismas mujeres, de la población y, por el desconocimiento de los funcionarios responsables de su aplicación.

El reconocimiento de la discriminación permite la creación de acciones específicas que permiten, institucionalmente, generar respuestas que consideren los factores que han generado las desigualdades, en este caso concreto, las desigualdades contra las mujeres por su condición de género.

El desarrollo de metodologías y teorías feministas generó el concepto de igualdad sustantiva, lo que permitió la revisión de las necesidades de las mujeres en las esferas doméstica, privada y pública, transformando el paradigma de los derechos humanos, para proponer una visión “más inclusiva y género-sensitivo que incluyera mujeres de todos los colores, edades, capacidades, regiones, y prácticas sexuales, religiosas y culturales” (Facio, Revista Sexología y Sociedad 2008).

La igualdad sustantiva permite cuestionar el paradigma de lo masculino como modelo de lo humano y colocar a la igualdad desde la perspectiva de los derechos humanos, entendidos como las acciones del Estado que eliminan todo aquello que discrimina o daña la condición de las mujeres, por su condición de género.

En la publicación Nota para la Igualdad No. 1, Una agenda de género para América Latina y el Caribe, (Facio, Páginas personales UNAM s/d) Alda Facio coloca tres elementos para la conceptualización de la igualdad sustantiva:

- **Primero**, el derecho de la igualdad se encuentra fusionado con el de no discriminación, esta distinción permite medir el avance de la igualdad mediante la eliminación de las condiciones que generan discriminación directa e indirecta contra las mujeres.
- **Segundo**, la igualdad es una obligación estatal, por lo que se establece la obligatoriedad de implementar acciones específicas y concretas contra la discriminación de las mujeres.
- **Tercero**, la igualdad implica trato idéntico entre las personas iguales, y trato diferente entre las personas desiguales, esto es, la igualdad entre hombres y mujeres requiere de acciones que generen la oportunidad

del ejercicio pleno de todos los derechos, que han sido históricamente negados a las mujeres, como lo son: la libertad de expresión, la apropiación del cuerpo, el acceso a bienes sociales y patrimoniales, a espacios de representación, a una vida libre de violencia, entre otros.

Por lo tanto, la igualdad sustantiva o en los resultados, es la igualdad en derechos, “implica la idéntica titularidad, protección y garantía de los mismos derechos fundamentales independientemente del hecho, e incluso precisamente para el hecho, de que los y las titulares son diferentes entre sí” (Facio, Revista Sexología y Sociedad 2008); la CEDAW exige que la igualdad no tenga como base estándares masculinos, por lo que requiere la identificación de las necesidades concretas de las mujeres por su condición de género y de interseccionalidad.

2. Políticas Públicas de Igualdad Sustantiva

Para el logro de la igualdad sustantiva se requieren de políticas públicas que, mediante acciones afirmativas, fracturen y erradiquen las discriminaciones contra las mujeres, que las segregan de los espacios públicos.

En el Artículo 4, la CEDAW instituye como un factor para la erradicación de la discriminación contra las mujeres medidas que reciben el nombre de acción afirmativa o discriminación positiva:

La adopción por los Estados Partes de medidas especiales de carácter temporal encaminadas a acelerar la igualdad de facto entre el hombre y la mujer no se considerará discriminación en la forma definida en la presente Convención, pero de ningún modo entrañará, como consecuencia, el mantenimiento de normas desiguales o separadas; estas medidas cesarán cuando se hayan alcanzado los objetivos de igualdad de oportunidad y trato (ONU s/d).

En el Artículo 5, señala que los Estados parte de la CEDAW deben establecer las medidas que se requieran para que se modifiquen los patrones socioculturales que generan conductas basadas en prejuicios y en ideas de inferioridad de las mujeres, y superioridad de los hombres, además de la reproducción de estereotipos que perpetúan la diferencia y aumentan la brecha de desigualdad.

Los movimientos de mujeres y los estudios feministas han impulsado la discusión y la implementación de reformas de las políticas públicas de

igualdad sustantiva, generando nuevas estrategias de procesos de institucionalización transversalizados por la perspectiva de género, y la creación de redes institucionales entre las y los tomadores de decisiones para el diseño de agendas con perspectiva de género, la implantación de políticas y procesos evaluativos desde y para las mujeres.

Por lo tanto, la igualdad sustantiva involucra la obligación estatal de diseñar, operar y evaluar cada una de las medidas necesarias para que ninguna ley, política, plan y acción tengan como resultado la discriminación contra una mujer. Las políticas de género basadas en la igualdad como horizonte y como principio deberán hacer posible que las mujeres detenten mayor autonomía y poder; que se supere el desequilibrio de género existente, y que se enfrenten las nuevas formas de desigualdad.

Las políticas públicas de igualdad sustantiva para el proceso de transversalización poseen tres dimensiones: las reglas, les redes y los recursos, elementos que permiten estudiar la incidencia y la estabilidad con la incorporación de las acciones a largo plazo (Zaremborg, 2013). El estudio de las redes, esto es, de las y los actores de la política pública, permite incluir procesos políticos y teorías sociales, ventanas de oportunidad y reconocer escenarios de oportunidad para el desarrollo o fortalecimiento de la relación sociedad civil-Estado.

La inclusión de la perspectiva de género, como eje de la política pública, permitió la articulación de cuatro características:

“Tener principios, normas y objetivos; que exprese un conjunto de normas emanadas del régimen político; que represente un curso de acción respecto a un problema que será formulado y sancionado por el Estado; y que, represente una orientación de los comportamientos de un determinado sector del desarrollo” (Ortiz 2018).

Un factor relevante para el desarrollo de las políticas públicas de igualdad sustantiva ha sido la movilización de las mujeres para la exigencia de sus derechos; estos movimientos han generado discusiones colectivas sobre las reformas de las políticas para la incorporación y, posteriormente, la transversalización de la perspectiva de género en las acciones de gobiernos y, por lo tanto, en las instituciones públicas, generando, incluso, una forma de institucionalidad.

Las políticas públicas, al ser intersectoriales en su formulación y operación, requieren la participación de las personas responsables de su diseño y de quienes demandan la solución de problemáticas específicas, por lo que

implicaría la apropiación, tanto del funcionariado como de la sociedad civil, de la perspectiva de género y de los procesos de transversalización, que implicarían fracturar el sistema político que ha excluido a las mujeres, precarizándolas económica y socialmente y, por lo tanto, precarizando el ejercicio de sus derechos humanos.

Al impulsar la igualdad sustantiva en las instituciones “las instancias traspasan la tarea rutinaria de un organismo del aparato gubernamental, pues requiere de esfuerzos adicionales para legitimar su funcionamiento y concertar agendas y actividades” (Tarrés, 2009).

3. Las acciones de Igualdad en la Universidad Nacional Autónoma de México

Con el propósito de colocar acciones que contribuyan a eliminar la discriminación por razones de género y promover la igualdad de género en la Universidad Nacional Autónoma de México se han promovido diversos proyectos académicos, normativos y de intervención con la comunidad universitaria.

Así, se creó el Programa Universitario de Estudios de Género el 9 de abril de 1992, con el objetivo de producir conocimiento teórico de alto nivel académico en el campo de los Estudios de Género. En el año 2004 inició el proyecto de institucionalización y transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM para disminuir las asimetrías de género.

Para la visibilización de los aportes de las mujeres en la docencia, investigación y difusión de la cultura se instituyó el reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz en el año 2003.

El Estatuto General de la UNAM, reformado en el año 2005, en su Artículo 2° establece: “En todos los casos las mujeres y los hombres en la Universidad gozarán de los mismos derechos, obligaciones y prerrogativas reconocidos y garantizados por las normas y disposiciones que integran la Legislación Universitaria”, otorgando la misma condición jurídica a las mujeres (Consejo Universitario 1962).

En concordancia con los procesos generados en México y para impulsar acciones de promoción de la igualdad en la Universidad Nacional Autónoma de México, se crea la Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario (CEEG), en marzo de 2010. La Comisión Especial de Equidad de Género está integrada por 18 Consejeras y Consejeros Universitarios, de los cuales cinco son exoficio (directorado), tres pertenecientes al

profesorado, tres personas investigadoras, seis integrantes del alumnado y una persona administrativa. Entre sus atribuciones, enunciadas en el Reglamento de la Comisión, se establece que le corresponde “Impulsar la equidad de género en las prácticas, funciones y cultura institucional” (Género, 2019), además de promover políticas institucionales a favor de la equidad de género a través de las autoridades, entidades y dependencias, órganos colegiados y de la participación organizada de integrantes de la comunidad universitaria.

El 7 de marzo de 2013, se publicaron los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM, de observancia obligatoria para todas las instancias, dependencias y entidades académicas. En el Artículo primero establece que “Su finalidad es establecer las normas para regular la equidad de género, como una condición indispensable para lograr la equidad de género; destaca el derecho de las mujeres, para que al igual que los hombres puedan acceder a las oportunidades que les permitan de forma individual y colectiva alcanzar una mayor igualdad y mejorar su calidad de vida y desarrollo humano” (Igualdad de Género UNAM, 2019).

Los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM, están integrados por cinco capítulos y 15 artículos. En el Artículo segundo se establecen los conceptos que se definen en los lineamientos, como: acoso sexual, discriminación de género, igualdad de género, entre otros. Para las acciones, responsabilidad de las autoridades universitarias, las entidades y dependencias, en el Artículo tercero se establece: el diseño y promoción de políticas que propicien, vigilen y alienten la equidad de género en un marco de igualdad de oportunidades; la implementación de acciones de transversalización; la organización y participación en proyectos de propuestas de difusión, sensibilización para la prevención, detección y erradicación de la violencia de género. Además del combate a la violencia en la totalidad de sus modalidades.

En el Capítulo tres, de los Lineamientos Generales, denominado: “De las Políticas estratégicas para la Igualdad de Género”, se establecen: la Igualdad de Oportunidades de mujeres y hombres para el acceso a los ámbitos universitarios, el combate a la violencia de género, la generación de estadísticas y diagnósticos, con perspectiva de género, y el uso de lenguaje incluyente.

Por otra parte, la Universidad Nacional Autónoma de México se adhirió a la plataforma de ONU-Mujeres, en la campaña internacional “HeForShe: movimiento solidario en favor de la igualdad de género”, el 29 de agosto de 2016, en el que se establecieron 27 compromisos instaurados en materia de igualdad de género, dentro del Programa de Desarrollo Institucional 2015-2019, mismos que serán revisados en su avance e implementación.

En el marco de “HeForShe”, se inició en la Universidad la campaña “Yo respaldo la igualdad de género”, donde participaron la totalidad de las entidades universitarias, y se realizaron 400 eventos sobre igualdad de género. Además, la campaña colocó el propósito de promover los estudios de género, fomentar la educación en derechos humanos e igualdad de género.

El 29 de agosto de 2016 se publicó el Acuerdo por el que se Establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México. En las consideraciones se establece: “la creación de políticas institucionales que promuevan ambientes libres de violencia, y permitan la promoción de la equidad de género, como una condición necesaria para lograr la igualdad de género” (Acuerdo por el que se Establecen Políticas Institucionales para la Prevención, 2019).

El Acuerdo por el que se Establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género en la UNAM, contiene nueve acuerdos, entre los que se destacan: la obligatoriedad de prevenir la violencia de género; el diseño de programas, proyectos y acciones de carácter estructural para erradicar la violencia; ubica a la Oficina de la Abogacía General como la responsable de coordinar y asesorar la atención y casos de acompañamiento de los casos de violencia de género, y le otorga las funciones que le permitirán dar cumplimiento al acuerdo.

El Acuerdo Rectoral crea la figura de las orientadoras de género, establece los procedimientos de atención y sanción de los casos de violencia de género, junto con las responsabilidades de las autoridades universitarias para su actuación en estos casos y crea el sustento para la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM.

En octubre de 2016 se publica la primera versión del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM; una segunda versión es publicada en marzo de 2019, como producto del análisis y discusión de la comunidad universitaria.

El Protocolo es un instrumento muy importante que articula la estructura y el procedimiento para la atención de los casos de violencia de género por medio de las instancias que dependen de la Oficina de la Abogacía General. Está conformado por cuatro capítulos y dos anexos:

- I. Principios que rigen la atención de la violencia de género.
- II. Actos de violencia de género
- III. Instancias competentes en la Atención de la Violencia de Género
- IV. El procedimiento de atención en casos de Violencia de Género.

El Protocolo, enfatiza las etapas fundamentales de la atención: la orientación; la entrevista a la persona que considera ser víctima de violencia de género; el establecimiento de medidas urgentes de protección; el acompañamiento de la persona que presenta su queja, y el seguimiento al cumplimiento de las sanciones. Establece la posibilidad de resolver casos por medio de un procedimiento alternativo, con enfoque restaurativo, y define las funciones de la figura de persona orientadora.

El Protocolo, además, reconoce que los actos de violencia de género no requieren de una relación formal de supra-subordinación y atiende las diversidades sexo-genéricas, como lo son: mujeres, niñas, comunidad LGBTI, comunidad queer, o cualquier otro estereotipo, que sean violentados por cuestión de género (www.igualdaddegenero.unam.mx s.f.).

De acuerdo con el Protocolo, los principios para la atención de casos a cumplir por todas las Oficinas Jurídicas son: Debida diligencia, confidencialidad, información adecuada y accesibilidad. Además, establece el principio del daño individual y colectivo producto de la violencia de género (www.igualdaddegenero.unam.mx s.f.).

La Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario (CEEG) creó el *Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM* (Noviembre de 2018), su propósito es “acompañar la implementación de los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM, con objetivos y estrategias que permitan instrumentar acciones para favorecer y avanzar en la igualdad de género” (Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario s/d). El Documento fue presentado ante el Consejo Universitario el 15 de noviembre de 2018.

El contenido del *Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM* se integra por un Marco Normativo Internacional, Regional, Nacional y de la UNAM; contiene los Principios de Actuación y sus Objetivos Generales que establecen estrategias y acciones de la Política Institucional. Los principios enunciados en la política institucional de género son: Igualdad de Género, No Discriminación de Género, Erradicación de la Violencia de Género, y Equidad de Género. Los objetivos generales son:

1. Promover la Igualdad de Género y de oportunidades entre mujeres y hombres en la Universidad

2. Erradicación de la violencia de género en la Universidad, mediante el Procedimiento establecido en el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM.
3. Promover el uso de lenguaje incluyente en la Universidad, para sensibilizar a la comunidad en el uso de un lenguaje no sexista, excluyente y discriminatorio.
4. Fortalecer la docencia y la investigación con perspectiva de género en la UNAM, como un esfuerzo por la transversalización de la perspectiva de género en las funciones sustantivas de la Universidad dentro de las aulas y las investigaciones de alto nivel.
5. Desarrollar y elaborar estadísticas y diagnósticos con perspectiva de género, lo que permitirá visibilizar las brechas de género y generar estrategias y acciones institucionales para el logro de la igualdad. (Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario s/d).

Entre las recomendaciones del *Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM* se encuentra la creación de las Comisiones Internas de Equidad de Género en la UNAM (CINEG), con el objeto de coadyuvar en la implementación de las políticas promovidas por la CEEG. Las CINEG establecen como Objetivo General:

Impulsar al interior de las entidades académicas y dependencias universitarias, la Política Institucional de Género (PIG), con base en las directrices elaboradas por las comisiones especiales de Equidad de Género y de Seguridad del H. Consejo Universitario (CEEG y CES), en armonía con los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM, y con apego al Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM, y todos los mecanismos, protocolos y lineamientos emitidos en la Universidad, adecuando las propuestas a las características propias de cada entidad y dependencia, a fin de lograr la igualdad y la equidad de género (Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario s/d).

Con lo anterior, las Comisiones Internas de Equidad de Género se convierten en las instancias que promueven, al interior de las escuelas, facultades e institutos, la igualdad de género en la cotidianidad y, a su vez, se articulan con la Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario y con el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). Cada una de las Comisiones Internas de Equidad de Género emite su reglamento y diseña sus programas de capacitación continua.

Con estos instrumentos, la Universidad Nacional Autónoma de México establece procesos que impulsan procesos de transversalización de la perspectiva de género en las acciones institucionales, con acciones que, por medio de procesos de academización, revisión de procesos normativos y de atención, promueven la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres de la comunidad universitaria.

4. Reflexiones finales

Las acciones de Política de Igualdad en la UNAM se han robustecido en las problemáticas de violencia de género, por ello, reestructuró instancias que favorecen la aplicación del Protocolo de Atención para Casos de Violencia de Género, lo que ha favorecido la capacitación del personal de las oficinas jurídicas, desde la perspectiva de género y atención a víctimas, el registro y seguimiento de casos por parte de la Oficina de la Abogacía General, la creación de equipos especializados para la atención psicológica y los casos de justicia restaurativa, como respuesta ante casos de posible violencia de género.

No obstante, aún hay mucho por hacer, como el estudio y la creación de alternativas para la reparación del daño en las víctimas, de manera individual y colectiva, que involucre la revisión del impacto en la vida académica y el diseño de respuestas institucionales que fortalezcan los procesos personales de las víctimas y su fortalecimiento para evitar la repetición de los hechos.

También, por medio de áreas institucionales que intervengan en los procesos personales y comunitarios para la prevención de la violencia con equipos especializados y con una trayectoria profesional en atención a víctimas, desde la perspectiva de género y los derechos humanos.

Uno de los retos en la UNAM es la apropiación de los instrumentos, normatividades y espacios generados institucionalmente para la atención de casos de violencia de género, que permita, a la comunidad, movilizar los recursos de la Universidad para la resignificación de la violencia de género vivida y el acceso a la justicia desde el marco de actuación universitario.

Asimismo, se requiere establecer políticas institucionales que creen condiciones que favorezcan el desarrollo de las trayectorias académicas de las víctimas de violencia de género, que permitan minimizar el impacto, y usar los recursos institucionales para evitar su precarización y vulneración.

La igualdad sustantiva requiere de acciones institucionales, por medio de programas específicos que contribuyan al acceso de espacios para la toma

de decisiones en la vida académica y administrativa de las mujeres en las instancias universitarias, que consideren las condiciones diferenciadas por condición de género en la trayectoria académica.

La incorporación en las mallas curriculares de la perspectiva de género permitirá la formación de nuevas generaciones de profesionales que analicen, propongan metodologías, generen nuevas estrategias metodológicas y teóricas para visibilizar la diferencia creada por la organización sexo-genérica de la sociedad, que implica el acceso diferenciado a los recursos sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos entre mujeres y hombres, para contribuir así al impulso de la igualdad de género en las comunidades y al proceso de transformación de las estructuras sociales.

Es relevante la revisión de la Legislación Universitaria para que se incorpore la perspectiva de género en el ejercicio de los derechos universitarios.

La igualdad sustantiva fortalecerá las acciones institucionales y el robustecimiento de las iniciativas de las escuelas, facultades e institutos de la Universidad.

Lo anterior permitiría convertir a la Universidad en un espacio privilegiado en el que se impulse colectivamente la convivencia entre la comunidad universitaria; libre de discriminación y violencia de género.

Referencias bibliográficas

- Tarrés, María Luisa. «Nuevos nudos y desafíos en las prácticas feministas: los institutos de las mujeres en México.» En *Políticas Sociales y Género*, de Gisela Zaremberg, 69-95. Ciudad de México: Flacso México, 2009.
- Zaremberg, Gisela. *El género en las políticas públicas. Redes, reglas y discursos*. Ciudad de México: Flacso México, 20113.

Páginas WEB

Acuerdo por el que se Establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género en la Universidad Autónoma de México. «ENES Morelia.» 13 de Septiembre de 2019. <http://www.enesmorelia.unam.mx/wp-content/uploads/2018/02/ACUERDO-POLITICAS-GENERO-UNAM.pdf>.

- Badilla, Ana Elena. «Corte Interamericana de Derechos Humanos.» s/d de s/d de s/d. orteidh.or.cr/tablas/a12000.pdf (último acceso: 27 de Octubre de 2019).
- Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario. «Consejo.» 7 de Marzo de 2013. <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-equidad-de-genero/reglamentos-y-lineamientos/328-glosario-para-igualdad-genero> (último acceso: 31 de Octubre de 2019).
- Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario de la UNAM. *Consejo Universitario de la UNAM.* s/d de s/d de s/d. <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-equidad-de-genero/reglamentos-y-lineamientos/328-glosario-para-igualdad-genero> (último acceso: 25 de octubre de 2019).
- Comisión Especial de Equidad de Género del H. Consejo Universitario. *Consejo Universitario de la UNAM.* s/d de s/d de s/d. <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-equidad-de-genero/reglamentos-y-lineamientos/493-dbfpig> (último acceso: 20 de octubre de 2019).
- Consejo Universitario. «Abogacía General UNAM.» 23 de Octubre de 1962. bogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=1 (último acceso: 31 de Octubre de 2019).
- Dirección General de Comunicación Social. *Dirección General de Comunicación Social.* 16 de Agosto de 2016. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016_580.html (último acceso: 28 de Octubre de 2019).
- Facio, Alda. «Páginas personales UNAM.» s/d de s/d de s/d. http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/igualdad_equidad.pdf (último acceso: 22 de Octubre de 2019).
- _____. «Revista Sexología y Sociedad.» s/d de Abril de 2008. <http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/354/407> (último acceso: 20 de Octubre de 2019).
- Flores Galindo, Natalia. Barreto Ávila, Magali. «RIES.» 10 de Octubre de 2018. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/290> (último acceso: 12 de Septiembre de 2019).
- Género, Comisión Especial de Equidad de. «Abogacía General.» *Consejo UNAM.* 13 de Septiembre de 2019. <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-equidad-de-genero/atribuciones>.

- Igualdad de Género* UNAM. 25 de 05 de 2019. <http://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2016/08/protocolo-de-actuacion-en-casos-de-violencia-de-genero.pdf>.
- ONU. «CEDOC Inmujeres.» s/d de s/d de s/d. edoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf (último acceso: 22 de Octubre de 2019).
- Ortiz, Adriana. Góngora Janette. Alonso, Claudia. «El cotidiano.» s/d de Noviembre-Diciembre de 2018. <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/21202.pdf> (último acceso: 25 de Octubre de 2019).
- Tarrés, María Luisa. «Nuevos nudos y desafíos en las prácticas feministas: los institutos de las mujeres en México.» En *Políticas Sociales y Género*, de Gisela Zaremberg, 69-95. Ciudad de México: Flacso México, 2009.
- «www.igualdaddegenero.unam.mx.» s.f. <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2019/03/Protocolo-2019.pdf> (último acceso: 18 de agosto de 2020).
- Zaremberg, Gisela. *El género en las políticas públicas. Redes, reglas y discursos*. Ciudad de México: Flacso México, 20113.

La búsqueda del empoderamiento de las mujeres a través de la educación: un análisis del trabajo legislativo en México

*Dra. Fernanda Vidal-Correa**

Introducción

La educación se ha convertido en un elemento intrínseco del empoderamiento. La educación conlleva independencia, tanto económica como emocional. Las niñas y mujeres que reciben educación de calidad, en condiciones óptimas, donde prima la equidad, se encuentran con las condiciones adecuadas para incorporarse como sujetos productivos, activos y esenciales para el desarrollo. Así, la educación se convierte en un catalizador que pone en marcha una espiral virtuosa de transformación social: las niñas y las mujeres adquieren más conocimientos, habilidades, confianza en sí mismas y capacidades, mejorando sus propias perspectivas de vida. A su vez, una mujer educada que desea tener hijos, proporciona una mejor nutrición, atención médica y educación para su familia.

* Profesora e investigadora de la Universidad Panamericana. Doctora en Ciencia Política (University of Sheffield). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. mvidal@up.edu.mx

Sin embargo, en la actualidad, millones de niñas y mujeres en todo el mundo viven en una pobreza debilitante, en donde se les niega su derecho a la educación. Inclusive, cuando la educación, en teoría, es gratuita, el costo de otros insumos puede resultar prohibitivo para muchas niñas y mujeres. También existe otro tipo de obstáculos: las tradiciones y actitudes culturales, las expectativas de que las niñas y las mujeres deban llevar la carga de las tareas domésticas y cuidar de sus familias.

Para revertir esta tendencia y desencadenar los enormes beneficios potenciales de acelerar el empoderamiento de las niñas y las mujeres a través de la educación, diferentes instituciones, nacionales e internacionales, deben trabajar y proporcionar los medios para el cambio. Las instituciones nacionales incluyen las distintas ramas y niveles de gobierno.

El propósito de este capítulo es comprender cómo se legisla en la Cámara de Diputados de México para garantizar el derecho de las mujeres a la educación. El objetivo es estudiar las acciones legislativas que los representantes han impulsado para garantizar que las leyes estimulen políticas públicas que promuevan la educación y, con ello, el empoderamiento de las mujeres. Este análisis es más imperativo en un Congreso, cuya composición se torna más igualitaria en cada legislatura. Se presentan más mujeres como candidatas y existen más legisladoras electas. ¿Qué propuestas legislativas, en materia del derecho a la educación de las mujeres, se han promovido? ¿Qué características tiene el trabajo legislativo que impulsa el derecho a la educación que tienen las mujeres? Con el propósito de dar respuesta a estas interrogantes, este trabajo analiza el trabajo legislativo efectuado en la LXIII y LXIV legislaturas, mismas que destacan por su composición casi paritaria.

1. La educación como factor para el empoderamiento

De acuerdo a diversos organismos internacionales, como las Naciones Unidas (ONU), CARE, OXFAM, el Banco Mundial (WB) y el Parlamento de la Unión Europea (UE), entre otros, la educación es la clave para el empoderamiento de las niñas y de las mujeres.

La educación se convirtió en una prioridad mundial durante la década de 1990. La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de 1995, en Beijing, destacó la relevancia de la misma para generar equidad. La plataforma de Beijing declaró que el desarrollo sostenible se lograría mediante la provisión de educación básica y permanente, así como la alfabetización y capacitación para niñas y mujeres. Los gobiernos garantizarían la igualdad de acceso,

así como un trato igualitario entre mujeres y hombres dentro del sistema educativo.

Antes de la adopción de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) fijados en el año 2000, se comenzaron a acumular pruebas de los beneficios económicos y sociales resultantes de la educación de mujeres y niñas ¹. Los vínculos eran claros: las mujeres educadas tenían más probabilidades de tener menos hijos, más sanos y mejor educados y, en última instancia, contribuirán al crecimiento económico.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio exigieron una educación primaria universal, así como el cierre de la brecha de género en la educación secundaria y superior. Estos acuerdos de alto nivel generaron iniciativas en todo el mundo para aumentar la matrícula escolar de las niñas. Los cambios desde 1990 han sido notables, considerando las barreras que debían superarse en los países en desarrollo.

Los propios objetivos de desarrollo sostenible de la ONU, mismos que plantean un horizonte a 2030, reconocen la significancia de la educación para el empoderamiento de las mujeres y las niñas. La educación permite una movilidad socioeconómica ascendente, lo que es clave para salir de la pobreza². La educación permite alcanzar la equidad entre hombres y mujeres, lo que es crucial para promover sociedades más justas, tolerantes y pacíficas.

¹ Thomas Bae, Yupin, Choy, Susan, Geddes, Claire, Snyder, *No Trends in Educational Equity of Girls & Women* (Washington: National Center for Education Statistics, 2000), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440210.pdf>; Sheila Heward, Christine, Bunwaree, ed., *Gender, Education and Development: Beyond Access to Empowerment* (London: Zed books, 1999); Elizabeth M. King and M. Anne Hill, *Women's Education in Developing Countries* (The World Bank, 1993), <https://doi.org/10.1596/0-8018-4534-3>.

² Aslam Monazza, "Empowering Women: Education and the Pathways of Change," 2013, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225925>; Margarita Bartolomé Pina, "Igualdad de Género y Empoderamiento de Mujeres y Niñas," *Crítica* 1006 (2016): 26–33; Alma Espino and María Sauval, "¿Frenos Al Empoderamiento Económico? Factores Que Limitan La Inserción Laboral y La Calidad Del Empleo de Las Mujeres: El Caso Chileno," *Revista Desarrollo y Sociedad*, no. 77 (July 2016): 305–60, <https://doi.org/10.13043/dys.77.8>; Marta Ochman, "Políticas Sociales y Empoderamiento de Las Mujeres. Una Promesa Incumplida," *Estudios Políticos* 48 (2016): 32–51; Adenike Wodon, Quentin; Montenegro, Claudio; Nguyen, Hoa; Onagoruwa, "Missed Opportunities : The High Cost of Not Educating Girls. The Cost of Not Educating Girls," 2018, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29956/HighCostOfNotEducatingGirls.pdf?sequence=6&isAllowed=y>.

La pobreza sigue siendo el factor más importante para determinar si una niña puede acceder a la educación. Estudios previos³ coinciden en que las niñas y mujeres que enfrentan múltiples desventajas, como bajos ingresos familiares, vivir en lugares remotos o desatendidos, se encuentran en grupos con altas discapacidades o pertenecen a un grupo etnolingüístico minoritario. Todo ello contribuye a un rezago mucho mayor, en términos de acceso y finalización de la educación.

La violencia también afecta negativamente el acceso a la educación y un entorno seguro para el aprendizaje. La violencia de género en las escuelas es una barrera importante para ejercer en plenitud el derecho a la educación. En todo el mundo se estima que cerca de 130 millones de estudiantes entre 13 y 15 años experimenta acoso en la escuela; 1 de cada 2 niños en edad escolar, entre 6 y 17 años, viven en países donde el castigo corporal en las escuelas no está totalmente prohibido⁴. Las normas de género desiguales y las relaciones de poder son un factor clave de esta violencia.

La violencia de género en las escuelas se transforma en una barrera seria para lograr la educación universal. Gran parte de la investigación sobre la violencia contra los niños en las escuelas ha dejado de explorar el papel del género. Sin embargo, la mayoría de las formas de violencia escolar están profundamente arraigadas en relaciones de género desiguales, normas sociales de género y prácticas discriminatorias. Además, si bien el reconocimiento cada vez mayor de la violencia sexual y de género es una tendencia positiva, rara vez se ha traducido en políticas efectivas que demuestren una reducción en la prevalencia⁵.

Por ello, la educación no solamente implica la asistencia a la escuela o contenidos suficientes y profesores calificados. La educación también se trata

³ Espino and Sauval, “¿Frenos Al Empoderamiento Económico? Factores Que Limitan La Inserción Laboral y La Calidad Del Empleo de Las Mujeres: El Caso Chileno”; M^a Ángeles Goicoechea Gaona and Olaya Fernández Guerrero, “Presentación,” *Contextos Educativos. Revista de Educación*, no. 21 (March 8, 2018): 7, <https://doi.org/10.18172/con.3453>; Ruth Pinedo González, María José Arroyo González, and Ignacio Berzosa Ramos, “Género y Educación: Detección de Situaciones de Desigualdad de Género En Contextos Educativos,” *Contextos Educativos. Revista de Educación*, no. 21 (March 8, 2018): 35, <https://doi.org/10.18172/con.3306>; Santiago Andrés Rodríguez, “La Persistencia de La Desigualdad Social En El Nivel Medio Superior de Educación En México. Un Estudio a Nivel Nacional,” *Perfiles Educativos* 40, no. 161 (2018): 8–31.

⁴ UNICEF, “A Familiar Face: Violence in the Lives of Children and Adolescents,” 2017.

⁵ Jenny Parkes, ed., *Gender Violence in Poverty Contexts: The Educational Challenge* (New York: Routledge, 2015).

de garantizar espacios de aprendizaje seguros y permitirle a las mujeres completar todos los niveles de educación para competir efectivamente en el mercado laboral. La educación de niñas y mujeres implica también la enseñanza y aprendizaje de habilidades socioemocionales, la capacidad de tomar decisiones sobre sus propias vidas y, con ello, contribuir en sus comunidades.

Este concepto de educación para niñas y mujeres debe ser una prioridad de desarrollo estratégico. Las mujeres mejor educadas tienden a ser más saludables, participan más en el mercado laboral formal, obtienen ingresos más altos y hay una tendencia en la reducción de la tasa de nacimientos. Las mujeres educadas se casan a una edad más avanzada, lo que les permite una mejor atención médica y educación para sus hijos, en caso de que elijan ser madres⁶. La combinación de todos estos factores logra una reducción de la pobreza generacional, sobre todo en las comunidades y las naciones más afectadas.

Sin embargo, las inequidades de género también se pueden perpetuar a través de políticas en educación de la mano de instituciones educativas. Es más probable, por ejemplo, que las mujeres sean asociadas con temas fuera de las áreas de ciencias, tecnología, ingenierías y matemáticas o STEM⁷. Más aún, dentro del propio sistema educativo, las actitudes y creencias de los docentes pueden reforzar los roles de género y poner en desventaja a las niñas⁸. La segregación horizontal entre estudiantes continúa y ello desalienta a las niñas a estudiar temas que son percibidos como “masculinos”.

⁶ Wodon, Quentin; Montenegro, Claudio; Nguyen, Hoa; Onagoruwa, “Missed Opportunities : The High Cost of Not Educating Girls. The Cost of Not Educating Girls.”

⁷ Alicia García-Holgado, Amparo Camacho Díaz, and Francisco J. García-Peñalvo, “La Brecha de Género En El Sector STEM En América Latina: Una Propuesta Europea,” in *Aprendizaje, Innovación y Cooperación Como Impulsores Del Cambio Metodológico* (Zaragoza: Servicio de Publicaciones Universidad, 2019), 704–9, <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0143>; Rachael D. Robnett, “Gender Bias in STEM Fields,” *Psychology of Women Quarterly* 40, no. 1 (March 24, 2016): 65–79, <https://doi.org/10.1177/0361684315596162>; Isis H. Settles, Rachel C. O’Connor, and Stevie C. Y. Yap, “Climate Perceptions and Identity Interference Among Undergraduate Women in STEM,” *Psychology of Women Quarterly* 40, no. 4 (December 9, 2016): 488–503, <https://doi.org/10.1177/0361684316655806>.

⁸ Michela Carlana, “Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers’ Gender Bias*,” *The Quarterly Journal of Economics* 134, no. 3 (August 1, 2019): 1163–1224, <https://doi.org/10.1093/qje/qjz008>; Stephen T. Russell et al., “Are School Policies Focused on Sexual Orientation and Gender Identity Associated with Less Bullying? Teachers’ Perspectives,” *Journal of School Psychology* 54 (February 2016): 29–38, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.005>.

En México, la tasa de eficiencia terminal nos indica que en los niveles de primaria a educación media superior, son más mujeres las que completan sus estudios que hombres⁹. Sin embargo, cuando se revisan los datos, se confirma la segregación horizontal¹⁰. En México, en 2018, 4'344,133 jóvenes cursaban educación superior: 45.43% en STEM; 54.57% en áreas de ciencias sociales, humanidades, educación y servicios. Las cifras observan diferencias entre hombres y mujeres: en áreas de STEM, se registraron 1'973,780 jóvenes, de los cuales 40.86% eran mujeres. En ciencias sociales, humanidades, educación y servicios, de los 2'370,353 jóvenes, el 59.14% eran mujeres.

Cuando se observan realidades tan dispares es necesario generar mecanismos que permitan, en el largo plazo, avanzar en profundizar cambios en las estructuras e ideologías sociales. Para ello, la inclusión de la perspectiva de género, y, por lo tanto, la comprensión de la transversalidad y de las distintas formas que se confluyen en la formación de la identidad, se convierte en factores primordiales. Más, cuando estos factores logran permear en las instituciones más básicas de la sociedad.

2. La inclusión de la perspectiva de género

Uno de los mecanismos más recurridos para cambiar radicalmente las aproximaciones en distintas áreas, como en la educación, es la inclusión de la perspectiva de género¹¹. La inclusión de la perspectiva de género se origina del documento emanado de la Cuarta Conferencia sobre la Mujer en Pekín, 1995. En esta Conferencia se defendió la incorporación de una

⁹ Instituto Nacional de las Mujeres, “Tasa de Eficiencia Terminal Por Nivel Educativo Según Sexo,” Sistema de Indicadores de Género, 2018, http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=66&Switch=0&Descripcion2=NULL&indicador2=0&original=0&fuente=66.pdf&IDNivel1=13.

¹⁰ Anuario Estadístico ANUIES, “Matrícula de Licenciatura Universitaria y Tecnológica Por Área de Estudio Según Sexo,” Instituto Nacional de las Mujeres, 2018, [http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=28&Switch=1&Descripcion2=Distribucion porcentual&indicador2=8&original=0&fuente=08.pdf&IDNivel1=10](http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=28&Switch=1&Descripcion2=Distribucion%20porcentual&indicador2=8&original=0&fuente=08.pdf&IDNivel1=10).

¹¹ María Eugenia Elizundia Cisneros, “Desempeño de Nuevos Negocios: Perspectiva de Género,” *Contaduría y Administración* 60, no. 2 (2015): 468–85; Asunción Bernárdez Rodal, *Mujeres En Medio(s): Propuestas Para Analizar La Comunicación Masiva Con Perspectiva de Género* (Madrid: Fundamentos, 2015); and Nuria Calvo-Babío Novo-Corti, Isabel, Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, “Los Futuros Docentes y Su Actitud Hacia La Inclusión de Personas Con Discapacidad. Una Perspectiva de Género,” *Anales de Psicología* 31, no. 1 (2015): 155–71.

perspectiva de género como un enfoque fundamental y estratégico para alcanzar los compromisos en igualdad de género.

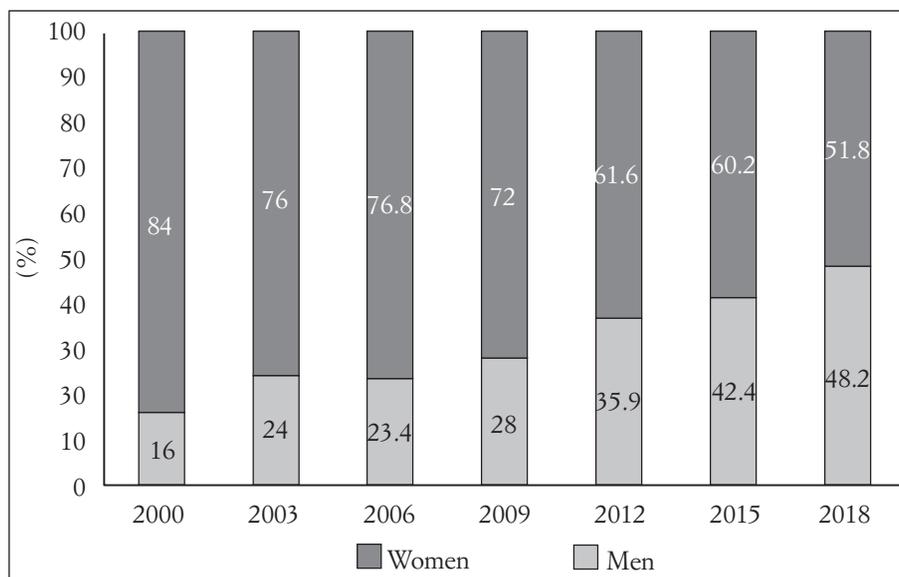
En las conclusiones convenidas por el Consejo Económico y Social de la ONU (ECOSOC), en 1997, se determinó que la incorporación de la perspectiva de género era fundamental, al ser el proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, inclusive las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles. Es una estrategia destinada a hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad sustantiva entre los géneros.

La perspectiva de género en México, amparada bajo la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Artículo 5) señala que ésta es un concepto que se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres. Esta exclusión se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres. La propia Ley establece las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género.

En México, con el objetivo de generar mecanismos de planeación pública informada, recientemente se mandata a la Secretaría de Gobernación (Segob) a recolectar datos con perspectiva de género, retomando la estrecha colaboración del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) en la generación de estadísticas de género a nivel nacional y regional. Se ha buscado fortalecer las capacidades de las autoridades estatales y municipales involucradas en el ciclo presupuestal y de planificación, con el fin de consolidar las bases para diseñar políticas, programas y presupuestos con perspectiva de género. Con ello se busca la transversalización de la perspectiva de género en diversas políticas sectoriales.

La discusión de la transversalidad y el uso de la perspectiva de género no ha sido privativa del Poder Ejecutivo en México. La reciente aprobación de leyes que mandatan una composición paritaria de las candidaturas en todos sus niveles (2014) resultó en una afectación positiva de la integración del Poder Legislativo (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Hombres y mujeres en la Cámara de Diputados (%), 2000–2018



Fuente: Cálculos propios con base en datos del *Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género de la Cámara de Diputados*, (2008) & *Instituto Nacional de las Mujeres, Inmujeres* (2019).

Las diferencias en razón del género, en materia de educación, se presentan no solo en el nivel superior. Se observan brechas entre hombre y mujeres en temas relacionados con educación básica y alfabetismo. De acuerdo a cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en México, la población de 15 años y más asistió a la escuela en promedio 9.2 años de su vida, siendo el promedio de escolaridad mayor entre los hombres que entre las mujeres (9.3 y 9.0 años respectivamente). Según datos de la Encuesta Intercensal 2015, las personas que saben leer y escribir representan 93.7% de la población de 15 años y más; 94.8% de los hombres y 92.6% de las mujeres de ese rango de edad eran alfabetas.

Ante estas diferencias y la clara necesidad de impulsar un modelo educativo que tenga consecuencias de largo plazo en cerrar brechas de género en diversas áreas, es necesario que las distintas instituciones en México trabajen de manera consecuente. Específicamente este estudio se concentra en analizar las acciones que se presentan en la materia dentro de la Cámara de Diputados en México. Se parte de la idea de que el trabajo legislativo

tiene por objetivo generar los marcos legales de referencia que obligan, y también garantizan, el actuar gubernamental. Como consecuencia directa del trabajo legislativo en materia de derechos humanos se debería de observar el desarrollo de políticas públicas consecuentes con las obligaciones legales que contraen las autoridades gubernamentales.

La siguiente sección presenta un estudio inédito de las iniciativas en materia de derechos humanos, específicamente en lo relacionado con el derecho de las mujeres a la educación. Es inédito al entregar un análisis de las iniciativas de ley presentadas dentro de la Cámara de Diputados, en materia del derecho a la educación, desde 2015 y hasta 2019. Es imperativo destacar el componente de igualdad de género que ha privado en las dos legislaturas estudiadas: la LXIII y la LXIV. Las expectativas de representación de los derechos de las niñas y mujeres aumentaron. Incluso, la propia Legislatura LXIV (2018-2021) adoptó la denominación Legislatura de la Paridad de Género. Así, en materia de derechos humanos de mujeres y niñas, cobra especial relevancia el análisis de los mecanismos legales que se hayan impulsado para la creación de política pública en el ámbito de la educación.

3. El trabajo legislativo en la educación para mujeres y niñas

El trabajo legislativo es parte del proceso de toma de decisiones públicas que, en el mejor de los casos, se realiza a partir de un proyecto de Gobierno y se realiza con el propósito de generar el bien social. No obstante, se reconoce que en realidad las decisiones pueden ser resultado de una actividad política en la que los actores negocian y se movilizan¹². Es decir, las decisiones públicas son producto de la conciliación de intereses. Aun así, estas decisiones colectivas conllevan consecuencias en los valores, formas y acciones sociales. A través del trabajo legislativo las políticas públicas se materializan en mecanismos de acción del Estado¹³. El trabajo legislativo elabora un marco institucional para la actuación del Gobierno¹⁴. Por ello, el análisis de éste cobra suma relevancia cuando se quieren identificar y evaluar las políticas públicas del Estado en alguna materia.

¹² (Stein & Tommasi 2006)

¹³ Theodore J. Lowi, "Four Systems of Policy, Politics, and Choice," *Public Administration Review* 32, no. 4 (July 1972): 298, <https://doi.org/10.2307/974990>.

¹⁴ Alfredo Del Valle Espinosa, "La Trascendencia Del Poder Legislativo En La Elaboración de Políticas Públicas," *Apuntes Legislativos* 1 (2006): 415–25.

Con el propósito de analizar el trabajo legislativo en materia de derechos humanos y específicamente, el derecho a la educación que tienen las mujeres, se revisó el trabajo legislativo de la Legislatura LXIII y la LXIV. Se seleccionaron específicamente estas dos legislaturas, ya que los legisladores, en ambas ocasiones, fueron electos con la nueva normativa de paridad en la integración de las nominaciones de los partidos. Se presume que una mayor presencia de mujeres legisladoras podría afectar los contenidos de las iniciativas de ley que se presentan en relación con los derechos e intereses de las mujeres¹⁵.

Nota metodológica

Para proceder con el análisis, se revisaron todas las iniciativas de ley presentadas en periodos ordinarios, entre septiembre de 2015 y abril del 2020. Se trabajó con un total de 4,033 iniciativas de la LXIII Legislatura y 3,874 iniciativas de la LXIV Legislatura. Estas iniciativas se categorizaron en dos grupos: aquellas que atienden intereses de las mujeres e iniciativas de otra naturaleza.

Dos asistentes de investigación, supervisados por un investigador principal, se encargaron de codificar todas las iniciativas de ley. Para medir la confiabilidad entre los codificadores, se codificó una muestra aleatoria de 342 iniciativas. Posteriormente, cada codificador continuó procesando todas las iniciativas. Se utilizó el α de Krippendorff para calcular la confiabilidad.

Primero, los evaluadores codificaron todas las iniciativas de ley, un total de 7,907 ($\alpha = .88$), en: a) intereses de las mujeres; b) otros temas legislativos¹⁶.

¹⁵ Se reconoce que no se debe de agrupar en una sola categoría a las mujeres ya que existen diversos factores de identidad que atraviesan de forma transversal. No obstante, y con el objetivo de identificar las iniciativas de ley en la materia, se parte de literatura previa. Así, los intereses de las mujeres se entienden en este trabajo como aquellos en los que las consecuencias de las iniciativas tienen un impacto más inmediato y directo en un número significativamente mayor de mujeres y aquellos en los que las mujeres son las beneficiarias previstas y tienen la intención de garantizar los derechos y oportunidades de las mujeres S Carroll, *Women As Candidates in American Politics* (Indiana: Indiana University Press, 1994); Jennifer M. Piscopo, "Beyond Hearth and Home: female legislators, feminist policy change, and substantive representation in Mexico," *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 23, no. 2 (2014): 87-110.

¹⁶ Sergio Arturo. Bárcena Juárez, "Involucramiento Legislativo Sin Reección: La Productividad de Los Diputados Federales En México, 1985-2015," *Política y Gobierno* 24, no. 1 (2017): 45-79; Piscopo, "Beyond Hearth and Home: female legislators, feminist

Con ello, se identificó un total de 847 iniciativas sobre intereses o derechos de las mujeres. Una vez realizada esta codificación, aquellas identificadas como intereses de las mujeres pasaron a un segundo proceso de codificación, donde fueron categorizadas según el tema ($\alpha = .86$). Se identificaron 14 temáticas, incluyendo educación. El estudio pormenorizado de las iniciativas permitió identificar, además de la temática, los partidos políticos promotores; si el trabajo legislativo se dio de manera individual o en grupos; si el proyecto de ley fue votado o no, y si éste fue aprobado o no.

Es importante subrayar que las iniciativas trabajadas se enfocaron en producir cambios o, incluso, en introducir nuevas leyes y reglamentaciones en materia de derechos de las mujeres. Si bien la educación de las niñas y adolescentes es de trascendencia para todo el país, este análisis se enfoca específicamente en el trabajo legislativo orientado a la atención de los derechos y de los intereses de las mujeres.

El trabajo legislativo en torno al derecho a la educación de las mujeres

En materia de derecho a la educación, entre septiembre de 2015 y abril del 2020, y durante los periodos ordinarios de sesiones, se presentaron cuatro documentos parlamentarios: tres presentados por mujeres y, uno, por un hombre. De estos cuatro, uno fue retirado; uno fue concluido; uno tiene prorrogua, y uno fue dictaminado en sentido positivo y turnado a la Cámara de Senadores (ver Tabla 1 en anexos).

Las iniciativas de ley presentadas versan sobre la Ley General de Educación, la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Las reformas plantean cambios concretos. Por un lado, se busca establecer mecanismos de validación de clase extramuros para los hijos de víctimas de violencia familiar (diputada Olga Catalán Padilla, PRD, LXIII Legislatura). La reforma a la Ley General de Educación, por su parte, tiene por objetivo garantizar que la educación propicie la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación (diputada Karina Sánchez Ruiz, Nueva Alianza, LXIII Legislatura).

policy change, and substantive representation in Mexico"; Leslie A. Schwindt-Bayer, "Still Supermothers? Gender and the Policy Priorities of Latin American Legislators," *American Journal of Political Science*, 2006, <https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2006.00202.x>.

Una de las iniciativas presentadas planteó cambios que buscaban garantizar de forma directa y expresa la creación de política pública. Los cambios a la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, promovidos por el diputado Arturo Escobar y Vega, PVEM, LXIV Legislatura) tenía como propósito la formalización de becas especiales para mujeres, con el objetivo específico de culminar los ciclos educativos básico, medio superior y superior.

De entre los cinco documentos parlamentarios, sólo uno tuvo un proceso con un resultado efectivo, al haber sido dictaminado de manera positiva en la Cámara de Diputados, con 404 votos en pro, el jueves 27 de febrero de 2020. Posteriormente fue turnado a la Cámara de Senadores para su discusión. Esta iniciativa fue la presentada por la diputada Verónica Beatriz Juárez Piña (PRD, LXIV Legislatura), cuya finalidad era garantizar el pleno ejercicio al derecho de la educación y a crear una interacción con mayor equilibrio e igualdad entre los géneros.

Asimismo, existen otros documentos parlamentarios, codificados en otras áreas temáticas, cuyo contenido coincide o se traslapa con el derecho a la educación. Se encontraron documentos parlamentarios en las áreas de: grupos vulnerables, derechos laborales, derecho a una vida libre de violencia y de institucionalización y transversalidad de la perspectiva de género. En total, entre septiembre de 2015 y abril del 2020, y durante los periodos ordinarios de sesiones, se identificaron 11 documentos parlamentarios en otras áreas temáticas. De éstos, ocho fueron presentados por mujeres; uno por un hombre, y dos por un Grupo Parlamentario. De éstos, uno fue retirado, cinco fueron concluidos, tres tienen prorroga, y uno fue aprobado y turnado a la Cámara de Senadores.

Los documentos versan sobre diferentes temas, desde la inclusión de la perspectiva de género en los planes educativos, hasta la elaboración de planes que aseguren espacios libres de violencia. Las iniciativas de ley presentadas buscan modificar la Ley General de Educación, la Ley Federal del Trabajo, la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y la Ley del Seguro Social. Específicamente, en materia de educación, algunas reformas plantean cambios generales y otras se concentran en temas más específicos.

Por un lado, se busca establecer mecanismos para institucionalizar la perspectiva de género de manera transversal a partir de modificaciones a la Ley General de Educación. Con ello, subsecuentemente, modificar el sistema educativo del país (iniciativa de la diputada Maribel Martínez Ruiz, PT, LXIV Legislatura; iniciativa del diputado Lucio Ernesto Palacios Cordero, Morena, LXIV Legislatura). Por otro lado, y con el objetivo de garantizar la

prevención y erradicación de la violencia de género en los espacios educativos, se planteó la modificación a la Ley General de Educación (iniciativa de la diputada Miriam Dennis Ibarra Rangel, PRI, LXIII Legislatura). Otra iniciativa buscó la modificación del currículo, con el objetivo de incluir en la enseñanza temas relacionados con la prevención y erradicación de la violencia de género (iniciativa de la diputada María Eugenia Hernández Pérez, Morena, LXIV Legislatura).

Cambios más específicos y que incluso pueden traducirse casi de forma inmediata en política pública, son los menos. Por ejemplo, la reforma que busca modificar la Ley del Seguro Social, con el objetivo de brindar acceso las guarderías que otorga a sus derechohabientes, con el solo requisito de que las mujeres estén inscritas en los servicios educativos (iniciativa del Grupo Parlamentario PVEM, LXIII). Asimismo, se plantea una modificación a la Ley Federal del Trabajo para que los padres de familia puedan participar activamente en la formación escolar de sus hijos, sin que ello interfiera con el cumplimiento de su jornada laboral (iniciativa del Grupo Parlamentario PVEM, LXIII). Hay que recordar que, en materia de cuidado, las mujeres realizan mayoritariamente este trabajo, por lo que cualquier iniciativa dirigida en esta temática puede afectar, considerablemente y de forma positiva, el desarrollo profesional de las mujeres.

Finalmente, destaca que, en el caso de estos 11 documentos parlamentarios, sólo uno tuvo un proceso con un resultado efectivo. La iniciativa presentada por la diputada Miriam Dennis Ibarra Rangel (PRI, LXIII Legislatura) fue dictaminada y aprobada en la Cámara de Diputados, con 305 votos en pro y 1 abstención, el jueves 8 de febrero de 2018. Posteriormente fue turnada a la Cámara de Senadores para darle continuidad al proceso parlamentario. Esta iniciativa tiene por objetivo que las autoridades educativas participen en la elaboración de programas que tengan por objeto prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia.

Lamentablemente y hasta el momento, proporcionalmente y en relación al total de iniciativas presentadas sobre los derechos e intereses de las mujeres, el derecho a la educación y las iniciativas que buscan garantizarlo, han sido pocas y poco efectivas. El trabajo legislativo que se ha realizado en las últimas dos legislaturas, incluso con una integración casi paritaria de las mismas, ha versado en pocas ocasiones en garantizar o atender los derechos e intereses de las mujeres. De entre las 7,907 iniciativas presentadas en la LXIII Legislatura y en lo que va de la LXIV Legislatura, sólo 847 tienen por objeto los derechos e intereses de las mujeres. Ello representa el 10.7% del total del trabajo legislativo. Las iniciativas que se dedicaron, ya sea de forma directa

o indirecta, a garantizar el derecho a la educación de las mujeres, representa el 17.7% del total de las iniciativas en materia de derechos e intereses de las mujeres.

Poco es el trabajo que, en materia legislativa, se está realizando por garantizar el pleno ejercicio del derecho que tienen las mujeres a la educación. Si bien los documentos parlamentarios reconocen problemáticas importantes que se viven y se experimentan, como la violencia de género o las condiciones precarias en las que se pretende que se ejerza el derecho, existen algunos caminos que aún requieren de atención inmediata. Más aún, es necesario que las pocas iniciativas que versan en la materia tengan un futuro real, mismo que depende de su aprobación.

4. Retos a futuro

La educación es un motor del desarrollo, más cuando se impulsa garantizando condiciones de equidad entre hombres y mujeres, con espacios en libertad y condiciones reales de igualdad. La educación de las mujeres es determinante para su empoderamiento e independencia económica y emocional. Si lo que se pretende es echar a andar ese motor, se necesitan realizar cambios en distintas áreas. Uno de ellos, las leyes que sustentan las acciones y políticas de gobierno.

El trabajo legislativo en México en materia de derechos e intereses de las mujeres, en particular su derecho a la educación, como hemos podido comprobar, es deficiente. No sólo se presentan pocas iniciativas, sino también dejando de lado muchas áreas y aspectos que requieren de atención. El trabajo legislativo que se está realizando tiene, en pocas ocasiones, salidas adecuadas que verdaderamente culminen en modificaciones a las leyes y, por lo tanto, generen política pública.

Iniciativas que buscan garantizar la institucionalización y transversalidad de la perspectiva de género son sumamente importantes, ya que con ellas se pretende cambiar al sistema educativo desde sus raíces. Se busca generar sistemas educativos sensibles al género, que fomentan las oportunidades de un aprendizaje de calidad para toda la vida.

Para ello, y con el propósito de consolidar la actividad gubernamental en materia de intereses y derechos de las diferentes mujeres, al menos en educación, en México se requiere de una agenda de Educación en Igualdad. Las iniciativas que buscan reformar los planes de educación, en todos los niveles, para incorporar la perspectiva de género deben ser aprobadas. Con ello

será posible comenzar a demandar y, desde el Gobierno, garantizar programas y materiales no discriminatorios; programas de formación y capacitación para docentes, así como reglamentaciones y políticas específicas para todos los participantes.

Se cuenta ya con información estadística educativa con perspectiva de género, la cual podría permitir, a su vez, enfocar el diseño de políticas, planificar y evaluar el Sistema Educativo Nacional. Se ha trabajado en la incorporación de esta perspectiva en la estadística oficial, al menos en otros temas, mediante acciones como la presentación de la información desagregada por sexo y con mayor desglose geográfico.

Sin embargo, en México y a nivel legislativo, los esfuerzos en el área han generado pocos resultados y resultan incipientes. Se requieren, por ejemplo, leyes que obliguen a las autoridades a recolectar y publicar datos de carácter estadístico sobre las desigualdades existentes en el rendimiento académico de las niñas y los niños, para establecer una relación entre esa desigualdad y la diferencia de trato que se ofrece en los años escolares por parte del profesorado y de la comunidad educativa en general. Se debe facilitar el autodiagnóstico del profesorado sobre aspectos relativos a la igualdad de género, de manera que cada profesional se sitúe en su propio punto de partida en cuanto a creencias sobre estereotipos y discriminación. Es necesario revisar los materiales educativos y curriculares para detectar posibles prejuicios y/o estereotipos en contra de las mujeres.

Para potencializar el derecho de las mujeres a recibir una educación en condiciones seguras, se necesita legislar para generar espacios e infraestructura libres de violencia, en donde se impida una utilización sexistas de los mismos. A las mujeres se les debe garantizar el respeto al tiempo que es necesario para sus estudios, de forma tal que sea forzoso atender el reparto desigual de tareas en el hogar y en las familias. Se deben generar mecanismos legales que obliguen al Gobierno a generar campañas para la finalización de estudios trunco. Es imperativo generar, desde el poder legislativo, la obligación de fomentar desde los primeros años, la inserción de las niñas y de las mujeres, a las denominadas áreas STEM. Para ello, también será esencial que, en aquellos espacios laborales tradicionalmente denominados masculinos, se garanticen espacios libres de violencia de género.

El trabajo legislativo para garantizar y proteger el derecho a la educación de las mujeres se está realizando. Pese a ello, aún es escaso y pocas veces, estas iniciativas, se transforman en modificaciones a las leyes. El enfoque en la institucionalización de la perspectiva de género, reconociendo la transversalidad de la misma, es un camino acertado a seguir. Sin embargo, poco

ha sido aprobado en ese sentido. También, y debido a la realidad de nuestro país, garantizar el derecho a la educación libre de violencia de género es un área prioritaria. En este tema, se observan continuas denuncias en todos los niveles escolares, y la respuesta legislativa es casi nula.

México requiere de un sistema educativo con perspectiva de género que entienda, reconozca y busque transformar la realidad social en donde priva la desigualdad. El Gobierno, desde sus distintos ámbitos, requiere generar cambios. Los partidos en la Cámara de Diputados necesitan reconocer la importancia de este tema y legislar para garantizar el empoderamiento de las mujeres a través de la educación.

Referencias bibliográficas

- ANUIES, Anuario Estadístico. “Matrícula de Licenciatura Universitaria y Tecnológica por Área de Estudio Según Sexo.” Instituto Nacional de las Mujeres, 2018. http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=28&Switch=1&Descripcion2=Distribucion_porcentual&indicador2=8&original=0&fuente=08.pdf&IDNivel1=10.
- Bae, Yupin, Choy, Susan, Geddes, Claire, Snyder, Thomas. *No Trends in Educational Equity of Girls & Women*. Washington: National Center for Education Statistics, 2000. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440210.pdf>.
- Bárcena Juárez, Sergio Arturo. “Involucramiento Legislativo sin Reección: La Productividad de los Diputados Federales en México, 1985-2015.” *Política y Gobierno* 24, no. 1 (2017): 45–79.
- Bartolomé Pina, Margarita. “Igualdad de Género y Empoderamiento de Mujeres y Niñas.” *Crítica* 1006 (2016): 26–33.
- Bernárdez Rodal, Asunción. *Mujeres en Medio(s): Propuestas para Analizar la Comunicación Masiva con Perspectiva de Género*. Madrid: Fundamentos, 2015.
- Cámara de Diputados. “Gaceta Parlamentaria,” 2020. http://gaceta.diputados.gob.mx/gp_iniciativas.html.
- Carlana, Michela. “Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers’ Gender Bias*.” *The Quarterly Journal of Economics* 134, no. 3 (August 1, 2019): 1163–1224. <https://doi.org/10.1093/qje/qjz008>.
- Carroll, S. *Women As Candidates in American Politics*. Indiana: Indiana University Press, 1994.

- Elizundía Cisneros, María Eugenia. “Desempeño de Nuevos Negocios: Perspectiva de Género.” *Contaduría y Administración* 60, no. 2 (2015): 468–85.
- Espino, Alma, and María Sauval. “¿Frenos al Empoderamiento Económico? Factores Que Limitan la Inserción Laboral y la Calidad del Empleo de las Mujeres: El Caso Chileno.” *Revista Desarrollo y Sociedad*, no. 77 (July 2016): 305–60. <https://doi.org/10.13043/dys.77.8>.
- García-Holgado, Alicia, Amparo Camacho Díaz, and Francisco J. García-Peñalvo. “La Brecha de Género en el sector STEM en América Latina: una Propuesta Europea.” In *Aprendizaje, Innovación y Cooperación como Impulsores del Cambio Metodológico*, 704–9. Zaragoza: Servicio de Publicaciones Universidad, 2019. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0143>.
- Goicoechea Gaona, M^a Ángeles, and Olaya Fernández Guerrero. “Presentación.” *Contextos Educativos. Revista de Educación*, no. 21 (March 8, 2018): 7. <https://doi.org/10.18172/con.3453>.
- Heward, Christine, Bunwaree, Sheila, ed. *Gender, Education and Development: Beyond Access to Empowerment*. London: Zed books, 1999.
- Instituto Nacional de las Mujeres. “Tasa de Eficiencia Terminal por Nivel Educativo Según Sexo.” Sistema de Indicadores de Género, 2018. http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=66&Switch=0&Descripcion2=NULL&indicador2=0&original=0&fuente=66.pdf&IDNivel1=13.
- King, Elizabeth M., and M. Anne Hill. *Women’s Education in Developing Countries*. The World Bank, 1993. <https://doi.org/10.1596/0-8018-4534-3>.
- Lowi, Theodore J. “Four Systems of Policy, Politics, and Choice.” *Public Administration Review* 32, no. 4 (July 1972): 298. <https://doi.org/10.2307/974990>.
- Monazza, Aslam. “Empowering Women: Education and the Pathways of Change,” 2013. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225925>.
- Novo-Corti, Isabel, Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, and Nuria Calvo-Babío. “Los Futuros Docentes y su Actitud Hacia la Inclusión de Personas Con Discapacidad. Una Perspectiva de Género.” *Anales de Psicología* 31, no. 1 (2015): 155–71.
- Ochman, Marta. “Políticas Sociales y Empoderamiento de Las Mujeres. Una Promesa Incumplida.” *Estudios Políticos* 48 (2016): 32–51.
- Parkes, Jenny, ed. *Gender Violence in Poverty Contexts: The Educational Challenge*. New York: Routledge, 2015.

- Pinedo González, Ruth, María José Arroyo González, and Ignacio Berzosa Ramos. "Género y Educación: Detección de Situaciones de Desigualdad de Género en Contextos Educativos." *Contextos Educativos. Revista de Educación*, no. 21 (March 8, 2018): 35. <https://doi.org/10.18172/con.3306>.
- Piscopo, Jennifer M. "Beyond Hearth and Home: Female Legislators, Feminist Policy Change, and Substantive Representation in Mexico." *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 23, no. 2 (2014): 87–110.
- Robnett, Rachael D. "Gender Bias in STEM Fields." *Psychology of Women Quarterly* 40, no. 1 (March 24, 2016): 65–79. <https://doi.org/10.1177/0361684315596162>.
- Rodríguez, Santiago Andrés. "La Persistencia de la Desigualdad Social en el Nivel Medio Superior de Educación En México. Un Estudio a Nivel Nacional." *Perfiles Educativos* 40, no. 161 (2018): 8–31.
- Russell, Stephen T., Jack K. Day, Salvatore Ioverno, and Russell B. Toomey. "Are School Policies Focused on Sexual Orientation and Gender Identity Associated with Less Bullying? Teachers' Perspectives." *Journal of School Psychology* 54 (February 2016): 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.005>.
- Schwindt-Bayer, Leslie A. "Still Supermadres? Gender and the Policy Priorities of Latin American Legislators." *American Journal of Political Science*, 2006. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2006.00202.x>.
- Settles, Isis H., Rachel C. O'Connor, and Stevie C. Y. Yap. "Climate Perceptions and Identity Interference Among Undergraduate Women in STEM." *Psychology of Women Quarterly* 40, no. 4 (December 9, 2016): 488–503. <https://doi.org/10.1177/0361684316655806>.
- Stein, Ernesto, & Tommasi, Mariano. "La Política de las Políticas Públicas." *Política y Gobierno* 12, no. 2 (2006): 393–416.
- UNICEF. "A Familiar Face: Violence in the Lives of Children and Adolescents," 2017. <https://tinyurl.com/y28g837d>
- Valle Espinosa, Alfredo Del. "La Trascendencia del Poder Legislativo en la Elaboración de Políticas Públicas." *Apuntes Legislativos* 1 (2006): 415–25.
- Wodon, Quentin; Montenegro, Claudio; Nguyen, Hoa; Onagoruwa, Adenike. "Missed Opportunities : The High Cost of Not Educating Girls. The Cost of Not Educating Girls," 2018. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29956/HighCostOfNotEducatingGirls.pdf?sequence=6&isAllowed=y>.

Anexos

Tabla 1. Iniciativas de reforma codificadas como asuntos de las mujeres, en materia de derecho a la educación, LXIII y LXIV Legislaturas

1	Nombre de la iniciativa	Quien presenta	Partido político	Legislatura	Turno a Comisión	Estado
	Que reforma y adiciona diversas disposiciones de las Leyes Generales de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, y de Educación.	diputada Olga Catalán Padilla	PRD	LXIII	Comisiones Unidas de Igualdad de Género, y de Educación Pública y Servicios Educativos	Retirada
Sinopsis: tiene por objetivo asegurar que, en el caso de los hijos de las víctimas de violencia de género que se encuentran en los refugios, la Secretaría deberá validar las clases extramuros que hayan tomado para no perder el ciclo escolar.						
2	Que reforma el artículo 7o. de la Ley General de Educación	diputada Karina Sánchez Ruiz	Nueva Alianza	LXIII	Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos	Concluido
Sinopsis: tiene por objetivo garantizar que la educación propicie la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, por motivos de origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas						
3	Reforma y adiciona los artículos 57 y 59 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes,	diputada Verónica Beatriz Juárez Piña	PRD	LXIV	Comisión de Derechos de la Niñez y Adolescencia, con opinión de la Comisión de Igualdad de Género	Dictaminada

continúa...

...*continuación*

Sinopsis: tiene por objetivo garantizar el pleno ejercicio al derecho de la educación y a crear una interacción con mayor equilibrio e igualdad entre los géneros						
4	Reforma y adiciona disposiciones de las Leyes General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y del Instituto Nacional de las Mujeres	diputado Arturo Escobar y Vega	PVEM	LXIV	Comisión de Igualdad de Género	Prórroga
Sinopsis: tiene por objetivo garantizar becas especiales a mujeres, que les permitan culminar los ciclos educativos básicos de educación básica, media superior y superior con el fin de que no descuiden los estudios por labores del hogar o por razones diversas.						

Fuente. Elaboración propia con base en las iniciativas de ley reportadas en la Gaceta de la Cámara de Diputados, 2020¹⁷.

¹⁷ Cámara de Diputados, “Gaceta Parlamentaria,” 2020, http://gaceta.diputados.gob.mx/gp_iniciativas.html.

Tabla 2. Iniciativas de reforma codificadas como asuntos de las mujeres y que son transversales con el derecho a la educación, LXIII y LXIV Legislaturas

Atención a grupos vulnerables					
Nombre de la iniciativa	Quien presenta	Partido político	Legislatura	Turno a Comisión	Estado
1	Que adiciona los artículos 33 de la Ley General de Educación y 201 de la Ley del Seguro Social. Grupo Parlamentario	PVEM	LXIII	Comisiones Unidas de Educación Pública y Servicios Educativos, y de Seguridad Social.	Concluido
Sinopsis: tiene por objetivo que las madres de familia de entre 12 y 21 años 11 meses de edad, en condiciones de vulnerabilidad, puedan acceder al seguro de guarderías que otorga la Ley del Seguro Social a sus derechohabientes con el sólo requisito de estar inscritas en los servicios educativos de nivel básico, medio superior y superior que presta el Estado					
Derechos laborales					
2	Que reforma y adiciona los artículos 70., 65 y 68 de la Ley General de Educación y 132 de la Ley Federal del Trabajo	PVEM	LXIII	Comisiones Unidas de Educación Pública y Servicios Educativos, y de Trabajo y Previsión Social	Retirada
Sinopsis: tiene por objetivo que los padres de familia puedan participar activamente en la formación escolar de sus hijos, sin que ello interfiera con el cumplimiento de su jornada laboral y termine afectando su economía.					
3	Que reforma el artículo 132 de la Ley Federal del Trabajo	PES	LXIII	Comisión de Trabajo y Previsión Social	Concluido
Sinopsis: tiene por objetivo otorgar días de permiso a la madre, padre o tutor con hijos inscritos en la educación básica para asistir a las actividades escolares.					

continúa...

...continuación

Derecho a una vida libre de violencia						
4	Que reforma el artículo 33 de la Ley General de Educación, en materia de prevención y erradicación de la violencia de género	diputada Miriam Dennis Ibarra Rangel	PRI	LXIII	Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos	Turnada
Sinopsis: tiene por objetivo que las autoridades educativas participen en la elaboración de programas que tengan por objeto prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y coadyuvarán en su cumplimiento, en términos de lo dispuesto por la normatividad aplicable.						
5	Que adiciona el artículo 55 de la Ley General de Educación en materia de hostigamiento sexual.	diputada Olga Patricia Sosa Ruiz	PES	LXIV	Comisión de Educación	Concluido
Sinopsis: tiene por objetivo garantizar que las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios se otorguen cuando los solicitantes cuenten, entre otras cosas con, protocolos de acción en casos de acoso y hostigamiento sexual en los distintos niveles educativos.						
6	Que adiciona el artículo 7o. de la Ley General de Educación, en materia de violencia de género.	diputada María Eugenia Hernández Pérez	Morena	LXIV	Comisión de Educación	Concluido
Sinopsis: tiene por objetivo que la educación que se imparta por el Estado inculque el respeto irrestricto a la dignidad de las mujeres, erradicando toda forma de discriminación, estigmatización y violencia contra niñas, adolescentes y mujeres, así como la construcción de la igualdad sustantiva.						
Transversalización e institucionalización de la perspectiva de género						
7	Que reforma diversas disposiciones de la Ley General de Educación, para incorporar perspectiva de género en los planes y programas de estudio.	diputada Maribel Martínez Ruiz	PT	LXIV	Comisiones Unidas de Educación, y de Ciencia, Tecnología e Innovación.	Prórroga
Sinopsis: tiene por objetivo contribuir al desarrollo integral de las personas, para que ejerzan plena y responsablemente sus capacidades humanas, ello bajo el esquema de planes y programas de estudio con perspectiva de género.						

continúa...

...continuación

8	Que reforma y adiciona diversas disposiciones de las Leyes General de Educación, Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y del Seguro Social	diputada Luz Estefanía Rosas Martínez	PRD	LXIV	Comisiones Unidas de Educación Pública y Servicios Educativos, y de Seguridad Social.	Prórroga
Sinopsis: tiene la finalidad de implantar acciones de inclusión y perspectiva de género en favor de las personas en situación de vulnerabilidad para la accesibilidad y el desarrollo de la ciencia y la tecnología.						
9	Que adiciona diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación con perspectiva de género	diputado Lucio Ernesto Palacios Cordero	Morena	LXIV	Comisión de Educación, con opinión de la Comisión de Igualdad de Género	Concluido
Sinopsis: tiene por objetivo introducir al sistema educativo la perspectiva de género en todas las instituciones y procesos del Sistema Educativo Nacional así como garantizar la perspectiva de género en los procesos de formación docente y establecer protocolos de detección y actuación de casos de violencia contra niñas, adolescentes o mujeres en el proceso educativo.						
10	Que reforma los artículos 11 y 12 de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior.	diputada Nayeli Salvatori Bojalil	PRD	LXIV	Comisión de Derechos de la Niñez y Adolescencia, con opinión de la Comisión de Igualdad de Género	Sin estatus
Sinopsis: tiene por objetivo fomentar la equidad y la paridad de género dentro de las políticas y planes de estudio						
11	Reforma y adiciona los artículos 47 y 132 de la Ley Federal del Trabajo.	diputada Norma Azucena Rodríguez Zamora	PES	LXIV	Comisión de Educación, con opinión de la Comisión de Igualdad de Género	Prórroga
Sinopsis: tiene por objetivo garantizar una obligación del patrón impartir cursos, de asistencia obligatoria, de sensibilización y educación sobre violencia y relaciones entre los géneros						

Fuente. Elaboración propia con base en las iniciativas de ley reportadas en la Gaceta de la Cámara de Diputados, 2020¹⁸.

¹⁸ Cámara de Diputados.

Experiencias en el camino a una educación en salud sexual y salud reproductiva como derecho humano para todas las personas; fases de implementación con especial mención a un *compliance* público educativo

Mtra. Guadalupe Valdés*

1. Antecedentes: la Resolución número 3 de la GWI

La GWI celebró su primer centenario en el marco del XXXIII Congreso Internacional denominado “La paz a través de la Educación” “realizado en la Universidad de Ginebra, Suiza, en julio de 2019¹.

* Realizó estudios de Doctorado en Derecho Penal; es doctoranda en Derecho y Ciencia Política y Experta en *Compliance* Penal, por la Universidad de Barcelona, España; cuenta con estudios en Ciencias Criminales y Dogmática Penal Alemana por la Universidad de Göttingen, Alemania; en Justicia Restaurativa y Mediación en el ámbito penitenciario, por la Universidad Ramón Llull, Barcelona-CNDH; es Especialista en Derechos Humanos; Maestra en Ciencias Penales con Especialización en Ciencia Jurídico Penal, por el Instituto Nacional de Ciencias Penales, en donde también ha sido profesora e investigadora invitada; fue profesora-investigadora en el Instituto de Formación de la Procuraduría General de Justicia del D.F.; es integrante de la Asociación Latinoamericana de Derecho Penal y Criminología; y de la FEMU A.C.

¹ Igualmente celebró su 33^a Asamblea General. La delegación de FEMU estuvo integrada por la MTRA. LUCÍA GUZMÁN (Secretaria General), la MTRA. GLENDA HECKSHER, Vicepresidenta de Asuntos Internacionales FEMU y Vicepresidenta de Marketing-GWI; la doctoranda MTRA. GUADALUPE VALDÉS (Integrante del Comité de Nominaciones de la GWI 2018-2019/FEMU); la M. en C. ANA KAREN HERNÁNDEZ (Vicepresidenta del Comité de Asociadas Jóvenes/FEMU), así como por, las Maestras, NAYANA GUERRERO RAMÍREZ y GLENDA DE LOURDES BACA (FEMU), *cfr.* FEMU, *Boletín de la Federación Mexicana de Universitarias A.C.*, números 198 y 199, agosto y septiembre de 2019.

Entre las resoluciones aprobadas por la Asamblea General de la GWI destaca, por su importancia, la Resolución número 3 denominada *Sexual and reproductive health education as a human right for all*, la que fue propuesta por las Federaciones de Mujeres Universitarias de El Salvador y Panamá y, que la FEMU (Federación Mexicana de Universitarias) apoyó activamente durante su discusión y aprobación, debido a que coincidíamos en la necesidad de incorporar estos derechos, no sólo en los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos, sino también porque consideramos importante que éstos se adicione a los distintos ordenamientos jurídicos de los países representados en la Asamblea.

Asimismo, esta Resolución trasciende al empoderamiento de la mujer, en varios órdenes, y a sus derechos, como: a la vida, salud, igualdad, no discriminación, identidad, al libre desarrollo de la personalidad, a la intimidad, integridad personal, privacidad, dignidad, acceso a la justicia, a elegir libremente la maternidad (por eso es importante homologar en todas las legislaciones su derecho a la interrupción voluntaria del embarazo²), a la vida libre de violencia o a la libertad de beneficiarse con los avances y conocimientos que derivan de la ciencia médica.

De igual forma, a los derechos de las mujeres, a los servicios de salud reproductiva, como: el derecho a la información y consejería en materia sexual y reproductiva; la planificación familiar; la salud perinatal; la prevención y tratamiento de la infertilidad; la prevención de abortos inseguros; la prevención de enfermedades de transmisión sexual; a una vida libre de violencia, o bien, a la prevención de feminicidios.

Debe decirse que, una vez que se aprueba una Resolución de este tipo, las Federaciones de Mujeres Universitarias de los diversos países que conforman la GWI pueden sumar esfuerzos para que estas propuestas las retomen los distintos gobiernos, incorporándolas en sus políticas públicas; de ahí que sea especialmente relevante –las acciones que se asuman para lograr este objetivo– el que, en México, ya está en ejecución no precisamente por la citada Resolución sino como parte de las reformas a la Constitución Federal de 2019 que analizaremos más adelante.

² Desde una posición crítica *cfr.* VALDÉS OSORIO, G., “La interrupción legal del embarazo: una cuestión de derechos humanos y de autoría mediata mediante aparatos organizados de poder”, en MONGE FERNÁNDEZ A. (Dir.)/PARRILLA VERGARA, J. (Coord.) *Mujer y Derecho Penal. ¿Necesidad de una reforma desde una perspectiva de género?*, Ed. Bosch Penal, 2019, pp. 591 a 601.

2. Estado de la cuestión: reformas legislativas federales y locales de la Ciudad de México (CDMX)

A continuación explicaré, de manera muy general, las acciones que, en los últimos nueve años, se han implementado en México en materia de educación, salud sexual y reproductiva, procuración e impartición de justicia y seguridad; además, expondré algunas de las acciones realizadas por la FEMU que coadyuvan a las mismas.

Actualmente México tiene una población aproximada de 126,014,024 habitantes³; su extensión territorial es de 1,964,375 km²⁴, y es un país multicultural en el que habitan 68 pueblos indígenas, los cuales son hablantes de una lengua originaria propia, conformada por más de 12 familias lingüísticas, de las que derivan más de 364 variantes dialectales⁵. De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), entre las lenguas indígenas más habladas destacan el náhuatl, el maya y el tseltal⁶.

³ Instituto Nacional de Geografía e Historia (INEGI). Censo 2020 de Población y Vivienda, Comunicado de prensa número 24/21, 25 de enero de 2021, p. 1; igualmente en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf

⁴ Secretaría de Relaciones Exteriores, México, <https://consulmex.sre.gob.mx/sanpedrosula/index.php/bienvenida-y-directorio/34>

⁵ GRUPO INTERNACIONAL DE TRABAJO SOBRE ASUNTOS INDÍGENAS (IWGIA, por sus siglas en inglés), *El Mundo Indígena 2020*, Ed. Dwayne Mamó, 2020, p. 450.

⁶ Inegi, *Hablantes de lengua indígena*, <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%207%20millones%20382,ind%C3%ADgena%2C%2012%20no%20hablan%20espa%C3%B1ol>. Asimismo, el INEGI indica que: “En México se habla un gran número de lenguas indígenas, es decir, de idiomas que se utilizan desde la época prehispánica. Conocer si la población habla alguna lengua indígena y el nombre de la misma, es fundamental para muchas de las actividades del gobierno encaminadas a atender las necesidades de la población indígena, así como las orientadas a fortalecer las culturas y las lenguas indígenas nacionales”, en este contexto, las lenguas indígenas provienen de 10 familias (la hokana, chinanteca, otopame, oaxaqueña, huave, tlapaneca, totonaca, mixe-zoque, maya y yutoazteca, tarasca, algonquina y una denominada especial), a ellas pertenecen los grupos yumano, seri, tequistlateca, chinanteco, ojiteco, de quioitepec, de palantla, de lalana, pameano, chichimeca, otomiano, matlazincano, zapoteco, serrano norteño, de los valles, sureño, chatino, mixteco, cuicateco, trique, amuzgo, mazatecano, huave, tlapaneca, totonaca, popoluca, mixe, zoque, del golfo, peninsular, chol-tzeltalano, mameano, motocinteco, jacalteco, quicheano, k’ekchi, pimano, tarahumareño, huicholeño, azteca, tarasco, algonquino y otra clasificada como especial), y, a éstas pertenecen, entre otras lenguas indígenas, la paipai, kiliwa, cucapá, chochimí, kumiai, seri, chontal de Oaxaca, chinanteco (chinanteco de ojitlán, usila, quioitepec, yolox, sochiapan, palantla, de valle nacional, de lalana, de latani o de petlapa), el pame, el

Lo anterior implica que deban tomarse las decisiones más adecuadas para resolver los diversos problemas que afectan a las niñas, las adolescentes y las mujeres en materia de salud, salud sexual y salud reproductiva, educación y seguridad, especialmente, de quienes se encuentran en situación de especial vulnerabilidad.

Entre las decisiones que, desde el poder legislativo, se han asumido destacan cuatro por su importancia. Las reformas de 2008, 2011 y 2019, a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en materia de sistema penal acusatorio adversarial, derechos humanos y educación y, la cuarta, en materia de armonización legislativa al nuevo sistema de justicia penal y derechos humanos, de 2014, por la que se reformaron 44 ordenamientos jurídicos de la Ciudad de México (CDMX), la que ha trascendido a nivel nacional.

En el 2008, el Gobierno mexicano implementó reformas a la CPEUM para crear un nuevo modelo de justicia penal acusatorio y oral⁷, en el que deben de observarse y respetarse los derechos de las víctimas⁸; en 2011, adicionó

chicmecha jonaz, otomí, mazahua, matlatzinca, ocuilteco, zapoteco (de ixtlán, vijano, del ringón, vallista, del istmo, de cuixtla, solteco o zapoteco sureño), el chatino, papabuco, mixteco (de la costa, de la mixteca alta, mixteca baja, de la zona mazateca, de Puebla), el tacuate, el cuicateco, triqui, amuzgo (de Guerrero o de Oaxaca), mazateco, chocho, ixcateco, popoloca, mixe, popoluca (de Oluta, de la sierra, de Texistepec), zoque, ayapaneco, huasteco, lacandón, maya, chol, chontal de Tabasco, tzeltal, tzotzil, tojolabal, chuj, mame, ixil, aguacateco, motocinteco, kanjobal, jacalteco, quiché, cakchiquel, kekchi, pima, pápago, tepehuano (de Chihuahua, de Durango), el tarahumara, mayo, yaqui, guarijío, cora, huichol, náhuatl, purépecha (tarasco), kikapú y chontal), entre otras. INEGI, *Clasificación de lenguas indígenas 2010*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016, pp. 3 a 11.

⁷ Lo que implica que el proceso penal sea oral y adversarial, debiendo desarrollarse bajo los principios de publicidad, contradicción, concentración, continuidad e inmediación (artículo 20, primero párrafo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), privilegiándose que toda audiencia deba desarrollarse en presencia del juez (art. 20, inciso A), fracción II, CPEUM), expresándose los argumentos y presentándose los elementos probatorios en la audiencia de juicio de manera pública, contradictoria y oral, entre otros requisitos (art. 20, inciso A, fracciones II, III y IV, CPEUM); al respecto puede *cfr.* VALDÉS OSORIO, G., “Entre el derecho penal sustantivo y el derecho procesal penal en el Código Nacional de Procedimientos Penales” en MORENO HERNÁNDEZ, M., (coord.), *Comentarios al Código Nacional de Procedimientos Penales*, Ed. UBIJUS 2015, pp. 215 y ss.

⁸ Entre otros, a recibir asesoría jurídica: ser informada de sus derechos y del desarrollo del procedimiento penal; a coadyuvar con el Ministerio Público para que tanto en la investigación como en el proceso se le reciban todos los datos o elementos de prueba con los que cuente y los mismos se desahoguen en los términos de ley, así como a intervenir en el juicio e interponer los recursos que la ley prevea; a recibir atención médica y psicológica de

al Artículo 1° de la CPEUM los derechos humanos para garantizará el respeto de los mismos a todas las personas⁹ y, en 2014, el Gobierno de la Ciudad de México (CDMX) estableció como obligatoria la impartición de justicia con perspectiva de género¹⁰, que, entre otras reformas, impulsaron el desarrollo de los derechos humanos tanto de niñas, niños, adolescentes, mujeres, personas adultas mayores, personas con alguna discapacidad o pertenecientes a pueblos originarios o comunidades indígenas¹¹.

urgencia desde la comisión del delito; a que se le repare el daño; al resguardo de su identidad y datos personales sobre todo tratándose de víctimas menores de edad o ante delitos como violación, trata de personas, secuestro o delincuencia organizada, o bien, cuando a criterio del juzgador esto sea necesario; a que se garantice su protección; a solicitar medidas cautelares, providencias para su protección o la restitución de sus derechos, o bien, para impugnar las omisiones del Ministerio Público en la investigación de los delitos (artículo 20, inciso C, CPEUM); respecto a los derechos de las víctimas véase a VALDÉS OSORIO, G., “La dogmática penal y su vinculación a la teoría del caso” en Colección de Investigaciones del Instituto de Formación Profesional, *Criterios generales del modelo penal acusatorio, para los operadores del sistema de procuración de justicia*, IPF-UBIJUS, 2012, pp. 101 y ss.

⁹ Además, de incorporar los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad al art. 1 de la CPEUM. Así, en 2011, el Gobierno Mexicano otorgó rango constitucional a los derechos humanos al incluirlos en el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. De esta forma, el servicio público –cualquier que sea su área de desarrollo- debe ejercerse respetando los derechos humanos plasmados en la Constitución, así como, los reconocidos también en los tratados internacionales que México ha suscrito.

¹⁰ Proyecto legislativo en el que contribuí en su elaboración. Se adicionó el art. 293 bis al CPDF que prevé: “Se impondrá de cuatro a dieciséis años de prisión y de doscientos a ochocientos días multa, al servidor público que declare la extinción de la acción penal, cuando el imputado, acusado o procesado pertenezca a un pueblo o comunidad indígena, sin que considere respecto a la víctima u ofendido del delito: I.- La perspectiva de género; II.- La dignidad de la persona; III.- El interés superior de las niñas o los niños, o IV.- El derecho a una vida libre de violencia hacia la mujer”, *cf.* GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL, *Gaceta Oficial del Gobierno del D.F.*, 18 de diciembre de 2014, p. 21; ASAMBLEA LEGISLATIVA DEL DISTRITO FEDERAL/COMISIÓN DE ADMINISTRACIÓN Y PROCURACIÓN DE JUSTICIA, “Dictamen a la iniciativa de decreto por el que se armonizan diversas disposiciones del Distrito Federal por la entrada en vigor del sistema de justicia penal acusatorio en la Ciudad de México”, *Gaceta Parlamentaria*, no. 192, 25 de noviembre de 2014, VI Legislatura, año 03, primer periodo ordinario, pp. 7 y ss.;

¹¹ En esta reforma intervino en su elaboración, la que implicó la enmienda de 44 leyes del entonces Distrito Federal para armonizar sus contenidos al nuevo sistema de justicia penal acusatorio y oral, momento que aprovechamos para impulsar en este paquete legislativo, entre otros rubros, la permanencia del derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, así como los trámites que debían realizarse, es decir, ante la inminente abrogación del Código de Procedimientos Penales para el Distrito Federal (CPPDF) los artículos aplicables

Asimismo, el 15 de mayo de 2019 –dos meses antes de que la Asamblea General de la GWI se celebre– el Poder Legislativo Federal hizo una importante reforma al contenido del artículo 3^o¹²; al artículo 31, fracción I, y al artículo 73, fracciones XXV y XXIX-F, de la CPEUM, vinculados al derecho a la educación.

Del artículo 3^o de la CPEUM destaca la ratificación de que todas las personas tienen el derecho a la educación, por lo que el Estado debe garantizar la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior.

De igual forma, se convalidan, entre otras, siete vertientes de la educación, como son: la gratuidad de la misma; el respeto a la dignidad de las personas con enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva; la priorización del interés superior de la niñez; la implementación de políticas incluyentes en la educación básica de alta marginación; la educación plurilingüe e intercultural para los pueblos y comunidades indígenas; el reconocimiento de la educación equitativa e inclusiva para erradicar las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género, así como la inclusión de la perspectiva de género, la educación a la salud sexual y salud reproductiva en los

en esta materia se adicionaron tanto a la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del D.F. (LAMVLVDF) como a la Ley de Salud del Distrito Federal, asimismo, adicionamos al art. 2^o de la LAMVLVDF los principios constitucionales de universalidad, interdependencia, indivisibilidad, pro persona y progresividad para blindar los derechos de las mujeres en general. “Coordinaron los trabajos como Presidente Suplente del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal en el D.F., y Consejero Jurídico y de Servicios Legales, el Mtro. José Ramón Amieva Gálvez..., a través de la Mtra. Guadalupe Valdés Osorio...”, ASAMBLEA LEGISLATIVA DEL DISTRITO FEDERAL/ COMISIÓN DE ADMINISTRACIÓN Y PROCURACIÓN DE JUSTICIA, “Dictamen a la iniciativa de decreto por el que se armonizan diversas disposiciones del Distrito Federal por la entrada en vigor del sistema de justicia penal acusatorio en la Ciudad de México”, Gaceta Parlamentaria, no. 192, 25 de noviembre de 2014, VI Legislatura, año 03, primer periodo ordinario, pp. 7 y ss.; asimismo, *cfr.* GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL, *Gaceta Oficial del Gobierno del D.F.*, 18 de diciembre de 2014, pp. 25 a 30.

¹² “Se reformaron los párrafos primero y actual segundo, recorriéndose en su numeración para ser el cuarto, las fracciones II, inciso c), V, VI, párrafo primero y su inciso a), y IX del artículo 3^o,...se adicionan los párrafos segundo, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo, décimo primero y décimo segundo, a la fracción II los incisos e), f), g), h), e i) y la fracción X del artículo 3o; y se derogan el párrafo tercero, el inciso d) de la fracción II y la fracción III del artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos...”. Diario Oficial de la Federación, Órgano de Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, 15 de mayo de 2019, p. 2 a 9.

planes y programas de estudio de todos los niveles educativos¹³; por lo anterior es que puede observarse que la reforma al artículo 3 de la CPEUM está estrechamente vinculada a la Resolución 3 de la GWI.

Por otra parte, en la Ley General de Educación (LGE)¹⁴, se desarrollan los derechos antes señalados al preverse en ésta el contenido de los planes y programas de estudio para los distintos niveles educativos y, sin bien, las universidades, al ser autónomas, pueden decidir los temas que engloban los mismos, deberán regirse por los parámetros constitucionales aludidos anteriormente.

En consecuencia, la educación debe tener perspectiva de género¹⁵ a partir de la cual, debe construirse una sociedad igualitaria para las niñas, las adolescentes, las mujeres y los niños y hombres.

Es por ello que, en los programas de estudio, debe evitarse el uso de estereotipos que discriminen o propicien la violencia hacia las mujeres y, utilizarse en cambio, herramientas lingüísticas que incentiven su empoderamiento y

¹³ El artículo 3º de la CPEUM prevé: “Toda persona tiene derecho a la educación... Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deportes, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.”

¹⁴ El artículo 9, fracción I de la LGE se recoge la perspectiva de género para el otorgamiento de apoyos económicos: “Las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias y con la finalidad de establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada persona, con equidad y excelencia, realizarán entre otras, las siguientes acciones : I. Establecer políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género, para otorgar becas y demás apoyos económicos que prioricen a los educandos que enfrenten condiciones socioeconómicas que les impidan ejercer su derecho a la educación...” y, en el artículo 29, último párrafo se establece que: “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género para, desde ello, contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de condiciones”.

¹⁵ La que de acuerdo al art. 5, fracción IX de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) comprende: “una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones”.

conocimiento respecto a sus derechos sexuales y reproductivos, a través de actividades que –de acuerdo a la ley– deben coordinar para su efectiva implementación las secretarías de Gobernación, Cultura y Salud.

3. ¿Por qué es importante incluir los derechos sexuales y reproductivos en los planes y programas de estudios? y ¿Por qué incluirse en todos los niveles educativos?

La educación es una herramienta que empodera a las mujeres, previene la violencia, propicia la paz, genera futuros dignos, así como, el crecimiento económico¹⁶ de las personas y los países, metas que pretenden lograrse –entre otros mecanismos– con la ejecución de los objetivos de desarrollo sostenible previstos en la Agenda 2030; especialmente con los objetivos: 1) Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo (fin de la pobreza); 3) Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todas las personas a todas las edades (salud y bienestar); 4) Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas (educación de calidad); 5) Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas (igualdad de género)¹⁷, o el 16) Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el

¹⁶ Así enunciado por la FEMU en la Mesa de discusión que coordiné en el Museo de la Mujer, *cf.*, VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista/Moderadora/HECKSHER, G. (Conferencista)/DEL VALLE, G. (Conferencista)/PÉREZ FERNÁNDEZ CEJA, Y. (Conferencista)/RAMÍREZ HERNÁNDEZ, G. (Conferencista)/GUERRERO RAMÍREZ, N.M. (Conferencista), *Conmemoración del Centenario de la Graduate Women International en México: 100 años de Empoderamiento de Niñas y Mujeres, Retos y Perspectivas*, 6 de julio de 2019; *cf. facebook*: GUADALUPE VALDES o Youtube: Museo de la Mujer.

¹⁷ Naciones Unidas, *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Documento A/RES/7071, 25 de septiembre de 2015, pp. 4, 5 y 7. En este documento, la Asamblea General de las Naciones Unidas hace mención a un: “mundo en el que todas las mujeres y niñas gocen de la plena igualdad entre los géneros y donde se hayan eliminado todos los obstáculos jurídicos, sociales y económicos que impiden su empoderamiento...la desigualdad entre los géneros sigue siendo un reto fundamental...”. Asimismo, en citado documento, se menciona que: “La consecución de la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas contribuirá decisivamente al progreso respecto de todos los objetivos y metas. No es posible realizar todo el potencial humano y alcanzar el desarrollo sostenible si se sigue negando a la mitad de la humanidad el pleno disfrute de sus derechos humanos y sus oportunidades. Las mujeres y las niñas deben tener igual acceso a una educación de calidad, a los recursos económicos y a la participación

desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas (paz, justicia e instituciones sólidas).

De igual modo, a tres años de distancia de la aprobación de la Agenda 2030, la UNESCO publicó, en 2018, la nueva edición de *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*¹⁸, manual orientativo, a través del cual se pretende ayudar a las distintas autoridades, particulares u organizaciones no gubernamentales al desarrollo e implementación de programas escolares y extraescolares en materia de educación sexual, salud reproductiva e igualdad de género; el que también –precisa la UNESCO– puede consultarse como guía de mejores práctica en estas materias; guía a la que nos referiremos en las próximas páginas¹⁹.

Aún con estas referencias internacionales, se evidencia la falta de compromisos a nivel mundial en estos rubros; según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en los países en desarrollo, cada año, 21 millones de niñas, entre 15 y 19 años de edad, se embarazan; 12 millones de ellas dan a luz y, al menos, 777 mil son madres a la edad de 15 años²⁰; lo anterior, provocado –entre otras causas– por la falta de información sobre sexualidad, los crecientes matrimonios infantiles, o bien, por la violencia sexual ejercida en su

política, así como a las mismas oportunidades que los hombres y los niños en el empleo, el liderazgo y la adopción de decisiones a todos los niveles. Trabajaremos para lograr un aumento significativo de las inversiones destinadas a paliar la disparidad entre los géneros y fortalecer el apoyo a las instituciones en relación con la igualdad y el empoderamiento de las mujeres en el plano mundial, regional y nacional. Se eliminarán todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres y las niñas, incluso mediante la participación de los hombres y los niños. La incorporación sistemática de una perspectiva de género en la implementación de la Agenda es crucial.”

¹⁸ La primera edición es de 2009.

¹⁹ “Comprehensive sexuality education (CSE) plays a central role in the preparation of young people for a safe, productive, fulfilling life in a world where HIV and AIDS, sexually transmitted infections (STIs), unintended pregnancies, gender-based violence (GBV) and gender inequality still pose serious risks to their well-being. However, despite clear and compelling evidence for the benefits of high-quality, curriculum-based CSE, few children and young people receive preparation for their lives that empowers them to take control and make informed decisions about their sexuality and relationships freely and responsibly”, UNAIDS/UNFPA/UNICEF/UNWOMEN/WORLD HEALTH ORGANIZATION, *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*, Unesco, 2018, 2a. Ed., 2018, pp. 12 y ss.

²⁰ World Health Organization, “Adolescent pregnancy”, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>.

contra²¹; y, si bien, algunas adolescentes prefieren evitar los embarazos, la mayoría no puede hacerlo, debido a que no conocen los métodos anticonceptivos así como sus usos; además de que, en la mayoría de los casos, no tienen la oportunidad de obtenerlos por falta de información o recursos económicos²² o debido a la imposición de disposiciones normativas estatales que limitan el acceso a cualquier tipo de anticoncepción²³.

Como antecedente de esto último, puede citarse el Código Penal Español (CPE) de 1973, por el que se sancionaba a quienes prescribían, ofrecían en venta, suministraban, divulgaban o difundían métodos anticonceptivos²⁴; disposición que fue derogada parcialmente por la Ley 45/1978, del 7 de octubre, por la que se modificó el artículo 416²⁵, y mediante la cual continuó

²¹ “Several factors contribute to adolescent pregnancies and births. In many societies, girls and under pressure to marry and bear children early. In least developed countries, at least 39% of girls marry before are 18 years of age and 12% before the age of 15. In many places girls choose to become pregnant because they have limited educational and employment prospects. Often, in such societies, motherhood is valued and marriage or union and childbearing may be the best of the limited options available”. World Health Organization, “Adolescent pregnancy”, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>.

²² World Health Organization, “Adolescent pregnancy”, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>.

²³ World Health Organization, “Adolescent pregnancy”, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>.

²⁴ Así por ejemplo, el CPE de 1973 preveía en el artículo 416 que: “Serán castigados con arresto mayor y multa de 5.000 a 100.000 pesetas los que con relación a medicamentos, sustancias, objetos, instrumentos, aparatos, medios o procedimientos capaces de provocar o facilitar el aborto o de evitar la procreación realicen cualquiera de los actos siguientes: 1º Los que en posesión de título facultativo o sanitario meramente los indicaren, así como los que, sin dicho título, hicieren la misma indicación con ánimo de lucro. 2º El fabricante o negociante que los vendiere a personas no pertenecientes al Cuerpo médico o a comerciante no autorizados para su venta. 3º El que los ofreciere en venta, vendiere, expendiere, suministrare o anunciare en cualquier forma. 4º La divulgación en cualquier forma que se realizare de los destinados a evitar la procreación, así como su exposición pública y ofrecimiento en venta. 5º Cualquier género de propaganda anticonceptiva”.

²⁵ “De conformidad con la Ley aprobada por las Cortes, vengo a sancionar: Artículo primero. En el artículo cuatrocientos dieciséis del Código Penal se introducen las siguientes modificaciones: En el párrafo primero se suprime la frase: “...o de evitar la procreación...”, y se eliminan los apartados cuarto y quinto”. Artículo segundo. El artículo trescientos cuarenta y tres bis del Código Penal quedará redactado en la siguiente forma: Artículo trescientos cuarenta y tres bis. Los que expendieren medicamentos de cualquier clase o medios anticonceptivos sin cumplir las formalidades legales o reglamentarias, serán castigados con las penas de arresto mayor y multa de veinte mil a cien mil pesetas”.

controlándose tanto su publicidad como su prescripción²⁶. El actual CPE, de 1995, ya no prevé las anteriores restricciones²⁷.

A diferencia del CPE de 1973, el entonces Código Penal para el Distrito y Territorios Federales, en materia de fuero común, y para toda la República, en materia de fuero federal de 1931, no previó ninguna disposición en este sentido y, el actual Código Penal Federal (CPF) tampoco lo hace; de ahí que sea importante destacar que, en México, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) prevé que las autoridades federales y locales deben garantizar la igualdad sustantiva de los mismos; por ello, deben incorporar la perspectiva de género en todas sus actuaciones; procurando la utilización de un lenguaje no sexista²⁸, especialmente ante situaciones de violencia²⁹; reforzando, además, el derecho de los menores a la salud, por lo que deben desarrollar la atención sanitaria preventiva y prever lo conducente para que cuenten con la educación y servicios en materia de salud sexual y reproductiva³⁰; lo anterior, propiciando, además, la orientación en estos rubros de quienes ejerzan la patria potestad, tutela, guardia y custodia de las personas menores de edad, privilegiando el derecho de éstos últimos, a la expresión libre de sus opiniones, así como la búsqueda, recepción y difusión de información e ideas de todo tipo y, por cualquier medio, sin más limitaciones que las establecidas en el Artículo 6 de la CPEUM³¹.

Lo anterior debe reforzar la información dirigida a prevenir los embarazos a muy temprana edad, ya que esto pone en riesgo la salud del bionomio

²⁶ La disposición adicional de la Ley 45/1978 señalaba: “El Gobierno, en el plazo de un mes, a partir de la publicación de la presente Ley, regulará, mediante Decreto, la expedición de anticonceptivos. La publicidad de los anticonceptivos se ajustará a las normas generales que regulan aquélla y a las específicas que sean de aplicación en la de éstos. Para la correspondiente información, el Gobierno creará los oportunos servicios de orientación y planificación familiar. Dada en Madrid a siete de octubre de mil novecientos setenta y ocho”.

²⁷ Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

²⁸ Artículo 37, fracción I de la LGDNNA.

²⁹ Artículo 47 antepenúltimo párrafo de la LGDNNA.

³⁰ Artículo 50, fracciones V y XI de la LGDNNA.

³¹ “Artículo 6. La manifestación de las ideas no será objetivo de ninguna inquisición judicial o administrativa, sino en el caso de que ataque a la moral, la vida privada o los derechos de terceros, provoque algún delito, o perturbe el orden público; el derecho de réplica será ejercido en los términos dispuestos por la ley. El derecho a la información será garantizado por el Estado. Toda persona tiene derecho al libre acceso a información plural y oportuna, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole por cualquier medio de expresión...”, de la CPEUM.

materno fetal, provocando en algunos casos su muerte³²; asimismo, las madres adolescentes, de entre 10 y 19 años, tienen mayor riesgo de presentar eclampsia, endometritis o infecciones sistémicas, que las mujeres de entre 20 y 24 años de edad.

A lo anterior suma la OMS que cada año se producen aproximadamente 3.9 millones de abortos inseguros entre niñas, de 15 a 19 años, lo que contribuye –como anteriormente advertíamos– a la mortalidad y morbilidad materna³³.

Este número, de acuerdo a RILEY, T./SULLY, E./ AHMED, Z./BIDDLECOM, A., podría incrementarse, debido al coronavirus (SARS-CoV-2), dado que se prevé que habrá una disminución de 10% en el uso de los servicios de salud sexual y reproductiva en 132 países, de ingresos bajos y medios³⁴; por esta causa, igualmente consideran que 48'558,000 mujeres no podrán disponer de anticonceptivos modernos; habrá 15'401,000 embarazos no deseados; 1'745,000 mujeres experimentarán complicaciones obstétricas importantes, dado que no contarán con la debida atención médica, lo que ocurrirá, igualmente, con 2'591,000 recién nacidos; habrá 28,000 muertes maternas y, aproximadamente, 168,000 muertes de recién nacidos³⁵;

³² Así lo he evidenciado en diversas conferencias que he dictado y coordinado en el Museo de la Mujer, puede consultarse DEL VALLE, G./VALDÉS OSORIO G./AMBROSIO MORALES, M.A/SALGADO MARTÍNEZ, A., *Embarazo de niñas y adolescentes, entre los derechos humanos y el derecho penal*, Conferencia dictada en el Museo de la Mujer el 8 de diciembre de 2018, puede consultarse en Facebook: MUSEO DE LA MUJER o Facebook: GUADALUPE VALDES; igualmente a World Health Organization, “Adolescent pregnancy”, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>.

³³ “Early childbearing can increase risks for newborns as well as young mothers. Babies born to mothers under 20 years of age face higher risks of low birth weight, preterm delivery and severe neonatal conditions. In some settings, rapid repeat pregnancy is a concern for young mothers, as it presents further health risks for both the mother and the child”, en World Health Organization, “Adolescent pregnancy”, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>

³⁴ “Estimates of the Potential Impact of the COVID-19 Pandemic on Sexual and Reproductive Health in Low –and Middle-Income Countries”, GUTTMACHER INSTITUTE, International Perspectives on sexual and reproductive health. A journal of peer-reviewed research vol. 46, pp. 73-76, 2020, <https://www.guttmacher.org/journals/ipsrh/2020/04/estimates-potential-impact-covid-19-pandemic-sexual-and-reproductive-health>

³⁵ Asimismo, “Adolescents typically take longer than adult women to realize they are pregnant, and adolescents who want to end their pregnancy consequently have abortions later in the gestational period. In some cases, because of stigma and discrimination or other factors, adolescent girls are also more likely than older women to self-induce an abortion or seek abortion services from untrained providers, and are generally less knowledgeable about

asimismo se espera que se produzcan 3'325,000 abortos inseguros³⁶.

Por lo que hace a México, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID-INEGI, 2018) reportó que la edad de inicio a la vida sexual de las mujeres era a los 17.5 años, y que el 59.4% de ellas, en su primera relación, no usó algún método anticonceptivo³⁷, dato muy cercano a lo que ocurre con jóvenes españoles, quienes inician su vida sexual –sin distinción de sexo– a los 16.4 años, de acuerdo a la Encuesta Nacional sobre Sexualidad y Anticoncepción entre jóvenes españoles, de 2019³⁸, quienes indicaron, con un 23.6%, que no los usan en todas sus relaciones.

their rights concerning abortion and post-abortion care”, en UNAIDS/UNFPA/UNICEF/UNWOMEN/WORLD HEALTH ORGANIZATION, *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*, p. 25.

³⁶ El 24 de marzo de 2021 presenté como parlamentaria del Tercer Parlamento de Mujeres de la Ciudad de México, “Iniciativa ante el Congreso de la Unión con Proyecto de Decreto por el que se crea la Ley General de Acceso a la Interrupción del Embarazo; se reforma y adiciona el artículo 3 de la Ley General de Salud, y se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Código Penal Federal” con el fin –entre otros– de legalizar la interrupción de embarazo hasta las 12 semanas de gestación a nivel Nacional –es decir, en todo México– y eliminar estereotipos de género contra la mujer. Asimismo, el pasado 28 de abril 2021, en el mismo espacio, junto con otras parlamentarias presentamos la “Ley espejo” a la general, es decir, la “Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se crea la Ley de Acceso a la Interrupción del Embarazo de la Ciudad de México”. Ambas ejercicios legislativos –únicos a nivel nacional–, se encuentran en estudio en las Comisiones de Administración y Procuración de Justicia y de Salud del citado Parlamento. La aprobación de ambas leyes constituiría un gran avance en materia de derechos humanos de las mujeres a través del cual, el Gobierno Mexicano daría cumplimiento a diversos tratados e instrumentos internacionales, principalmente en los rubros de salud, salud sexual, salud reproductiva, empoderamiento y no violencia hacia las mujeres. Asimismo, “Adolescents typically take longer than adult women to realize they are pregnant, and adolescents who want to end their pregnancy consequently have abortions later in the gestational period. In some cases, because of stigma and discrimination or other factors, adolescent girls are also more likely than older women to self-induce an abortion or seek abortion services from untrained providers, and are generally less knowledgeable about their rights concerning abortion and post-abortion care”, en UNAIDS/UNFPA/UNICEF/UNWOMEN/WORLD HEALTH ORGANIZATION, *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*, p. 25.

³⁷ ENADID-INEGI, pp. 1 a 13.

³⁸ Específicamente las y los jóvenes de entre 16 y 18 años afirmaron haberla iniciado a los 15, 6 años; los de entre 19 y 21 años, refirieron haber comenzado a los 16.7 años y los de 22 a 25 años, a la edad de 17.5 años. FUNDACIÓN ESPAÑOLA DE CONTRACEPCIÓN (FEC)/ SOCIEDAD ESPAÑOLA DE CONTRACEPCIÓN/SIGMADOS, Encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre los jóvenes españoles (16-25 años), <http://sec.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anticoncepcion-entre-los-jovenes-espanoles-16-25-anos/>

La edad de inicio a la vida sexual coital la refiere el Comité de Infanto Adolescencia, de la Federación Latinoamericana de Sociedades de Obstetricia y Ginecología (FLASOG) a los 15 años (2017-2018), respecto de una población de adolescentes femeninas encuestadas con grado de instrucción o escolaridad de primaria, secundaria y educación superior³⁹.

En el 6°. Informe de Gobierno de la Ciudad de México, la Secretaría de Salud (CDMX-2018) refirió datos muy similares. Los adolescentes inician su vida sexual, entre los 12 y 19 años de edad; del total de consultas médicas proporcionadas a embarazadas, 8 mil 129 de ellas se dirigió a una población de menores de 20 años; 7 mil 733 tenían entre 15 y 19 años y, 396, entre 10 y 14 años; igualmente, se señaló que las adolescentes, de 16 años, presentaban riesgo de mortalidad materna, cuatro veces más alto que las mujeres de 20 o 30 años y, se preveía que, para diciembre de 2018, a más de 13 mil menores de 20 años se les practicaría la Anticoncepción Post Evento Obstétrico⁴⁰.

La Secretaría de Salud de la CDMX también señaló que “se estima que uno de cada cuatro adolescentes tiene vida sexual activa y que el porcentaje realizado de interrupción legal del embarazo (ILE) en menores de edad ha sido sólo de 6.3%”, y, que un 45.9%, se ha practicado a mujeres entre 18 a 24 años⁴¹.

³⁹ Encuesta realizada para evaluar el conocimiento de las adolescentes de Latinoamérica y el Caribe respecto a la anticoncepción hormonal de emergencia realizada de marzo de 2016 a febrero de 2017. Las muestras se llevaron a cabo en los países de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Uruguay y Venezuela a través de la cual pudo conocerse que la edad de inicio de las relaciones sexuales de la adolescentes se situó en primer lugar a los 17 años con un 16.74%, a los 16 años con un 16.30% y a los 15 años con un 13.43%, siendo el menor rango de edad, los 10 años con un 0.09%; a la pregunta respecto a si las adolescentes conocían la anticoncepción de emergencia o la píldora del día después, el 76% de las encuestadas respondió afirmativamente mientras que el 23.19% lo hizo negativamente y el 0.61% no respondió a esta pregunta en CASTRO, M./PELÁEZ, J./VALERIO, G./MERCEDES PÉREZ, M./SERRET, J./LABOVSKY, M./BERMÚDEZ, R., “Anticoncepción Hormonal de Emergencia: nivel de conocimiento de las adolescentes, estudio multinacional en Latinoamérica y el Caribe (Marzo 2016-febrero2017)”, GINECOFLASOG, no. 10, septiembre, 2019, p. 19 y ss.

⁴⁰ Ésta es una estrategia que permite a la mujer posponer un nuevo embarazo mediante un método anticonceptivo o finalizar su vida reproductiva mediante un procedimiento definitivo, CIUDAD DE MÉXICO (CDMX)/SECRETARÍA DE SALUD, 6 Informe de Gobierno, Glosa, 2018, pp. 50 y ss.

⁴¹ CIUDAD DE MÉXICO (CDMX)/SECRETARÍA DE SALUD, 6 Informe de Gobierno, Glosa, pp. 51 y ss. De 2007 a 2020 se han practicado en la Ciudad de México 231,901 servicios de interrupción legal del embarazo (ILE), Gobierno de la Ciudad de México/Secretaría de Salud, Interrupción Legal del Embarazo. Estadísticas abril 2007-31 diciembre 2020, pp. 4 a 8. [http://ile.salud.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/ILE WEB-DICIEMBRE-2020-1.pdf](http://ile.salud.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/ILE_WEB-DICIEMBRE-2020-1.pdf)

Debe decirse que el embarazo de una niña o adolescente es altamente riesgoso, debido a que puede propiciar que se sometan a abortos inseguros, o bien, a que se les practiquen cesáreas, medida que puede generarles mayores riesgos ante futuros embarazos; por ello, el embarazo de niñas y adolescentes es un problema grave de salud pública, por lo que debe declararse, a este grupo, como uno en especial situación de vulnerabilidad.

De igual modo, debe tomarse en cuenta que el matrimonio infantil o la unión sexual temprana de una niña con una persona mayor de edad provoca que éstas abandonen sus estudios, debido, entre otras circunstancias, a que sus parejas les ordenan permanecer en su casa para realizar trabajo doméstico o para cuidar a sus hijos, panorama que limita sus oportunidades al generarles, tanto dependencia económica como pobreza, impidiendo que decidan cuándo y cuántos hijos tener, además de sufrir, en la mayoría de los casos violencia doméstica y/o sexual⁴².

Por lo anterior, es importante que se incluya con perspectiva de género, el conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos en los planes y programas y que éstos trasciendan a todos los niveles educativos; programas que, además, deben traducirse a las lenguas originarias propias de los distintos grupos indígenas mexicanos, dado que también entre las comunidades indígenas hay un alto porcentaje de embarazos de niñas y adolescentes, quienes no son ajenas a la violencia física, psicológica, educativa o económica.

4. Contexto de violencia con especial referencia al feminicidio

La violencia es un factor que también impide el empoderamiento de las mujeres a través de la educación, así, de acuerdo a la Base Nacional de Datos e Información sobre casos de Violencia contra la Mujeres, para el 9 de septiembre de 2020 se registraron 683,497 casos de violencia; en 488,945 de ellos, los agresores fueron hombres y, en 23,021, mujeres; hechos por los que las autoridades han solicitado alrededor de 85,085 órdenes de protección. Entre los tipos de violencia, con mayor frecuencia cometida, prevaleció

⁴² Las niñas y adolescentes pueden consultar la página <https://comolehago.org/blogs/el-matrimonio-infantil-un-problema-real-en-mexico/>, para obtener mayor información al respecto. La información la generan entre otras instituciones Inmujeres/IMSS/ISSSTE/Conapo, etcétera.

la psicológica, seguida de la física, económica, sexual y patrimonial, las que, principalmente, se generaron en el ámbito familiar⁴³.

Por lo que hace al feminicidio, el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe refirió que los países con mayor incidencia en la comisión de este delito, para 2018, fueron: Brasil, con 1,206 casos; seguido de México, con 898, y Argentina, con 255; todos estos son datos absolutos, cuya tasa se calculó por cada 100,000 mujeres.

Los datos relativos a México los obtuvo el Observatorio citado del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP)⁴⁴. Cabe mencionar que, para 2018, el SESNSP reportó la comisión de 891 feminicidios⁴⁵, es decir, 7 menos que el reportado por el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe.

En abril de 2019, al coordinar y dictar la conferencia sobre “Feminicidio: una mirada desde la impartición de Justicia realizada en el Museo de la Mujer”⁴⁶, expuse que, de acuerdo al artículo de ONUMIJERES, intitulado: “El largo sendero hacia la justicia: la persecución judicial del feminicidio en México”, publicado el 29 de noviembre de 2017, se reportó que, en México, siete mujeres eran asesinadas al día⁴⁷, por lo que, de acuerdo a esta información, procedí a investigar la fuente de la misma.

El dato provenía de la investigación realizada por: la Secretaría de Gobernación (SEGOB), el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y ONUMIJERES, denominada: “La violencia feminicida en México, aproximaciones y tendencias 1985-2014”⁴⁸, en la que se precisó que, en 2014, ocurrieron 2,289 casos de defunciones femeninas con presunción de homicidio (DFPH); por ello, afirmaban que, en promedio –en ese año–, ocurrieron 6.3 DFPH al día; una tasa de 3.7 muertes por cada 100,000 mujeres.

⁴³ Cfr. BANAVIM, https://banavim.segob.gob.mx/Banavim/Informacion_Publica/Informacion_Publica.aspx

⁴⁴ Cfr. *Feminicidio. Indicadores destacados*, 2018, <https://oig.cepal.org/es>

⁴⁵ SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, *Incidencia Delictiva del Fuero Común 2018, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15/*, Centro Nacional de Información, 2020, p. 3.

⁴⁶ Igualmente dictó conferencia el Mtro. LUIS OCTAVIO ESPINOSA BONILLA, Juez de Control del Estado de México, abril de 2019. Puede consultarse en el Facebook: MUSEO DE LA MUJER, o bien, Facebook: GUADALUPE VALDES.

⁴⁷ ONUMIJERES, *El largo sendero hacia la justicia : la persecución judicial del feminicidio en México*, en <http://www.unwomen.org/es/news/stories/2017/11/feature-prosecuting-femicide-in-mexico>

⁴⁸ *El largo sendero hacia la justicia: la persecución judicial del feminicidio en México, Resumen Ejecutivo*, SEGOB/INMUJERES/ONUMIJERES, 2016, p. 10, y notas 8 y 9.

De igual forma, SEGOB/INMUJERES/ONUMUJERES refirieron que, para 2013, acaecieron 2,594 casos de DFPH, lo que se traducía en la muerte de siete mujeres por día, con una tasa de 4.3, por cada 100,000 mujeres⁴⁹; indicaron que las cifras de DFPH variaban respecto a la información que publicaba el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Así, ante el dato de que, entre 1985 y 2014, habían ocurrido 47,178 muertes de mujeres (DFPH) en todo el país, se exigió se realizaran las investigaciones correspondientes, sobre todo de aquellas que no habrían podido ocurrir de manera accidental, debido a la forma de perpetración, como: ahorcamientos; estrangulamientos y sofocación; disparo de armas de fuego; contacto traumático, con objeto cortante, y contacto traumático, con objeto romo o sin filo⁵⁰.

Para conocer más información al respecto, consultamos el reporte de incidencia delictiva del fuero federal por entidad federativa, 2012-2020, que elabora el SESNSP/Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana, con base en las cifras que le proporcionan las agencias del Ministerio Público de la Federación y las fiscalías generales de la República, respecto a las cifras de incidencia delictiva, derivadas de la ocurrencia de presuntos delitos registrados en averiguaciones previas o carpetas de investigación iniciadas por estas instancias⁵¹.

En este contexto, para 2012 (enero-diciembre), se reportaron 425 delitos cometidos en contra de la integridad corporal⁵²; clasificación que, de acuerdo al Código Penal Federal (CPF), hoy día comprende los delitos de: lesiones, homicidio, homicidio en razón del parentesco o relación, feminicidio, aborto, abandono de personas y violencia familiar; para 2013, con la misma periodicidad y denominación, se informaron 441 sucesos⁵³, y, para 2014, 689⁵⁴.

⁴⁹ *El largo sendero hacia la justicia : la persecución judicial del femicidio en México*, p. 10, y notas 8 y 9.

⁵⁰ *El largo sendero hacia la justicia : la persecución judicial del femicidio en México*, p. 10, y notas 8 y 9.

⁵¹ Cabe mencionar que el SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA indica que en sus publicaciones, las instancias señaladas arriba son las responsables de la veracidad y actualización de las cifras que se presentan. El reporte en comento fue publicado el 20 de agosto de 2020 con corte informativo al 31 de julio de 2020.

⁵² SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA/SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA, *Reporte de incidencia delictiva del fuero federal por entidad federativa 2012-2020*, p. 4

⁵³ *Op. Cit.*, pp. 6 y 8.

⁵⁴ *Ibidem*.

Como los datos anteriores no se diferenciaron por tipo de delito y tampoco se precisa si los mismos ocurrieron de manera dolosa o culposa, no es viable compararlas con las cifras dadas por ONUMJERES.

De la misma manera, de tomarse como referencia las incidencias delictivas del fuero común, publicadas por SESNSP, de los años 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020 puede observarse que se reportaron 411 casos de feminicidio para 2015⁵⁵; 605, para 2016⁵⁶; 741 para 2017, para 2017⁵⁷; 891, para 2018⁵⁸; 934 casos, para 2019⁵⁹, y, 549, para julio de 2020⁶⁰, que, sumados, hacen un total de 4,131 investigaciones en esta materia. De contrastar estas cifras con la premisa de ONUMJERES, respecto a que cada día se asesina a siete mujeres en México, cada año habrían ocurrido 2,555 sucesos (siete mujeres asesinadas por 365 días del año) y, en 5 años y medio, es decir, de 2015 (enero-diciembre) a julio 2020, habrían muerto, aproximadamente, 14,052 mujeres por feminicidio, lo que no coincide con los 4,131 casos reportados por SESNSP; en consecuencia, podría hipotetizarse que: 1.- al no haberse denunciado todos los hechos que la ley señala como delito no se han podido investigar aproximadamente 9,921 feminicidios, o 2.- que no obstante,

⁵⁵ SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, Incidencia Delictiva del Fuero Común 2015, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15/, Centro Nacional de Información, 2019, p. 3.

⁵⁶ SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, Incidencia Delictiva del Fuero Común 2016, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15/, Centro Nacional de Información, 2020, p. 3.

⁵⁷ SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, Incidencia Delictiva del Fuero Común 2017, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15/, Centro Nacional de Información, 2020, p. 3.

⁵⁸ SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, Incidencia Delictiva del Fuero Común 2018, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15/, Centro Nacional de Información, 2020, p. 3.

⁵⁹ SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, Incidencia Delictiva del Fuero Común 2019, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15/, Centro Nacional de Información, 2020, p. 3.

⁶⁰ SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, Incidencia Delictiva del Fuero Común 2020, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15/, Centro Nacional de Información, 2020 (al 31 de julio de 2020), p. 3.

haberse denunciado los hechos, éstos no se han investigado y tampoco se han contabilizado.

Si bien, aún pueden hacerse diversas observaciones e interpretaciones respecto a las cifras antes mencionadas, la violencia contra la mujer en México, indudablemente, es un obstáculo mayúsculo para el ejercicio libre de sus derechos y su empoderamiento.

5. Los planes y programas de estudio en México: primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura (Derecho y Medicina)

a) Nivel Primaria

En el programa de estudio de Ciencias Naturales, para el 4° grado de educación primaria, se estudian los caracteres sexuales y su relación con la reproducción; los sistemas sexuales; se discute acerca de las semejanzas en las capacidades físicas e intelectuales de hombres y mujeres, y se revisan conceptos, como la equidad⁶¹. En el programa de Ciencias Naturales, del 5° grado, se analizan situaciones de riesgo en la adolescencia, como el consumo de tabaco o alcohol, la prevención de adicciones, el funcionamiento de los aparatos sexuales y el sistema glandular, la prevención de infecciones, la convivencia entre iguales, así como las acciones para promover la salud⁶².

En el mismo programa, pero de 6° grado, se revisan temas como las etapas del desarrollo humano: la reproducción (cambios en el desarrollo, infancia, adolescencia, adultez, vejez, prevención del cáncer de mama), fecundación, embarazo y parto, implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia (embarazo), descripción de los métodos anticonceptivos, prevención de infecciones de transmisión sexual, como el VIH o el Sida, y sexualidad humana⁶³.

⁶¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Ciencias Naturales, Cuarto Grado*, Subsecretaría de Educación Básica, 5ª. ed., 2019, pp. 11 a 18.

⁶² SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Ciencias Naturales, Quinto Grado*, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, 4ª. ed., 2019, pp. 27 a 47

⁶³ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Ciencias Naturales, Sexto Grado*, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, 4ª. ed., 2019, pp. 30 y ss.

b) Nivel Secundaria

En el 1º, 2º y 3er. grado de secundaria, se revalidan los conocimientos previstos para el nivel de educación primaria, se describen los órganos de los sistemas sexuales masculino y femenino; sus funciones y prácticas de higiene; se explican los beneficios de retrasar el inicio de las relaciones sexuales; el uso de métodos anticonceptivos para evitar embarazos, así como para prevenir enfermedades de transmisión sexual y, además, se prevén medidas para evitar el abuso sexual; se aconseja practicar la sexualidad responsable, segura, satisfactoria y libre de miedos, falsas creencias, discriminación o violencia.

c) Programas de estudio a nivel preparatoria dependientes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

En el programa de estudio del nivel preparatoria o bachillerato (Colegio de Ciencias y Humanidades) de la UNAM se prevén materias optativas, es decir, no obligatorias, como la de Ciencias de la Salud I y II. En éstas, además de estudiarse los temas antes referidos, se pone énfasis en *la salud integral, reproducción y sexualidad del adolescente*; para ello, se analizan temas como: el significado de la salud desde la visión de la OMS; se incentiva la generación de proyectos de vida; se explica la importancia de la supervisión médica en el uso de anticonceptivos, se describen: el proceso de reproducción, las etapas de embarazo, los riesgos más frecuentes en la vida sexual activa, el sexo seguro y protegido. Se describen los embarazos inesperados, abortos, la violencia, acoso sexual, violación o desintegración familiar, el consumo de sustancias adictivas, el pandillerismo, la depresión o el suicidio⁶⁴.

De los contenidos de los programas de los niveles primaria, secundaria y bachillerato, es difícil interpretar el alto índice de embarazos en adolescentes, lo que quizá pueda explicarse si se revisa el porcentaje de deserción escolar, tanto de alumnas como de alumnos, a lo que debe sumarse la falta de asesoramiento, supervisión y consejería a las alumnas y alumnos por parte de sus familias o profesores tanto de docentes como de familiares, aspectos que, sin duda, deben atenderse, así como, la violencia en el ámbito escolar y

⁶⁴ Universidad Nacional Autónoma de México, *Programas de Estudio, Áreas de ciencias experimentales, Ciencias de la Salud I-II*, . Escuela Nacional. Colegio de Ciencias y Humanidades, 2015-2016, pp. 19 a 20, 25 a 26.

el abuso sexual de docentes en contra de alumnas, tal y como lo ha evidenciado, entre otras organizaciones UNESCO/ONUMJERES.

Al respecto, secundamos la idea de UNESCO/ONUMJERES, en el sentido de establecer mecanismos para que en los planes y programas de estudio también se prevea la violencia de género⁶⁵ en el ámbito escolar, la que genera maltratos, *bullying*, abuso psicológico o acoso sexual, fenómenos que ocurren tanto en el aula como en el patio de recreo o, bien, en el camino hacia la escuela o desde la misma, por lo que debe evitarse que la escuela sea un sitio inseguro para las y los estudiantes⁶⁶.

En este contexto, la violencia de género en el ámbito escolar es un fenómeno mundial que suele agravarse en países afectados por conflictos; además, la violencia no conoce de fronteras geográficas, económicas, sociales, culturales o étnicas⁶⁷ y suele agravarse ante el reconocimiento de personas que se identifican como LGBTI, así, por ejemplo, de acuerdo al estudio realizado por la Unesco (2012-2014), más del 60% de los niños y niñas LGBTI ha sufrido *bullying* homofóbico en Chile, México, Perú, Tailandia, Reino Unido o Nueva Zelanda⁶⁸.

⁶⁵ De acuerdo a la Suprema Corte de Justicia de la Nación, el género no debe relacionarse únicamente con el sexo femenino, así: “la identidad de género...se utiliza para hacer alusión a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente...se trata del género con el que cada persona se identifica, el cual puede o no ser coincidente con el sexo que le fue asignado al nacer”, en Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género, 2020.

⁶⁶ UNESCO/ONUMJERES, *Orientaciones internacionales. Violencia de género en el ámbito escolar. Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*, Ed. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019, pp. 4 y ss.

⁶⁷ UNESCO/ONUMJERES, *Orientaciones internacionales. Violencia de género en el ámbito escolar. Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*, p. 4.

⁶⁸ Refiere que el 55% “de los estudiantes LGBTI autoidentificados en Tailandia informaron que fueron intimidados; en el Reino Unido, más del 90 por ciento de los estudiantes de secundaria reportaron homofobia en sus escuelas. En Nueva Zelanda, estudiantes lesbianas, gays y bisexuales tenían tres veces más probabilidades de ser intimidados que sus pares heterosexuales y en Noruega, entre el 15 y el 48 por ciento de estudiantes lesbianas, gays y bisexuales reportaron haber sido intimidados, en comparación con el 7 por ciento de los estudiantes heterosexuales, revelando así que los estudiantes LGBTI reportan una mayor prevalencia de violencia en la escuela que sus compañeros que no lo son”, *Orientaciones internacionales. Violencia de género en el ámbito escolar. Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*, p. 26.

Por lo anterior, UNESCO/ ONUMUJERES recomiendan que los jóvenes deben ser capaces de reconocer el contenido de la violencia y el abuso en el ámbito escolar, la violencia sexual, la violencia contra las personas LGBTI, el *bullying* homofóbico y el transfóbico; deben adquirir destrezas para protegerse de los daños y tomar medidas para evitarlos; generar autoestima, relaciones saludables, sexo seguro y desarrollar comportamientos positivos de género, a través de la comprensión y aceptación de la diversidad sexual y de género⁶⁹.

Asimismo, de acuerdo a la edad de las y los estudiantes deben desarrollarse sus habilidades de resolución de conflictos, como la negociación para el mantenimiento de relaciones respetuosas, con empatía⁷⁰ e información respecto a las leyes que tratan la violencia de género, así como los mecanismos de denuncia, derivación y apoyo.

d) Programas de estudio de nivel superior

- Licenciatura en Derecho

No todas las Universidades prevén materias vinculadas a la salud sexual y reproductiva, pero en los estudios de abogacía de la UNAM se prevé la asignatura optativa Bioética y Derecho, en la que se estudian los derechos humanos y las nuevas tecnologías, la relación médico-paciente, el consentimiento informado, la salud pública, el estatus del embrión, el aborto, la reproducción asistida o el sida, sin embargo, estos estudios no contienen una visión de género u orientaciones preventivas, con el fin de evitar la violencia hacia las mujeres, los embarazos tanto en adolescentes como en jóvenes que realizan estudios superiores⁷¹.

De igual modo, la Facultad de Derecho de la UNAM oferta la materia optativa: Impartición de Justicia con Perspectiva de Género, la que si bien no trata los derechos sexuales y reproductivos, sí incide en que las alumnas y los alumnos adquieran los conocimientos básicos, respecto a la argumentación jurídica (especialmente para el uso de los protocolos para juzgar con

⁶⁹ En *Orientaciones internacionales. Violencia de género en el ámbito escolar. Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*, pp. 62, 63 y 64.

⁷⁰ UNESCO/ONUMUJERES, *Orientaciones internacionales. Violencia de género en el ámbito escolar. Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*, p. 63.

⁷¹ Universidad Nacional Autónoma de México, *Asignatura Bioética y Derecho*, Facultad de Derecho, Licenciatura en Derecho, 9o y 10 semestres.

perspectiva de género y que involucren la orientación sexual o la identidad de género), derechos humanos, garantías constitucionales, derecho procesal civil y penal, derecho familiar, administrativo, sucesorio y del trabajo que, entre otras líneas, permitirán generar habilidades cognoscitivas para el uso adecuado del lenguaje, razonamiento lógico, reconocer el paradigma de género en la procuración e impartición de justicia, entre otros rubros⁷².

A nivel posgrado, la Facultad de Derecho de la UNAM, igualmente, cuenta con la Especialización en Género y Derecho (Curso Superior) en materia de Derecho y Género, con el que contribuye a la formación de juristas para responder a las necesidades propias de los conflictos sociales más acuciantes en materia de violencia de género y en el que la FEMU A.C., coadyuvó en su establecimiento.

Entre las materias que se estudian destacan los instrumentos internacionales de protección de los derechos de la mujer, género y salud (normatividad y políticas públicas, salud mental, salud sexual y reproductiva –rescate de las mujeres sobre la propiedad de su cuerpo y su placer erótico sexual, derecho de las mujeres a decidir sobre su reproductividad y sobre la posible interrupción legal del embarazo–, salud familiar y comunitaria), discriminación y violencia de género, estrategias para la equidad de género, infancia y género e impartición de justicia con perspectiva de género.⁷³ Que para el curso 2021-1 y 2021-2, la comunidad universitaria femenina solicitó a su director que el programa lo impartan mujeres académicas especialistas en la materia.

- **Plan de Estudios del Sistema Escolarizado para Médico Cirujano**

En este programa de la Facultad de Medicina de la UNAM se imparte la materia optativa La Sexualidad Humana, con los parámetros establecidos por la OMS, respecto a los conocimientos que deben tener los médicos, en relación a la salud sexual de sus pacientes; se estudia la identidad de género, equidad sexual, desarrollo sexual en las distintas etapas de la vida; la influencia de los factores socioculturales en la sexualidad humana; las actitudes ante la sexualidad: el papel del placer como una faceta más del ser humano; las disfunciones

⁷² Universidad Nacional Autónoma de México, *Impartición de justicia con perspectiva de género. Guía de estudio electiva/optativa, plan de estudios 1471*, Facultad de Derecho, s/año, p. 2, 4, 12.

⁷³ Universidad Nacional Autónoma de México, *Programa único de especializaciones en derecho. Programa de las actividades académicas del plan de estudios de la especialidad en género y derecho*. Facultad de Derecho, Posgrado, 2017, pp. 2, 4 y 12.

sexuales en la mujer y el varón; las parafilias; las disforias de género; la salud reproductiva; los derechos sexuales y reproductivos; la prevención de riesgos asociativos a la vida sexual activa; el embarazo de adolescentes; la anti-concepción e interrupción legal del embarazo; las infecciones de transmisión sexual y las prácticas que elevan el riesgo de contagio; el diagnóstico y manejo de problemas sexuales, o bien, la contextualización de la violencia en diferentes escenarios: violencia sexual, abuso sexual infantil, así como, la importancia de incorporar la perspectiva de género en el ejercicio profesional; la prevención de la violencia; el análisis de tipos de agresor sexual: sus características psicológicas, así como, las posibilidades de su tratamiento⁷⁴.

También, como materia optativa en el plan de estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano está prevista la asignatura: La Perspectiva de Género en la Práctica Médica, en la que se disponen 34 horas lectivas para analizar, entre otros tópicos, la identidad de género como una fuente de inequidad y desigualdad social, como factor determinante en la salud y la enfermedad; se revisan conceptos como: género, sexo, identidad, subjetividad, cuerpo, sexualidad y su relación con la salud; se analizan los sesgos de género en la investigación de la salud; la salud reproductiva y el género; la salud mental de los hombres y las mujeres, especialmente en el ámbito laboral; las estrategias para incorporar la perspectiva de género en la atención y los programas de salud, así como en los equipos de salud y, finalmente, se estudian la ética y los derechos humanos, como mecanismo que permiten acceder a la salud con perspectiva de género⁷⁵.

Como hemos observado hasta aquí, el conocimiento y la aplicación de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, sean éstos básicos, medios o superiores son fundamentales para prevenir la violencia de género, “la cual no es comprensible ante los programas –si bien la mayoría optativos más no obligatorios– que tienden al respeto de los derechos humanos, como tampoco es comprensible las altas cifras de feminicidios y de violencia contra la mujer, las que continúan incrementándose; por ello, no basta con una formación como la hasta aquí descrita, dado que también debe incidirse en la capacitación necesaria de quienes deban atender los diversos tipos y modalidades de violencia contra la mujer.

⁷⁴ Universidad Nacional Autónoma de México, *Plan de Estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano, Programa de las asignaturas optativas*, Asignatura: Sexualidad Humana.

⁷⁵ Universidad Nacional Autónoma de México, *Plan de Estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano, Programa de las asignaturas optativas*, Asignatura: La perspectiva de género en la práctica médica.

En consecuencia, el ejercicio de la profesión, con visión de género, también es fundamental para prevenir este tipo de violencia.

Como ejemplo podemos citar el ejercicio realizado por el Comité de Derechos Sexuales y Reproductivos de la FLASOG, la cual consideró importante conocer el nivel de entrenamiento que reciben quienes ejercen la ginecología para detectar y atender a mujeres en situación de violencia, lo que, de igual manera, permite determinar los distintos tipos de formación y capacitación que se requieren para promover una adecuada e integral atención en esta materia⁷⁶.

FLASOG realizó una encuesta entre médicos especialistas en la gineco-obstetricia de las 19 sociedades que la integran, de agosto de 2019 a febrero 2020⁷⁷; entre los resultados obtenidos destaca que el 85.9% de las personas consultadas afirmaron haber atendido a pacientes en situación de violencia de género⁷⁸; entre los motivos de la consulta destacan el abuso sexual, seguido del maltrato físico, psicológico y el acoso sexual⁷⁹.

Respecto a la formación universitaria para atender estos tipos de violencia, el 86.2% del gremio médico encuestado indicó que la recibió durante sus estudios de posgrado; mientras que el 13.8%, en pregrado⁸⁰; lo que confirma que la perspectiva de género debe incidir en los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos y que la misma debe ser obligatoria, no sólo optativa.

Obsérvese que la comunidad sanitaria se enfrenta cada día más a casos de violencia contra la mujer y, si bien, no cuentan con una formación jurídica integral puesto que no ejercen la abogacía, incidir en este tipo de formación –ya que son (entre otros grupos de profesionistas) los primeros respondientes en esta área–, por ello sería conveniente incluir en los planes de estudio de la carrera de medicina asignaturas obligatorias como el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, previéndose además casuística, con soluciones acordes a su profesión; asimismo, el tipo, contenido y duración de los programas de estudio debe corresponder a las necesidades de los hoy estudiantes, mañana profesionistas, con el fin de que adquieran los

⁷⁶ GALIMBERTI, D./CORRALES RÍOS, F./MOSTAJO FLORES, D./IVÁN ORTÍZ, E./MÉNDEZ TRUJEQUE, J./ERRAMUSPE, A./FERNÁNDEZ REBOSIO, S., “Caracterización de la Atención a Mujeres que sufren violencia de género en América Latina”, *Gineco/Flasog*, no. 15, julio, 2020, pp. 6 y ss.

⁷⁷ Respondieron a la encuesta 326 profesionales de países como Argentina, Uruguay, Paraguay, Colombia, Bolivia, Panamá, Guatemala, México y Perú, *op.cit.*, p. 6 y ss.

⁷⁸ El 14.1% respondió que no. *Op.cit.*, pp. 7 y 21.

⁷⁹ *Op.cit.*, p. 7 y 21.

⁸⁰ *Op.cit.*, p. 9.

conocimientos que hemos mencionado y que son indispensables para el ejercicio profesional⁸¹.

Además, vinculadas a la anterior observación, citamos las siguientes preguntas de la encuesta: “¿trabaja usted con violencia de género?”: el 51.7% indicó que sí y el 48.3%, refirió que no; “¿conoce usted las leyes y las políticas públicas de su país en referencia a la violencia de género?”: el 83.3% respondió afirmativamente y el 16.7%, que no; “¿sabe usted tipificar la violencia de género?”: el 76.1% respondió afirmativamente y el 23.9%, negativamente.⁸²

Respecto a esta última pregunta se desconoce, en el contexto de la encuesta –puesto que no se menciona en la misma–, si la tipificación hace alusión al ámbito penal, es decir, a la estructura típica de un delito. Consideramos que no podría ser así, en función de que la comunidad médica no tiene una formación jurídica; no obstante, bien podría interpretarse en el sentido de conocer o identificar casos de violencia de género y, en consecuencia, estar en posibilidades de orientar a la paciente respecto a qué hacer o, bien, a dónde remitirla (a los servicios especializados en la materia que ofrezca algún organismo no gubernamental o dirigirla directamente a la autoridad), a esto último parece hacer referencia la pregunta relativa a si, “¿realizan referencia [canalizar a la paciente con o a la autoridad]”⁸³ en caso de detectar casos de violencia?”: el 85.6% respondió que sí y el 14.4% respondió que no; así como: “¿conoce ud., las instituciones que pueden brindar asesoría y acompañamiento a víctimas de violencia en su comunidad o país?”⁸⁴: el 82.5% respondió afirmativamente y el 17.5%, que no⁸⁵.

⁸¹ De esta idea FLASOG al desprenderse de la encuesta que: “hacer entender al personal de blanco que debemos capacitarnos continuamente en estos temas, y abordarlos desde un punto integral e interdisciplinario... cambiar la formación de pregrado. Formación de género obligatoria. Limitar la objeción de conciencia. Penalizar la falsa objeción. Establecer mecanismos de género en todas las instituciones de salud. Trabajar dentro del colectivo ginecológico la desigualdad de género y violencia de género entre colegas...se necesita más formación e información...Con estas conclusiones se recomiendan estas líneas de acción: 1. Capacitación con abordaje integral e interdisciplinario. 2. Entrenamiento los ginecólogos (sic) para la detección y atención a mujeres en situación de violencia...5. Utilizar una modalidad virtual de capacitación que permita incluir docentes y participantes de diversas partes de LA. 6. Incorporar la temática no sólo en posgrado, sino también en pregrado...”, *Op.cit.*, pp. 20, 21 y 22.

⁸² *Op.cit.*, pp. 7, 10 y 13, *el corchete es nuestro*.

⁸³ *El corchete es nuestro*.

⁸⁴ *El paréntesis es nuestro*.

⁸⁵ GALIMBERTI, D./CORRALES RÍOS, F./MOSTAJO FLORES, D./IVÁN ORTIZ, E./MÉNDEZ TRUJEQUE, J./ERRAMUSPE, A./FERNÁNDEZ REBOSIO, S., “Caracterización de la Atención a Mujeres que sufren violencia de género en América Latina”, p. 15.

Respecto a esta misma encuesta, y referente a la pregunta: “¿considera usted que el entrenamiento brindado fue suficiente para la detección de casos de violencia de género?”: el 72% del gremio médico encuestado respondió que no, mientras que el 28% contestó afirmativamente; y, por lo que hace a la pregunta: “¿tuvo alguna dificultad para enfrentarse a los casos de violencia de género?”: la comunidad médica indicó, con un 58.3%, que sí, mientras que, el 41.7%, refirió que no. Estos datos cobran hoy especial importancia ante la implementación en México de las reformas al Artículo 3º de la CPEUM, por lo que no puede omitirse la necesaria transversalidad de género en todas las áreas del conocimiento. Asimismo, las autoridades educativas deben asumir el compromiso de ofrecer herramientas idóneas a las y los profesionistas para el desarrollo adecuado de su formación en aras a coadyuvar en la prevención de la violencia contra la mujer.

En consecuencia, y en atención a los extremos hasta aquí analizados, la reforma de 15 de mayo de 2019 al artículo 3º de la CPEUM, así como la aprobación de la Resolución 3 de la GWI guardan estrecha relación entre ellas y son referentes indiscutibles para prevenir la violencia de género, empoderar a la mujer y empoderar a todas las personas.

6. Algunas acciones realizadas por la FEMU A.C.

A propuesta de la FEMU A.C., hemos impulsado el empoderamiento de la mujer a través de la educación desde la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, impartiendo, las socias de FEMU y las personas invitadas, la asignatura optativa empresarial FCA-FEMU: Igualdad de Género y Liderazgo de las Mujeres en las Organizaciones para el Desarrollo Sustentable, la cual, desde hace más de tres años y por 4 horas a la semana, contribuye a generar conocimiento en las alumnas y alumnos, respecto a conceptos básicos de igualdad de género, liderazgo, empoderamiento y su relación con los objetivos del desarrollo sostenible, derechos humanos y marco normativo nacional e internacional.

Esta asignatura fue diseñada por la Dra. Patricia Galeana, fundadora de la FEMU A.C., (quien también es directora del Museo de la Mujer), también fundadora y directora del Museo de la Mujer, junto con un grupo distinguido de académicas; dicha signatura dio inicio el 15 de agosto de 2017 y pueden tomar clases tanto las alumnas y alumnos de las cuatro

licenciaturas de la FCA: Contaduría, Administración, Informática y Negocios Internacionales⁸⁶.

Respecto a los rubros: Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), Convención de Belém do Pará, Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer y la Legislación para la protección de las mujeres en México, impartí el tema: “La legítima defensa de las mujeres y el feminicidio”, en el marco del programa de estudios aquí indicado.

Que la asignatura, Igualdad de Género y Liderazgo de las Mujeres en las Organizaciones para el Desarrollo Sustentable, ha tenido muy buena aceptación entre las alumnas y alumnos, quienes han manifestado que les parece importante que la FCA cuente con ella y sugieren ampliarla a más de un semestre; aunque, por la pandemia ha tenido que impartirse la materia de manera virtual, recibiendo igualmente la aceptación de la comunidad universitaria, la que expresó, por ejemplo, que la “recomendaría [n] a otras compañeras y compañeros para que puedan cambiar la perspectiva que lleguen a tener y apoyar en esta causa tan importante”, o bien, opinaron que:

con la situación de la pandemia, tuvimos que emigrar a zoom, debo decir que me pareció que esperamos mucho para comenzar las clases, sin embargo, la espera valió TOTALMENTE la pena. La clase me hizo sentir que, en la facultad,

⁸⁶ Esta asignatura es parte del: “Programa de Asignaturas Empresariales y Organizacionales de Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La ceremonia fue encabezada por el Dr. Juan Alberto Adam Siade, director de la FCA, quien señaló la importancia de esta asignatura para la formación de los estudiantes en materia de derechos humanos y su vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sustentable. Por su parte, la Dra. Patricia Galeana, presidenta fundadora de la Federación, indicó que esta asignatura ‘es para el bien de toda la sociedad, no solo para las mujeres’ y destacó su importancia para el empoderamiento, el liderazgo y el desarrollo de las mujeres en el ámbito empresarial. La Dra. Nadima Simón, profesora emérita de la UNAM y Consejera de Honor de FEMU, señaló que existe mucha violencia de género en espacios públicos y privados, pero mantiene la firme ‘convicción de que la vinculación [...] entre la Facultad de Contaduría y Administración y la Federación Mexicana de Universitarias, representa una sinergia virtuosa con el compromiso desinteresado de buscar tales respuestas y alternativas de solución a la grave problemática que enfrentamos las mujeres en México’, en “Inauguración de la Asignatura FEMU-FCA”, Boletín de la Federación Mexicana de Universitarias A.C., no. 178, septiembre, 2017, pp. 1 y 2; igualmente puede *cf.*, FRÍAS, L., “Igualdad de género y liderazgo femenino, nueva asignatura en la FCA. Hacia el empoderamiento de las mujeres”, Gaceta Digital UNAM, no. 4896, 2017, p. 7, quien añadió que durante la inauguración: se develaron dos grandes piezas artísticas en las instalaciones de la FCA: El Mural *Puerta Abierta al Futuro*, de Martha Ortiz Sotres y la escultura *La República*, de Glenda Hecksher”.

hay personas que comparten mi postura social sin menospreciarme, me hizo sentir acogida por un grupo de mujeres y hombres.

El curso, estuvo muy bien, lleno de aprendizajes y no sólo fue una sola maestra quien nos impartió el curso, fueron varios maestros llenos de conocimiento de ganas de impartirnos la clase, era emocionante ver que cada clase podríamos conocer a personas diferentes y cada una con su esencia y ganas de aportar, ahora gracias a este curso...me queda claro las ganas que tengo de ser una mejor persona, de seguir luchando por lo que quiero, por mis derechos pero sobre todo de lo orgullosa que me siento al ser mujer, al ver que las mujeres tenemos una lucha constante y que podemos conseguir el puesto que nos propongamos⁸⁷.

Asimismo, desde el Museo de la Mujer, centro de difusión de una nueva cultura de igualdad sustantiva entre todas las personas, independientemente de su sexo o cualquier otra condición, se realizan mensualmente diversas actividades, que pueden consultarse en las redes sociales como facebook: Museo de la Mujer, twitter: @museo de la mujer, en la página web: <http://musedelamujer.org.mx> o, bien, en el boletín mensual de la misma Federación.

En este espacio cultural, he coordinado diversas conferencias y mesas de trabajo, con temas como: empoderamiento y educación⁸⁸, salud⁸⁹, derechos sexuales y reproductivos; prevención del embarazo embarazo en niñas y

⁸⁷ *El corchete es nuestro*; entre otros comentarios destacan además que: “la clase me pareció súper interesante, ya que no es algo que ves en las clases comunes, es un tema muy delicado y que desde mi punto de vista todos debemos aprender, porque la igualdad de género debe estar presente en todos y cada uno de nosotros, debemos aprender a no discriminar, a ser empáticos, a respetar gustos y preferencias y, sobre todo, debemos aprender a convivir los unos con los otros y así lograr un mejor país”, “me gustó la manera en la que se abordaron los temas, que no existiera alguna recriminación hacia las opiniones, además fue una clase muy práctica que no fue sólo teórica y que las actividades que se abordaron ampliaron el criterio de todos”, en FLORES BECERRIL, M.A./GUERRERO RAMÍREZ, N.M., *Opiniones del alumnado sobre la asignatura Igualdad de género y liderazgo de las mujeres en las organizaciones para el desarrollo sustentable* que se imparte en la Facultad de Contaduría y Administración (FCA), FEMU, 2020, (texto inédito) pp. 3 y ss.

⁸⁸ VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista/ Moderadora)/HECKSHER, G. (Conferencista)/DEL VALLE, G. (Conferencista)/ PÉREZ FERNÁNDEZ CEJA, Y. (Conferencista)/RAMÍREZ HERNÁNDEZ, G. (Conferencista)/GUERRERO RAMÍREZ, N.M. (Conferencista), *Commemoración del Centenario de la Graduate Women International en México: 100 años de Empoderamiento de Niñas y Mujeres, Retos y Perspectivas*, 6 de julio de 2019; *cf. facebook: GUADALUPE VALDES* o Youtube: Museo de la Mujer.

⁸⁹ VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Moderadora)/GALLARDO RINCÓN, D. (Conferencista), Conferencia: *Cáncer de Ovario. Un problema de salud pública*, 9 de marzo de 2019, *cf. facebook: MUSEO DE LA MUJER* o *facebook: GUADALUPE VALDES*.

adolescentes⁹⁰, o diferentes tipos de violencia, como la educativa de género⁹¹, obstétrica o la atención obstétrica⁹².

Asimismo hemos analizado temas como la violencia política contra las mujeres en razón de género⁹³; el feminicidio⁹⁴; los derechos de las víctimas⁹⁵ y, además presenté, el 4 de mayo de 2019, mi propuesta de un Código Penal Único con Perspectivas de Género y Derechos Humanos⁹⁶, que he difundido

⁹⁰ DEL VALLE, G. (Modera)/VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista)/AMBROSIO MORALES, M.A (Conferencista), Mesa 5: Embarazo de niñas y adolescentes, entre los derechos humanos y el derecho penal, 8 de diciembre de 2018, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.

⁹¹ VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista) /DEL VALLE, G. (Moderadora), Conferencia: *Código Penal Único con perspectivas de Género y Derechos Humanos*, 4 de mayo de 2019, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES, propuesta presentada igualmente en otros foros como el Congreso Internacional *Mujer y Derecho Penal ¿Necesidad de una reforma desde una perspectiva de género?*, Universidad de Sevilla, España, octubre 2019.

⁹² VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora)/MALDONADO ALVARADO, J. (Conferencista), *Embarazo parto y puerperio. Alcances y límites de la violencia obstétrica*, 14 de julio 2019, *cf. facebook*: Difusión Museo de la Mujer; VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista.)/BRUNO MUÑOZ, S. (Conferencista)/SALGADO MARTÍNEZ, J.A. (Conferencista)/ENRÍQUEZ ROSAS, L. (Conferencista)/AMBROSIO MORALES, M.T. (Moderadora), *Mesa de discusión: Alcances y límites de la violencia obstétrica*, 30 de junio 2018; VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista/Moderadora)/PÉREZ FERNÁNDEZ CEJA, Y. (Conferencista)/SALGADO, A. (Conferencista)/AMBROSIO MORALES, M.T. (Conferencista), *Ciclo de Mesas de discusión sobre Atención Obstétrica, Consentimiento Informado, Retos y perspectivas en la atención obstétrica*, 8 de septiembre de 2018; VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista)/SALGADO MARTÍNEZ, J.A. (Conferencista)/AMBROSIO MORALES, M.T. (Moderadora), *Criterios de diferenciación entre: intervención médica adecuada, imprudencia y dolo*, 20 de noviembre de 2018, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.

⁹³ VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista.)/FROMOW RANGEL, M.A. (Conferencista)/ Ambrosio Morales, M.T. (Moderadora), Mesa de discusión sobre la *Violencia política hacia las mujeres*, 6 de octubre 2018; VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista)/ÁLVAREZ ICAZA LONGORIA, E. (Conferencista)/DEL VALLE, G. (Moderadora), *Derechos Humanos y Violencia Política*, 5 de enero de 2019, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.

⁹⁴ VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/ Conferencista)/ESPINOSA BONILLA, L.O (Conferencista)/ DEL VALLE, G. (Moderadora), *Feminicidio. Una Mirada desde la Impartición de Justicia.*, 13 de abril 2019, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.

⁹⁵ VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista)/DÁVILA FLORES, J. (Conferencista)/AMBROSIO MORALES, M.T. (Moderadora), Mesas de discusión sobre Empoderamiento de las Mujeres e Impartición de Justicia: *Los derechos de las víctimas en los Juicios Orales*, 13 de octubre 2018, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.

⁹⁶ VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista)/DEL VALLE, G. (Moderadora), Conferencia: *Código Penal Único con perspectivas de Género y Derechos Humanos*, 4 de mayo de 2019, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.

a nivel nacional e internacional y, que sin duda, ha contribuido y contribuirá a eliminar los estereotipos legales que criminalizan a la mujer.

Además, en febrero de 2019 presenté ante el Senado de la República Mexicana proyectos legislativos para impulsar disposiciones con perspectiva de género y derechos humanos en materia de: interrupción legal del embarazo aplicable a toda la República mexicana; feminicidio; violencia política de género, pederastia, violencia educativa de género (denominación de nuestra autoría), entre otras materias; algunas de nuestras propuestas las ha retomado la legislatura federal y algunas legislaturas locales⁹⁷; estos temas los podré desarrollar con mayor detenimiento en otro momento.

7. Implementación de la Resolución 3 en cinco fases

De acuerdo a lo hasta aquí planteado, sin duda se requiere un cambio cultural que contribuya al empoderamiento de las mujeres mexicanas y, en consecuencia, a liberarlas de una educación que las estigmatiza por elegir desarrollar libremente su educación y su sexualidad.

En este contexto, la implementación de la Resolución 3, “La educación sexual y la educación reproductiva como derechos humanos para todos” lleva camino andado desde la reforma constitucional al Artículo 3, por ello, compartimos esta experiencia con las 51 Federaciones de Mujeres Universitarias que conforman la GWI, para revisar los principales retos respecto a su implementación.

Si bien se requiere construir modelos legislativos para homologar estos derechos en la legislación interna de cada país, los que podríamos coordinar en la FEMU y presentarse a través de la GWI, se requeriría ejecutarlos en 5 fases, las cuales explicamos brevemente.

En la primera fase deben coordinarse análisis regionales para describir el estado de la cuestión respecto a las circunstancias sociales, culturales, económicas y jurídicas que inciden en la implementación de la Resolución. En la segunda fase se describiría el estado de los planes y programas de estudio de los países seleccionados y se establecería comunicación con diversas instituciones educativas. En la tercera fase se observaría y describiría la incidencia y las principales formas de violencia contra la mujer, que impiden el libre ejercicio de sus derechos, sobre todo el derecho a la educación, con especial referencia a las actividades de prevención e impartición de justicia.

⁹⁷ Presentadas durante las Audiencias Públicas ante la Presidenta de la Comisión para la Igualdad de Género; y para la Comisión de Derechos de la Niñez y de la Adolescencia.

En la cuarta fase se describirían las actividades que, desde la sociedad civil y las ONG, se realizan en estos temas y, en la quinta y última fase, elaboraríamos los modelos de propuestas legislativas para implementar los derechos referidos en los planes y programas de estudio, de todos los niveles educativos, en los distintos países, tomando como estándares internacionales las propuestas de UNESCO/ONUMUJERES, entre otros.

De esta forma construiríamos puentes para incentivar una educación que empodere a las niñas y a las mujeres (de cualquier edad) y condición, a los que deben sumarse los hombres como co-constructores indispensables de modelos de educación equitativa, integral y con perspectiva de género, en la que se considere a todas las personas como fundadoras de un mejor futuro para todos.

A nivel nacional aún debe trabajarse en este ámbito, así como revisarse los planes y programas de estudios, de todos los niveles educativos, para incluir la perspectiva de género y los derechos humanos; prever que la educación con perspectiva de género sea obligatoria, y no optativa, e incentivarse, entre otras actividades, que las autoridades de los tres niveles de gobierno traduzcan a las principales lenguas originarias (propias de los distintos grupos indígenas mexicanos) los principales ordenamientos jurídicos como la CPEUM, las constituciones de los estados de la República, la Ley General de Educación, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (las leyes estatales en esta materia), el Código Penal Federal, los códigos penales de los estados de la República, así como, los planes y programas de estudios de los distintos niveles educativos, actividades a las que debe agregarse la creación de un *compliance público* educativo, al que nos referiremos a continuación.

8. La necesaria implementación de un *compliance* público educativo

Al dictar esta conferencia en el marco del Seminario Internacional “Empoderamiento de las mujeres y las niñas a través de la educación”, hice especial referencia a la necesaria evaluación del cumplimiento de los programas educativos a corto, mediano y largo plazo, con el fin de contar con resultados que contribuyesen a la retroalimentación del sistema educativo; en específico, me refería a la implementación de un *compliance público*, que evalúe el buen gobierno y la buena administración educativa a la manera del *compliance officer*, en materia penal, y que, de acuerdo al Artículo 31 bis del CPE

o los artículos: 27 quintus c) del Código Penal para el Distrito Federal (CPDF), y 11 bis, último párrafo del CPF, se prevé en materia de responsabilidad penal de las personas jurídicas.

Puede decirse que el *compliance* (programas de cumplimiento normativo) son los procedimientos que adopta una empresa para gestionar adecuada y lícitamente su organización, por tanto, debe darse un estricto seguimiento, vigilancia y control para que esto ocurra. Asimismo, el *compliance* penal prevé también el cumplimiento de ciertas medidas para evitar que en el seno de una persona jurídica se generen riesgos que puedan traducirse en la comisión de algún delito. En consecuencia, la implementación de un *compliance* público en materia educativa contribuiría no sólo a la evaluación de un buen gobierno sino también a la prevención de cualquier tipo de violencia en el ámbito escolar; como analogía a éste puede citarse el programa *Learn without fear* (aprender sin miedo) de Plan Malawi⁹⁸, que trabaja con buzones de denuncia anónima similares a los que deben implementar las personas jurídicas como parte de los programas de cumplimiento para prevenir la comisión de delitos en la empresa⁹⁹.

El programa *Learn without fear* se aplica en los primeros grados de educación primaria y propicia la denuncia infantil, respecto al abuso y violencia de género en el ámbito escolar; así, también a través de las denominadas “cajas de la felicidad y tristeza” se ha podido conocer qué niñas y niños sufren *bullying*, castigos corporales, la negación de alimentos, entre otras conductas; es por ello, que las cajas han tenido buena aceptación entre la comunidad docente, gremio que las considera innovadoras y exitosas, debido a que éstas son una medida eficaz para proteger a la infancia.

Además, en este contexto, no sólo se evalúan los beneficios de las cajas, sino también a los miembros del comité que gestiona las denuncias, lo que permite conocer si éstos remiten los asuntos, o no, a las autoridades competentes, como a la policía¹⁰⁰.

⁹⁸ UNESCO/ONUMUJERES, *Orientaciones internacionales. Violencia de género en el ámbito escolar. Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*, Ed. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019, p.80.

⁹⁹ Buzón o canal de denuncias que debe gestionarse de acuerdo al protocolo que se elabore específicamente con el fin de dar cumplimiento al artículo 31 bis del CPE en materia de responsabilidad penal de las personas jurídicas o los artículos arriba señalados del CPDF o del CPF.

¹⁰⁰ UNESCO/ONUMUJERES, *Orientaciones internacionales. Violencia de género en el ámbito escolar. Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*, p. 80.

Otros ejemplos de mecanismos de denuncia de la violencia de género en el ámbito escolar es la línea de ayuda telefónica, con 24 horas de asistencia para las niñas y niños en Kenia¹⁰¹, las salas de chat y denuncia en línea implementadas en los Países Bajos y el Líbano¹⁰², o la formación de docentes focales proyecto auspiciado por USAID¹⁰³.

A través de la línea de ayuda telefónica en Kenia, las niñas pudieron informar que habían sido abusadas sexualmente por sus profesores, lo que provocó que, entre 2009 y 2010, a más de 1,000 de éstos, se les despidiera de sus puestos de trabajo y propició que la organización *Childline* se asociase con la *Teachers Service Commission* para elaborar una base de datos sobre delinquentes sexuales docentes¹⁰⁴, base que igualmente ha sido útil para rastrear a docentes abusivos en las escuelas de Kenia y que, consideramos, que proyectos como éstos podrían generar más información para la prevención del delito en el ámbito escolar¹⁰⁵, para dar seguimiento a las investigaciones con el fin de que a los responsables se les sancionen por los delitos cometidos y se repare el daño a las víctimas.

Por lo que hace a las salas de chat y denuncia en línea desarrolladas en los Países Bajos y denominadas *Kindertelefoon*, éstas constituyen servicios anónimos mediante los cuales, menores de entre 8 y 18 años comentan sus preocupaciones relacionadas con el sexo, el acoso escolar o su vida en el hogar, entre otras materias¹⁰⁶. Asimismo, las y los estudiantes pueden conversar con una persona voluntaria y capacitada en esta materia, quien suele darles orientación en los rubros antes indicados, partiendo además de la base que las conversaciones son privadas y confidenciales. Este tipo de actividades han generado seguridad y bienestar en la población estudiantil y, por ejemplo en el Líbano, no sólo es un mecanismo de denuncia sino también una herramienta de asesoramiento en muchos más rubros de interés de las y los estudiantes¹⁰⁷.

¹⁰¹ Creado en 2008, es gratuito y se conoce como la “National Child Helpline 116 (el número de tres dígitos es gratuito y difícil de olvidar). Los consejeros voluntarios capacitados proveen servicios de apoyo y derivación para niños que están preocupados por el abuso sexual, físico y emocional y negligencia, incluyendo la violencia de género en el ámbito escolar”, UNESCO/ONUMJERES, *Orientaciones internacionales. Violencia de género en el ámbito escolar. Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*, p. 79

¹⁰² UNESCO/ONUMJERES, *op.cit.*, p. 79

¹⁰³ *Op.cit.*, p. 80

¹⁰⁴ *Op.cit.*, p. 79.

¹⁰⁵ *Op.cit.*, p. 79

¹⁰⁶ *Ibidem.*

¹⁰⁷ *Ibidem.*

En cuanto al proyecto de docentes focales de USAID (Comunicación para el Cambio C-Cambio), las docentes fueron capacitadas para que las y los estudiantes les comunicaran sus denuncias de violencia de género. A este proyecto posteriormente se incluyeron a los docentes hombres dado que los niños se sentían incómodos al denunciar estos hechos a sus maestras. Este programa fue ejecutado en la provincia de Katanga con favorables resultados de 2010 a 2012¹⁰⁸.

Un programa similar a los anteriores es el ejecutado por el Instituto Nacional de Salud Pública, con el apoyo de Inmujeres y la colaboración de la Secretaría de Salud, el Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), el Consejo Nacional de Población (Conapo), el Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH y el SIDA, la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar A.C. (Mexfam)¹⁰⁹ y la Red de Democracia y Sexualidad, con la colaboración especial de BEDSIDER.ORG¹¹⁰, quienes cuentan con la página web denominada *¿cómo le hago?*, dirigida a las y los jóvenes de toda la República mexicana, con el fin de ofrecerles información, respecto a salud sexual y reproductiva, a través de blogs, videos o cursos para conocer sus derechos sexuales y reproductivos, los métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual, las pruebas de embarazo, los distintos tipos de violencia, las redes de apoyo ante la misma; además, las y los jóvenes pueden presentar una queja, recomendación o felicitación por la atención recibida en alguna clínica médica a la que hubiesen asistido; intercambiar ideas acerca de embarazos no planeados, o el matrimonio infantil, entre otros temas¹¹¹.

En consecuencia, podemos referir, sin ánimo de agotar todas las medidas que pudiesen implementarse para prevenir la violencia de género en el ámbito escolar, que UNESCO/ONUMJERES recomiendan que debe darse confianza a las niñas y niños para que denuncien las agresiones que sufren, por

¹⁰⁸ *Op.cit.*, p. 80

¹⁰⁹ *Cfr.*, MEXFAM por tí, Centros de Servicios Médicos, (consulta médica general, de especialidad : ginecología y obstetricia, urología, etc., orientación en violencia de género ; apoyo diagnóstico : ultrasonido ; laboratorio clínico, de patología, colposcopia, rayos x, endoscopia, quirofano y hospitalización, en <https://mexfam.org.mx/centros-de-servicios-medicos/>

¹¹⁰ Red de apoyo en línea para el control de la natalidad orientada a mujeres de 18 a 29 años, gestionada por *Power to decide* (campana para prevenir el embarazo en adolescentes y el embarazo no deseado) con sede en Estados Unidos de América, *cfr.*, https://www.bedsider.org/es/about_us

¹¹¹ *¿Cómo le hago ?*, <https://comolehago.org/>

lo que debe dárseles la certeza de que serán escuchados, se resguardará su privacidad y confidencialidad, serán protegidos y sus problemas serán resueltos satisfactoriamente¹¹².

Por lo anterior, proponemos la creación de un *compliance* público educativo que dependería de la Secretaría de Educación y de las Secretarías de Educación de cada Entidad Federativa, las que deberán implementar acciones como las comentadas anteriormente, lo que coadyuvaría en el proceso de transformación de las escuelas en entornos seguros, de aprendizaje amigable, no violento y participativo, además de que directamente México daría cumplimiento con ello a los objetivos 1 (fin de la pobreza), 3 (salud y bienestar), 4 (educación de calidad), 5 (igualdad de género), 8 (trabajo y crecimiento económico), 10 (reducción de desigualdades) y 16 (paz, justicia e instituciones sólidas) de la Agenda 2030 (objetivos de desarrollo sostenible) para contar con instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas y contribuyan a la no violencia en nuestro país.

De igual forma, coincidimos con UNESCO/ONUMUJERES en que deben recibir apoyo integral las víctimas, los testigos y los perpetradores de las agresiones, el que puede traducirse entre otros apoyos, en el psicológico, que para el caso de los agresores contribuiría a que superen las causas que originan su comportamiento violento, igualmente importante es la implementación de medidas de protección para el gremio docente y personal de la escuela, dado que también pueden ser objeto de violencia y abuso escolar¹¹³. Por lo tanto, en este ejercicio deben colaborar la Secretaría de Educación Pública, las secretarías estatales de educación, así como las instituciones educativas privadas ya que todas deben contribuir en la prevención y erradicación de la violencia en el ámbito escolar.

Como puede observarse, hay muchos temas aún que deben visibilizarse y prevenirse, sin embargo, la violencia es un agresión que, de no detenerse, puede provocar graves consecuencias tanto para quienes la generan como para quienes la sufren, proceso que tendrá que ser abordado por las autoridades en materia penal (ya sea con la aplicación de mecanismos alternativos de solución de controversias como la mediación, la conciliación, o bien, la justicia restaurativa) por ello, es imprescindible contar con la figura de un *compliance* público educativo que genere lineamientos para que, tanto las escuelas públicas

¹¹² UNESCO/ONUMUJERES, *Orientaciones internacionales. Violencia de género en el ámbito escolar. Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*, p. 81

¹¹³ *Op.cit.*, pp. 79 y 85.

como las privadas cuenten con protocolos de actuación y denuncia, de manera que los agresores reconozcan tempranamente que sus conductas constituyen delitos y que de no solucionarse estos problemas en el ámbito escolar deberán resolverse ante las autoridades competentes, las que deberán aplicar las sanciones que correspondan. En conclusión, la prevención de la violencia de género en el ámbito escolar es indispensable para la asunción de una vida que genere respeto entre todas las personas, en la que, la convivencia pueda producirse en clave de empatía, solidaridad, igualdad e interlocución.

Referencias bibliográficas

- ASAMBLEA LEGISLATIVA DEL DISTRITO FEDERAL/COMISIÓN DE ADMINISTRACIÓN Y PROCURACIÓN DE JUSTICIA, “Dictamen a la iniciativa de decreto por el que se armonizan diversas disposiciones del Distrito Federal por la entrada en vigor del sistema de justicia penal acusatorio en la Ciudad de México”, Gaceta Parlamentaria, no. 192, 25 de noviembre de 2014, VI Legislatura, año 03, primer periodo ordinario, pp. 7 y ss.
- BANAVIM, Base Nacional de Datos e Información sobre casos de Violencia contra la Mujeres (BANAVIM), https://banavim.segob.gob.mx/Banavim/Informacion_Publica/Informacion_Publica.aspx
- BEDSIDER, Red de apoyo en línea para el control de la natalidad orientada a mujeres de 18 a 29 años, gestionada por *Power to decide* (campaña para prevenir el embarazo en adolescentes y el embarazo no deseado) con sede en Estados Unidos de América, cfr., https://www.bedsider.org/es/about_us
- CASTRO, M./PELÁEZ, J./VALERIO, G./MERCEDES PÉREZ, M./SERRET, J./LABOVSKY, M./BERMÚDEZ, R., “Anticoncepción Hormonal de Emergencia: nivel de conocimiento de las adolescentes, estudio multinacional en Latinoamérica y el Caribe (marzo 2016-febrero 2017)”, GINECOFLASOG, no. 10, septiembre, 2019, pp. 19 y ss.
- CIUDAD DE MÉXICO (CDMX)/SECRETARÍA DE SALUD, *6 Informe de Gobierno*, Glosa, 2018, pp. 50 y ss.
- ENADID/INEGI, *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*, 2018, pp. 1 a 13.
- FEMU, *Boletín de la Federación Mexicana de Universitarias A.C.*, número 198, agosto 2019.

- FEMU, *Boletín de la Federación Mexicana de Universitarias A.C.*, números 199, septiembre de 2019.
- FEMU, *Boletín de la Federación Mexicana de Universitarias A.C.*, no. 178, septiembre, 2017.
- FLORES BECERRIL, M.A./GUERRERO RAMÍREZ, N.M., *Opiniones del alumnado sobre la asignatura Igualdad de género y liderazgo de las mujeres en las organizaciones para el desarrollo sustentable* que se imparte en la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) UNAM/FEMU, 2020, (texto inédito).
- FRÍAS, L., “Igualdad de género y liderazgo femenino, nueva asignatura en la FCA. Hacia el empoderamiento de las mujeres”, *Gaceta Digital UNAM*, no. 4896, 2017, p. 7
- FUNDACIÓN ESPAÑOLA DE CONTRACEPCIÓN (FEC)/SOCIEDAD ESPAÑOLA DE CONTRACEPCIÓN/SIGMADOS, *Encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre los jóvenes españoles (16-25 años)*, <http://sec.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anticoncepcion-entre-los-jovenes-espanoles-16-25-anos/>
- GALIMBERTI, D./CORRALES RÍOS, F./MOSTAJO FLORES, D./IVÁN ORTÍZ, E./MÉNDEZ TRUJEQUE, J./ERRAMUSPE, A./FERNÁNDEZ REBOSIO, S., “Caracterización de la Atención a Mujeres que sufren violencia de género en América Latina”, *Gineco/Flasog*, no. 15, julio, 2020, pp. 6 y ss.
- GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL, *Gaceta Oficial del Gobierno del D.F.*, 18 de diciembre de 2014, p. 21;
- GRUPO INTERNACIONAL DE TRABAJO SOBRE ASUNTOS INDÍGENAS (IWGIA), *El Mundo Indígena 2020*, Ed. Dwayne Mamo, 2020, p. 450.
- INEGI, *Clasificación de lenguas indígenas 2010*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016, pp. 3 a 11.
- INEGI, *Hablantes de lengua indígena*, <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%207%20millones%20382,ind%C3%ADgena%2C%2012%20no%20hablan%20espa%C3%B1ol.>
- INSTITUTO NACIONAL DE SALUD PÚBLICA/INMUJERES/IMJUVE/IMSS/ISSSTE/CONAPO/CENTRO NACIONAL PARA LA PREVENCIÓN Y CONTROL DEL VIH Y SIDA/MEXFAM/RED DE DEMOCRÁTICA Y SEXUALIDAD/*Bedsider.org*, <https://comolehago.org/blogs/el-matrimonio-infantil-un-problema-real-en-mexico/>
- MEXFAM por tí, Centros de Servicios Médicos, (consulta médica general, de especialidad: ginecología y obstetricia, urología, etc., orientación en

violencia de género; apoyo diagnóstico: ultrasonido; laboratorio clínico, de patología, colposcopia, rayos x, endos-copia, quirofono y hospitalización, en <https://mexfam.org.mx/centros-de-servicios-medicos/>

NACIONES UNIDAS, *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Documento A/RES/7071, 25 de septiembre de 2015.

OBSERVATORIO DE IGUALDAD DE GÉNERO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, *Feminicidio. Indicadores destacados*, 2018, <https://oig.cepal.org/es>

ONUMUJERES, *El largo sendero hacia la justicia: la persecución judicial del feminicidio en México*, en <http://www.unwomen.org/es/news/stories/2017/11/feature-prosecuting-femicide-in-mexico>

RILEY, T./SULLY, E./ AHMED, Z./BIDDLECOM, A., “Estimates of the Potential Impact of the COVID-19 Pandemic on Sexual and Reproductive Health in Low –and Middle-Income Countries”, GUTTMACHER INSTITUTE, *International Perspectives on sexual and reproductive health. A journal of peer-reviewed research*, vol. 46, pp. 73-76, 2020, disponible en: <https://www.guttmacher.org/journals/ipsrh/2020/04/estimates-potential-impact-covid-19-pandemic-sexual-and-reproductive-health>

SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, *Incidencia Delictiva del Fuero Común 2018*, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15/, Centro Nacional de Información, 2020.

SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA/SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA, *Reporte de incidencia delictiva del fuero federal por entidad federativa 2012-2020*.

SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, *Incidencia Delictiva del Fuero Común 2015*, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15, Centro Nacional de Información, 2019.

SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, *Incidencia Delictiva del Fuero Común 2016*, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15, Centro Nacional de Información, 2020.

- SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, *Incidencia Delictiva del Fuero Común 2017*, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15, Centro Nacional de Información, 2020.
- SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, *Incidencia Delictiva del Fuero Común 2018*, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15, Centro Nacional de Información, 2020.
- SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, *Incidencia Delictiva del Fuero Común 2019*, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15, Centro Nacional de Información, 2020.
- SECRETARÍA DE SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIUDADANA/SECRETARIADO EJECUTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE SEGURIDAD PÚBLICA, *Incidencia Delictiva del Fuero Común 2020*, Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de Delitos y las Víctimas CNSP/38/15, Centro Nacional de Información, 2020 (al 31 de julio de 2020).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Ciencias Naturales, Cuarto Grado*, Subsecretaría de Educación Básica, 5ª. ed., 2019.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Ciencias Naturales, Quinto Grado*, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, 4ª. ed., 2019.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Ciencias Naturales, Sexto Grado*, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, 4ª. ed., 2019.
- UNAIDS/UNFPA/UNICEF/UNWOMEN/WORLD HEALTH ORGANIZATION, *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*, 2a. ed., UNESCO, 2018
- UNESCO/ONUMJERES, *Orientaciones internacionales. Violencia de género en el ámbito escolar. Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*, Ed. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Asignatura Bioética y Derecho*, Facultad de Derecho, Licenciatura en Derecho, 9o y 10 semestres, s/a.

- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, Facultad de Contaduría y Administración/Federación Mexicana de Universitarias, *Asignatura Empresarial FCA-FEMU, Igualdad de género y Liderazgo de las Mujeres en las Organizaciones para el Desarrollo Sustentable*, s/a.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Impartición de justicia con perspectiva de género. Guía de estudio electiva/optativa, plan de estudios 1471*, Facultad de Derecho, s/año.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Plan de Estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano, Programa de las asignaturas optativas*, Asignatura: Sexualidad Humana, s/a.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Plan de Estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano, Programa de las asignaturas optativas*, Asignatura: La perspectiva de género en la práctica médica, s/a.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Programas de Estudio, Áreas de ciencias experimentales, Ciencias de la Salud I-II*, . Escuela Nacional. Colegio de Ciencias y Humanidades, 2015-2016.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Programa único de especializaciones en derecho. Programa de las actividades académicas del plan de estudios de la especialidad en género y derecho*. Facultad de Derecho, Posgrado, 2017.
- VALDÉS OSORIO, G., “La interrupción legal del embarazo: una cuestión de derechos humanos y de autoría mediata mediante aparatos organizados de poder”, en MONGE FERNÁNDEZ A. (Dir.)/PARRILLA VERGARA, J. (Coord.) *Mujer y Derecho Penal. ¿Necesidad de una reforma desde una perspectiva de género?*, Ed. Bosch Penal, 2019, pp. 591 a 601.
- VALDÉS OSORIO, G., “Entre el derecho penal sustantivo y el derecho procesal penal en el Código Nacional de Procedimientos Penales” en MORENO HERNÁNDEZ, M., (coord.), *Comentarios al Código Nacional de Procedimientos Penales*, Ed. UBÍJUS 2015, pp. 215 y ss.
- VALDÉS OSORIO, G., “La dogmática penal y su vinculación a la teoría del caso” en Colección de Investigaciones del Instituto de Formación Profesional, *Criterios generales del modelo penal acusatorio, para los operadores del sistema de procuración de justicia*, IPF-UBÍJUS, 2012, pp. 101 y ss.
- World Health Organization, “Adolescent pregnancy”, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>.

Conferencias:

- VALDÉS OSORIO, G. Código Penal Único con Perspectivas de Género y Derechos Humanos, Conferencia en Congreso Internacional *Mujer y Derecho Penal ¿Necesidad de una reforma desde una perspectiva de género?*, Universidad de Sevilla, España, octubre 2019.
- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista/Moderadora)/HECKSHER, G. (Conferencista)/DEL VALLE, G. (Conferencista)/ PÉREZ FERNÁNDEZ CEJA, Y. (Conferencista)/ RAMÍREZ HERNÁNDEZ, G. (Conferencista)/GUERRERO RAMÍREZ, N.M. (Conferencista), *Conmemoración del Centenario de la Graduate Women International en México: 100 años de Empoderamiento de Niñas y Mujeres, Retos y Perspectivas*”, 6 de julio de 2019; *cf. facebook*: GUADALUPE VALDES o Youtube: Museo de la Mujer.
- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista) /DEL VALLE, G. (Moderadora), Conferencia: *Código Penal Único con perspectivas de Género y Derechos Humanos*, 4 de mayo de 2019, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.
- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/ Conferencista)/ESPINOSA BONILLA, L.O (Conferencista)/ DEL VALLE, G. (Moderadora), *Feminicidio. Una Mirada desde la Impartición de Justicia.*, 13 de abril 2019, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.
- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Moderadora)/GALLARDO RINCÓN, D. (Conferencista), Conferencia: *Cáncer de Ovario. Un problema de salud pública*, 9 de marzo de 2019, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.
- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista)/ÁLVAREZ ICAZA LONGORIA, E. (Conferencista)/DEL VALLE, G. (Moderadora), *Derechos Humanos y Violencia Política*, 5 de enero de 2019, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.
- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista)/AMBROSIO MORALES, M.A (Conferencista)/DEL VALLE, G. (Modera)/, Mesa 5: Embarazo de niñas y adolescentes, entre los derechos humanos y el derecho penal, 8 de diciembre de 2018, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.
- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista)/SALGADO MARTÍNEZ, J.A. (Conferencista)/AMBROSIO MORALES, M.T. (Moderadora), *Criterios de diferenciación entre: intervención médica adecuada, imprudencia y dolo*, 20 de noviembre de 2018, *cf. facebook*: MUSEO DE LA MUJER o *facebook*: GUADALUPE VALDES.

- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista)/DÁVILA FLORES, J. (Conferencista)/AMBROSIO MORALES, M.T. (Moderadora), Mesas de discusión sobre Empoderamiento de las Mujeres e Impartición de Justicia: *Los derechos de las víctimas en los Juicios Orales*, 13 de octubre 2018, *cfr. facebook: MUSEO DE LA MUJER* o *facebook: GUADALUPE VALDES*.
- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista.)/FROMOW RANGEL, M.A. (Conferencista)/ Ambrosio Morales, M.T. (Moderadora), Mesa de discusión sobre la *Violencia política hacia las mujeres*, 6 de octubre 2018;
- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista/Moderadora)/PÉREZ FERNÁNDEZ CEJA, Y. (Conferencista)/SALGADO, A. (Conferencista)/AMBROSIO MORALES, M.T. (Conferencista), Ciclo de Mesas de discusión sobre *Atención Obstétrica, Consentimiento Informado, Retos y perspectivas en la atención obstétrica*, 8 de septiembre de 2018.
- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora)/MALDONADO ALVARADO, J. (Conferencista), *Embarazo parto y puerperio. Alcances y límites de la violencia obstétrica*, 14 de julio 2018, *cfr. facebook: Difusión Museo de la Mujer*;
- VALDÉS OSORIO, G. (Coordinadora/Conferencista.)/BRUNO MUÑOZ, S. (Conferencista)/SALGADO MARTÍNEZ, J.A. (Conferencista)/ENRÍQUEZ ROSAS, L. (Conferencista)/AMBROSIO MORALES, M.T. (Moderadora), *Mesa de discusión: Alcances y límites de la violencia obstétrica*, 30 de junio 2018;

Igualdad de género y empoderamiento de mujeres en las Redes de Investigación del Instituto Politécnico Nacional

*Dra. Magali Cárdenas Tapia**

Introducción

Existen diversos países que han promovido políticas sobre equidad de género en la investigación, lo cual implica un avance importante para promover la participación de las mujeres en la ciencia y en la investigación. Existen muchos estudios que han investigado sobre la desigualdad en la actividad científica entre hombres y mujeres (García, Zorita y Casado 2014).

Sin embargo, (Colín 2014) señala que, de acuerdo con estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) en todo el mundo las mujeres solo participan con 30% del total de investigadores, con respecto a los países que han alcanzado la equidad de género en la investigación, de los cuales solamente uno de cada cinco países lo ha logrado; por otra parte, con

* Dra. en Ciencias de la Administración, profesora-investigadora de tiempo completo del Instituto Politécnico Nacional-ESCA Tepepan; coordinadora de la Red de Sistemas Complejos del IPN; investigadora nacional del Conacyt.

respecto al tema de los salarios, existen estadísticas que comprueban que las mujeres perciben salarios más bajos que los hombres, desarrollando las mismas actividades en puestos similares, y, con respecto a los niveles jerárquicos, los altos mandos sólo los ocupan los hombres.

También, las investigaciones realizadas por (Guevara y Medel 2012) comprueban, empíricamente, que las mujeres participan en menor escala en las actividades científicas y de investigación, en comparación con los hombres, a pesar de que es muy importante la inclusión de las mujeres en la ciencia, lo cual permitiría aumentar el total de investigadores y redundaría en un beneficio económico para los países.

La propuesta de (Mendieta-Ramírez 2015) es que en México se establezcan programas integrales que ofrezcan mejores condiciones laborales para las mujeres investigadoras; que beneficie e incremente su participación en la ciencia; por lo tanto, sería conveniente considerar estas propuestas para lograr la igualdad en la participación de las mujeres en la ciencia y la investigación.

El objetivo de esta investigación fue analizar el empoderamiento y la igualdad en la participación de las mujeres dedicadas a la investigación en México, para lo cual se realizó un análisis descriptivo de la participación de las mujeres como miembros activos en las redes de investigación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que es la segunda institución pública más importante del país, también se revisaron las estructuras jerárquicas de las redes de investigación.

El capítulo se conforma por tres apartados: el primero presenta el panorama actual de la participación de las mujeres en la investigación; en la segunda parte se presentan los resultados del análisis de las redes de investigación, y en la parte final se presentan las conclusiones y referencias.

1. Participación de las mujeres en la investigación

Las investigaciones desarrolladas por (Barberá, Sarrío y Ramos 2000) concluyen que la maternidad es un aspecto importante en la vida de las mujeres y puede representar un obstáculo, ya que dedican varios años al cuidado de la familia y se incorporan más tarde al campo laboral, lo cual afecta su crecimiento profesional.

Las investigaciones de (Vélez 2009) analizaron a las mujeres dedicadas a la docencia universitaria y descubrieron que los principales obstáculos que enfrentan las mujeres, en su desarrollo profesional, es el tiempo que dedican

al cuidado de la familia; estos resultados coinciden con los hallazgos reportados por otros autores.

En el estudio realizado por (Ramos 2014) sobre las mujeres en la ciencia, se hace referencia a que existen diversas investigaciones para determinar cuáles son los principales elementos que intervienen para que las mujeres tengan menor presencia en la ciencia y la tecnología, y concluyen que, en que gran parte de las investigaciones realizadas, se trata de un problema multifactorial y entre los principales aspectos que influyen están: el clima laboral, la producción científica, el proceso para hacer una carrera científica y la satisfacción laboral.

En investigaciones realizadas por (Ruisseñor y López 2010) comprobaron empíricamente que las mujeres investigadoras influyen positivamente en las estudiantes, ya que inspiran a hombres y mujeres en sus carreras científicas, puesto que los integran a sus redes de colaboración y a sus proyectos de investigación y, por otra parte, las toman como ejemplo por su buen desempeño docente y de investigación. Asimismo, la investigación comprobó empíricamente que la interacción de las estudiantes con las investigadoras ofrece múltiples oportunidades para acercarlas a la ciencia y a la investigación, proporcionándoles mayores posibilidades para elegir otros caminos, como son los estudios de posgrado al concluir la carrera.

De acuerdo con (Villa 2008) y (Parviainen 2008) en las carreras como las ingenierías o las ciencias duras, que tienen mayor matrícula masculina, sería de gran utilidad mayor presencia de mujeres académicas que puedan influir en la permanencia de las mujeres que estudian este tipo de profesiones, que por generaciones han sido destinadas básicamente a hombres; por ello, la presencia de maestras puede ayudar a mejorar el ambiente en el aula e influir para que las alumnas continúen con sus estudios.

La investigación realizada por (Zubieta 2011) concluye que se ha incrementado el número de mujeres en todos los niveles educativos. En las universidades se tienen tendencias crecientes de presencia femenina. Sin embargo, existe una gran diferencia entre el número de mujeres dedicadas a la ciencia y a la tecnología, así como la calidad de los empleos que las mujeres ocupan y el trabajo que desempeñan.

En México existe una gran carencia de personal calificado, pues la sociedad en general menosprecia la ciencia y la investigación. La ausencia femenina en áreas de ingeniería y ciencias duras, así como en la realización de estudios de posgrado está relacionada con una presencia casi nula en el sistema nacional de ciencia y tecnología. Es necesario que las instituciones que dirigen el rumbo del país en materia de ciencia y tecnología realicen mayores

esfuerzos para revertir esta situación, mediante políticas y programas que apoyen a las mujeres (Zubieta 2011).

El Sistema Nacional de Investigadores¹ (SNI) fue creado por Acuerdo Presidencial, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología (Conacyt 1984).

De acuerdo con (Rodríguez 2008) la proporción de las mujeres en el SNI ha aumentado lentamente, a pesar de que pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores otorga estatus al investigador de forma individual, así como a la institución de pertenencia.

Los resultados de la investigación de (Cárdenas 2015) comprueban que la participación de las mujeres investigadoras en el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) es menor que la de los hombres, ya que en el año 2012 el porcentaje de mujeres fue de 33%; en el año siguiente tuvo un incremento de dos puntos porcentuales y, para el año 2015, los porcentajes se mantuvieron iguales. Por otra parte, si se hace una revisión de la participación de las mujeres en los niveles altos del SIN, la desproporción es aún mayor.

Estudios realizados por (Valles y González 2012) demostraron que la participación de mujeres en el Foro Consultivo Científico y Tecnológico, encargado de coordinar la elaboración del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología, la participación de las mujeres es casi nula.

En España también tienen el problema de la desigualdad, aunque se ha incrementado la matrícula de mujeres en estudios de maestría y doctorado, su participación disminuye en las áreas científicas y de investigación y se percibe con mayor intensidad en los puestos jerárquicos más altos, ya que las mujeres no ocupan las posiciones jerárquicas altas y tampoco participan en los comités donde se toman las decisiones sobre la ciencia (Borrell et al. 2015).

Estudios de (Borrell et al. 2015) realizaron un análisis bibliométrico mundial y demostraron que las mujeres tienen menor número de artículos publicados y que estos artículos tienen menor número de citas.

La investigación de (Cárdenas 2016) comprobó empíricamente, utilizando el análisis de redes complejas, que la producción científica de las investigadoras es menor que la de los hombres; en esta investigación se comprobó que los apoyos institucionales favorecen a los investigadores con niveles

¹ <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores#:~:text=El%20Sistema%20Nacional%20de%20Investigadores,producir%20conocimiento%20cient%C3%ADfico%20y%20tecnolog%C3%ADa.>

altos en el Sni, lo cual hace un círculo virtuoso para los investigadores, ya que son ellos los que cuentan con esos niveles y por tanto, con mayores recursos para llevar a cabo sus investigaciones.

2. Método de la investigación

Se consideró como estudio de caso a las redes de investigación del Instituto Politécnico Nacional, analizando a los investigadores miembros de las redes vigentes en los años 2015 y 2019. Las redes de investigación² del IPN se encargan principalmente de fomentar el trabajo académico, científico y tecnológico, en el ámbito integral de la docencia, la investigación y la integración social; su objetivo es promover en la comunidad politécnica una cultura de cooperación a nivel nacional e internacional, optimizando el uso de los recursos institucionales (CORIYP 2007).

Las Redes de Investigación y Posgrado del IPN iniciaron desde el año 2007 con tres redes: Medio Ambiente, Biotecnología y Nanotecnología, con el objetivo de proporcionar asesoría, consulta, apoyo y coordinación al IPN, con la finalidad de promover la formación de recursos humanos de excelencia académica y profesional, así como la generación de conocimientos científicos de frontera y su transformación en aplicaciones útiles a la sociedad en dichas materias.

Las redes han generado conocimiento científico que apoya a la solución de problemas que aquejan al país, por lo que el IPN incrementó la creación de ocho redes más para agrupar a sus investigadores de tiempo completo en diferentes áreas conocimiento. Con el objetivo de incentivar el trabajo entre los miembros de las redes, se han diseñado convocatorias para proyectos multidisciplinarios con presupuestos altos, los cuales tienen como requisito indispensable la participación de miembros de por lo menos tres redes, lo cual ha enriquecido las investigaciones, en la generación de patentes y transferencia tecnológica. Sería importante que otro requisito de los proyectos multidisciplinarios fuera la inclusión de mujeres en los grupos de investigación consolidados, para ir incrementando la participación de mujeres en los

² Se crearon con el objetivo de generar, aplicar y transmitir conocimiento científico y tecnológico y así contribuir al desarrollo sustentable del país para mejorar la calidad de vida de la población; además de formar, mediante la investigación y los estudios científicos y tecnológicos, conocimientos profundos y avanzados con la capacidad de utilizarlos de manera innovadora para resolver problemas relevantes y abrir nuevos campos en la ciencia y tecnología.

grandes proyectos institucionales. En la Tabla 1 se presenta la información de las siete redes de investigación del IPN vigentes en el año 2015, la base de datos se conformaba por 730 investigadores, con una participación de mujeres de 35%; la información se obtuvo de la página³ de la Coordinación de Redes. La información se clasificó por cada una de las redes, por género.

Tabla 1. Redes de investigación del IPN (2015)

Redes	Femenino	Masculino	Total	% de mujeres
Medio Ambiente	76	88	164	46
Nanociencias	34	112	146	23
Biotecnología	65	79	144	45
Computación	13	72	85	15
Salud	41	38	79	52
Desarrollo Económico	20	50	70	29
Energía	8	34	42	19
Total general	257	473	730	35

Fuente: Coordinación de redes de investigación de IPN.

En la Tabla 2 se presenta la información de las 11 redes de investigación del IPN vigentes en el año 2019, las bases de datos de los investigadores se conforman por 834 investigadores, con una participación de mujeres de 34%; la información se obtuvo de la página⁴ de la Coordinación de Redes. La información se clasificó por cada una de las redes, por género, área de conocimiento y centro de adscripción.

³ <https://www.ipn.mx/coriyp/>

⁴ <https://www.ipn.mx/coriyp/>

Tabla 2. Redes de investigación del IPN (2019)

Redes	Femenino	Masculino	Total	% Mujeres
Medio Ambiente	67	92	159	42
Biotecnología	71	87	158	45
Nanotecnología	28	68	96	29
Computación	19	59	78	24
Energía	14	60	74	19
Salud	34	32	66	52
Robótica y Mecatrónica	9	54	63	14
Desarrollo Económico	18	26	44	41
Telecomunicaciones	8	36	44	18
Sistemas Complejos	12	18	30	40
Innovación Automotriz	3	19	22	14
Total general	283	551	834	34

Fuente: Coordinación de redes de investigación de IPN.

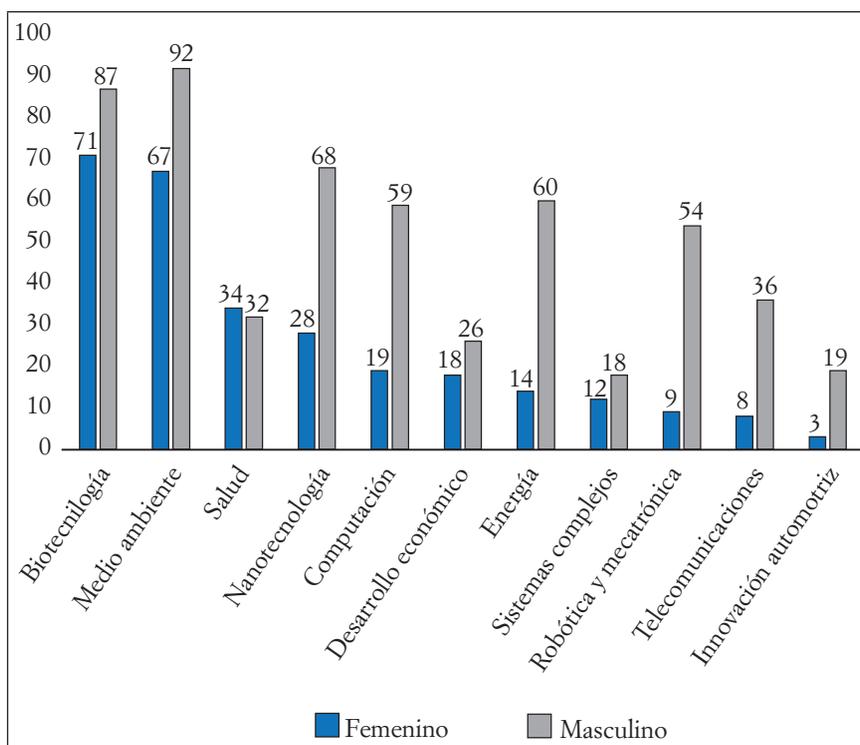
3. Resultados de la investigación

De acuerdo con la información de las redes, de los años 2015 y 2019, se puede observar que existe menor participación de mujeres en los dos años analizados, aunque se incrementó el número de redes y el número total de investigadores; en 2019, la participación de mujeres, inclusive, disminuyó un punto porcentual, a 34%.

Por otra parte, se observa que la participación de las mujeres es menor que la de los hombres, en casi todas las redes, excepto en la Red de Salud, donde existe mayor número de mujeres, con un porcentaje de 52%; es importante señalar que en los dos años analizados la participación de mujeres en la Red de Salud fue mayor que la de los hombres. Sin embargo, en

varias redes la participación de mujeres no llega al 20%, como es el caso de la Red de Energía, en donde el porcentaje de mujeres es de 19%; en la Red de Robótica, la participación es de 14%; en la Red de Telecomunicaciones es de 18%, y la Red de Innovación Automotriz tiene una participación de mujeres, de 14%.

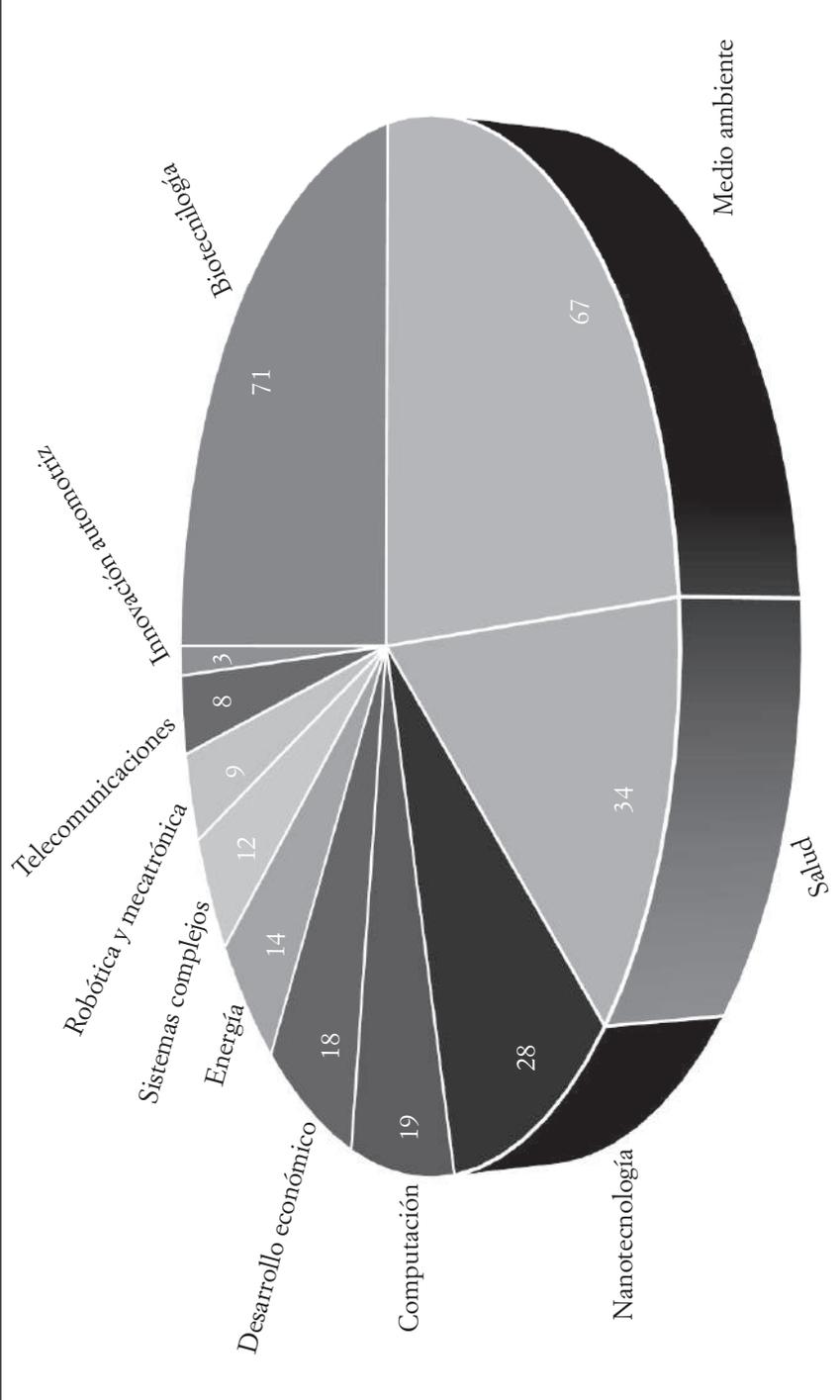
Gráfica 1. Investigadores de las redes por género (2019)



Fuente: elaboración propia.

Se puede apreciar que la participación de mujeres en las redes del IPN se concentra en las redes de Biotecnología, Medio Ambiente y Salud, con un porcentaje de participación de 61%, por ser las áreas de conocimiento en donde mayor participación presentan las mujeres y, por otra parte, se observa claramente la poca participación de ellas en las redes de Innovación Automotriz, Telecomunicaciones y Robótica, pues éstas tienen menos de 10 participantes del sexo femenino.

Gráfica 2. Participación de mujeres investigadoras en las redes del IPN (2019)



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los centros de investigación y escuelas de nivel superior con mayor participación de mujeres, destacan 10 centros de investigación y escuelas de nivel superior con una participación de mujeres de 54%, estos son: la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB), el Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional Unidad Durango (CIIDIR DGO), el Centro de Productos Bióticos (CEPROBI), la Escuela Superior de Medicina (ESM), Centro Interdisciplinario de Ciencias Marinas (CICIMAR), el Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional Unidad Sinaloa (CIIDIR SIN), Centro de Investigación en Biotecnología Aplicada Unidad Tlaxcala (CIBA TLAX), Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Estudios sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CIIEMAD), Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía (ENMH), y la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM), los cuales generan el mayor número de proyectos multidisciplinarios registrados, así como patentes y transferencias tecnológicas.

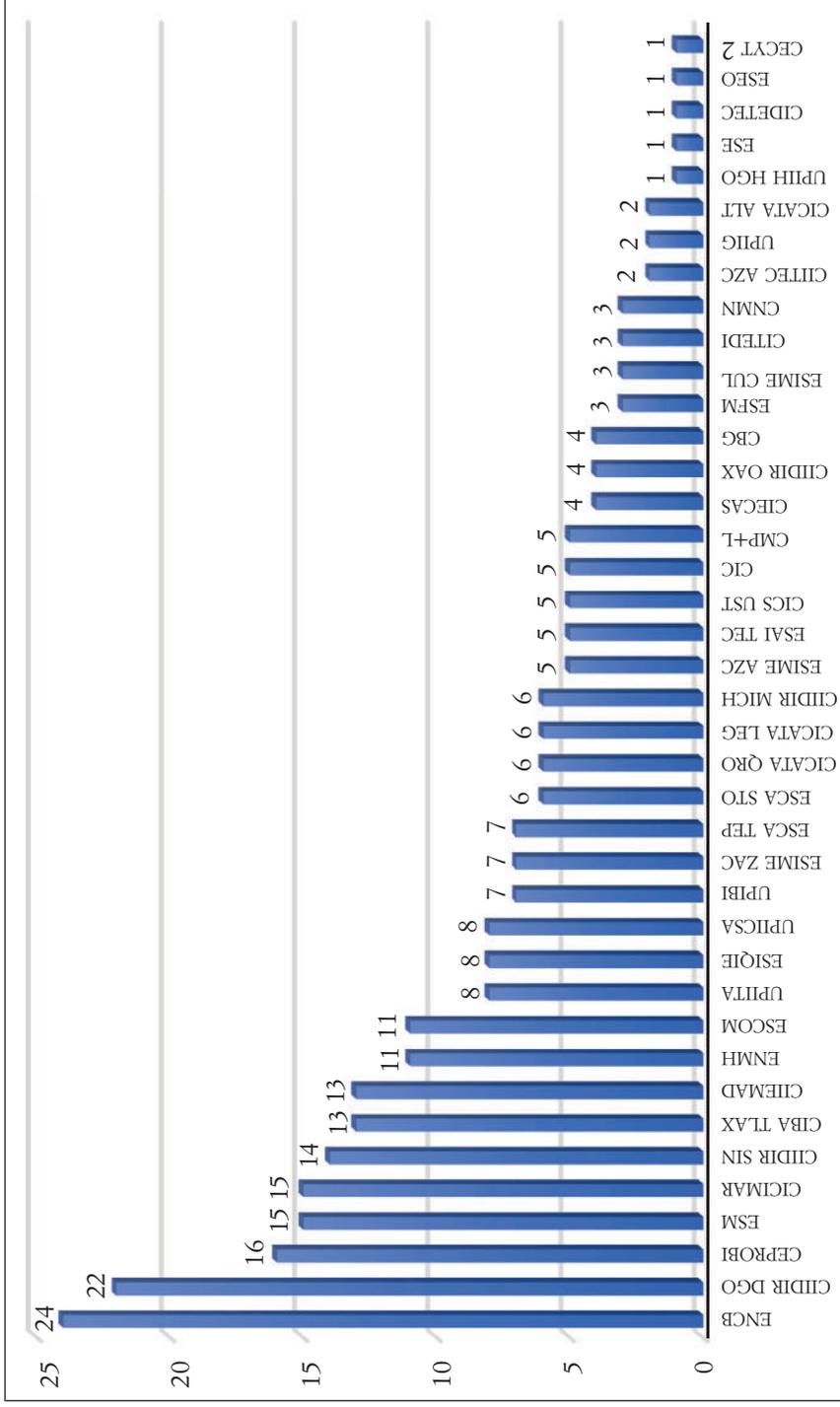
Por otra parte, se puede agrupar a los 30 centros y escuelas restantes, en los cuales participan 129 mujeres, con un porcentaje de 46%, entre los que destacan: la Unidad Profesional Interdisciplinaria en Ingeniería y Tecnologías Avanzadas (UPIITA), Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas (ESIQIE), Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA), Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología (UPIIBI), Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME ZAC), Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Tepepan (ESCA TEP).

Una de las estrategias del Instituto es incorporar mujeres investigadoras a la coordinación de las redes, con el objetivo de fomentar la equidad de género; son cinco redes las que están coordinadas por mujeres, las cuales se enumeran a continuación:

Redes del IPN coordinadas por mujeres

1. Red de Medio Ambiente.
2. Red de Salud.
3. Red de Robótica y Mecatrónica.
4. Red de Sistemas Complejos.
5. Red de Innovación Automotriz.

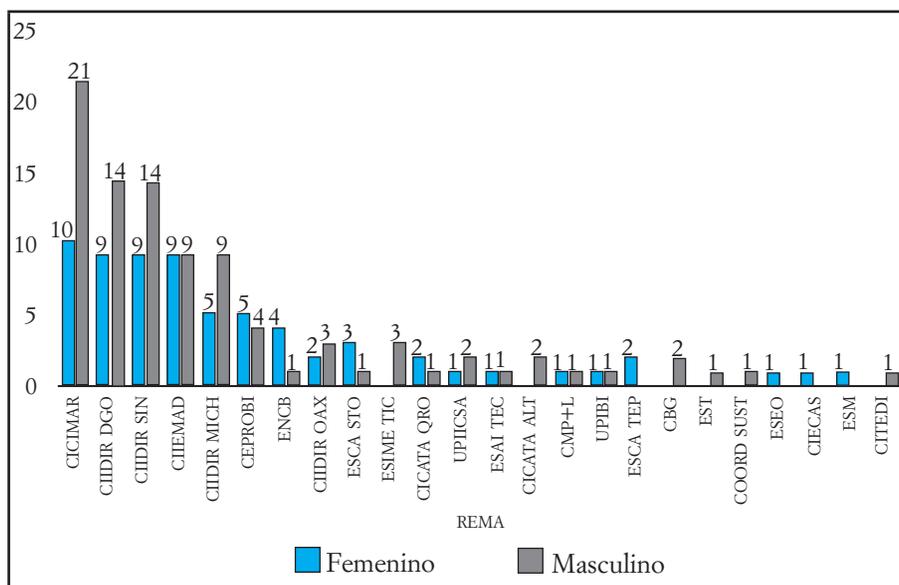
Gráfica 3. Participación de mujeres en los centros de investigación



Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta de forma detallada la información de las cinco redes coordinadas por mujeres; en primera instancia se presenta la información de la Red de Medio Ambiente (REMA), que es una de las redes pioneras en la institución, pues se constituyó en el año 2007; actualmente se conforma por 159 investigadores y es la red más grande; cuenta con 42% de participación de mujeres, que es la mayor concentración de investigadoras, las cuales se ubican en cinco centros de investigación, con un porcentaje de participación de 70%, dichos centros son: Centro Interdisciplinario de Ciencias Marinas (CICIMAR); Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional, unidades Durango (CIIDIR DGO), Sinaloa (CIIDIR SIN) y Michoacán (CIIDIR MICH); Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Estudios sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CIEMAD), y el Centro de Productos Bióticos (CEPROBI).

Gráfica 4. Red de Medio Ambiente por género



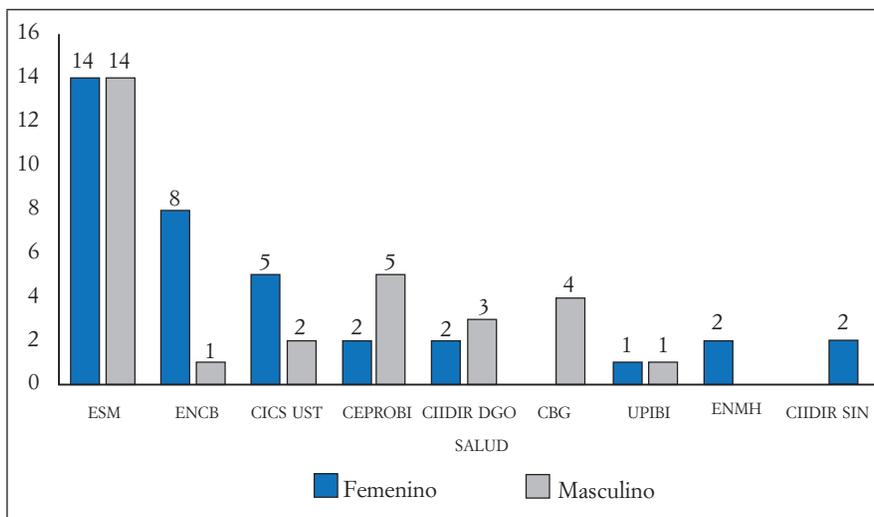
Fuente: elaboración propia.

La Red de Salud se constituyó en el año 2011; cuenta con 66 investigadores de nueve centros de investigación del IPN; es la única red que cuenta con una participación de mujeres del 52%; la coordinadora de la red está adscrita a la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas.

El 85% de investigadores de la red se concentra en cinco centros o escuelas: Escuela Superior de Medicina (ESM), Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB), Centro de Productos Bióticos (CEPROBI), Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (CICS UST), Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional Unidad Durango (CIIDIR DGO),

La Red de Salud ha generado varios proyectos multidisciplinarios para atender problemáticas nacionales, como la obesidad infantil, el cáncer, la diabetes entre otras, de las cuales se han generado patentes y transferencias tecnológicas. Dada la importancia de los proyectos éstos han logrado obtener financiamiento interno y externo para llevar a cabo las investigaciones.

Gráfica 5. Red de Salud por género



Fuente: Coordinación de las Redes de Investigación y Posgrado del IPN (2019) <https://www.ipn.mx/coriyp/>

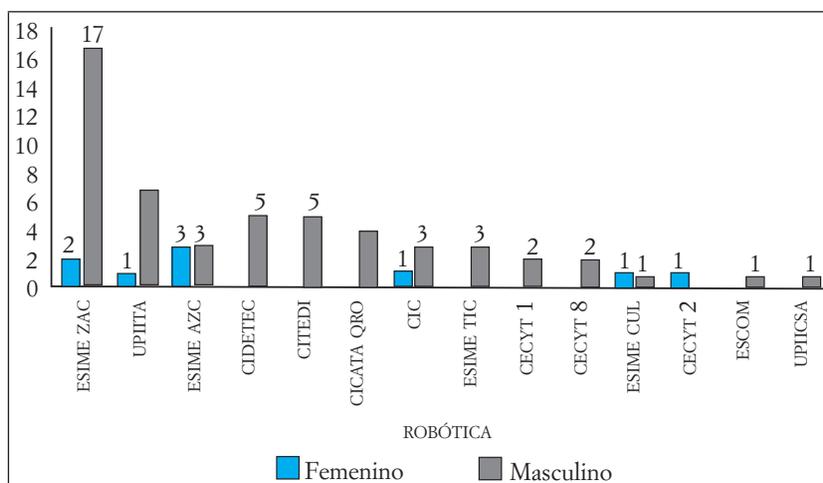
La Red de Robótica y Mecatrónica cuenta actualmente con 63 integrantes, con una participación de mujeres de 14%; aunque es muy baja la participación de mujeres, es importante señalar que la red también es coordinada por una mujer.

El acuerdo de creación de la red fue en el año 2011. Esta red se conforma por 14 centros de investigación, aunque los principales centros de investigación y escuelas que conforman la red son cinco, con un 68% de participación:

Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Unidad Zacatenco (ESIME ZAC), Unidad Profesional Interdisciplinaria en Ingeniería y Tecnologías Avanzadas (UPIITA), Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Unidad Azcapotzalco (ESIME AZC), Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada, Unidad Querétaro (CICATA QRO), y Centro de Investigación y Desarrollo de Tecnología Digital (CITEDI).

En esta red se han desarrollado robots que se utilizan para monitoreo en diferentes áreas de conocimiento, prótesis infantiles, así como robots para apoyar en la rehabilitación de niños con parálisis cerebral, entre muchas investigaciones.

Gráfica 6. Red de Robótica y Mecatrónica por centro y género



Fuente: Coordinación de las Redes de Investigación y Posgrado del IPN (2019)
<https://www.ipn.mx/coriyp/>

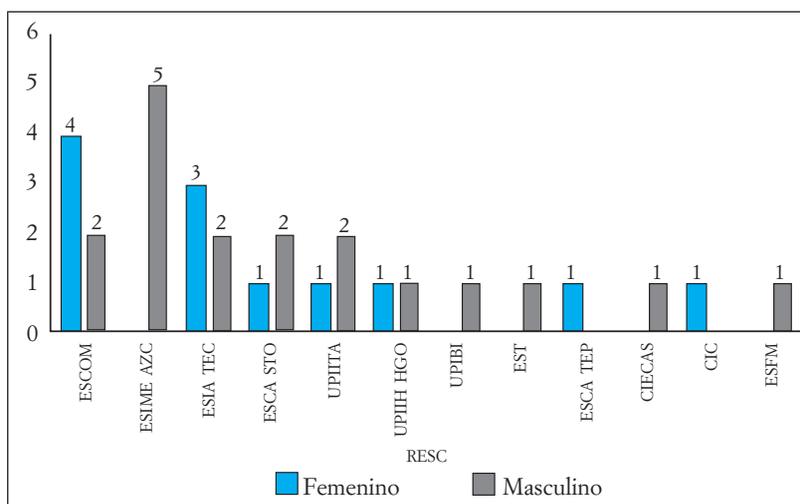
La Red de Sistemas Complejos (RESC) cuenta con 30 investigadores, con una participación de mujeres de 40%; esta red también es coordinada por una mujer; la RESC fue constituida en 2019, es una red de nueva creación y se conforma por 11 centros de investigación, aunque la mayor concentración de investigadores es en cinco centros, con 73% de participación: Escuela Superior de Cómputo (ESCOM), Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Unidad Zacatenco (ESIME ZAC), Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura Unidad Tecamachalco (ESIA TEC), y la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás (ESCA ST).

La RESC tiene una gran ventaja, porque es una red multidisciplinaria en sí misma; sus integrantes son de diversas áreas de conocimiento; además, cuenta con una gran fortaleza, ya que el 73% de sus integrantes pertenecen al Sni, lo cual facilita la conformación de proyectos multidisciplinarios, pues es requisito indispensable para este tipo de proyectos contar con investigadores nacionales Nivel II y Nivel III.

Como una iniciativa para apoyar a la comunidad del IPN se creó un sitio de la RESC sobre Información práctica acerca del COVID-19 en México⁵; además, se está llevando a cabo un análisis sobre la evolución y expansión del COVID-19 en la República Mexicana; es un trabajo transdisciplinario realizado por miembros de la RESC⁶.

Por otra parte, se creó el Seminario virtual⁷ de la Red de Expertos en Sistemas Complejos, con una sesión mensual, en donde participan miembros de la red de expertos sobre el tema del COVID-19, desde el enfoque de la complejidad, en donde se han tenido muy buenos resultados con una audiencia constante.

Gráfica 7. Red de Sistemas Complejos por centro y género



Fuente: Coordinación de las Redes de Investigación y Posgrado del IPN (2019)
<https://www.ipn.mx/coriyp/>

⁵ <http://comunidad.escom.ipn.mx/sistemascomplejos/COVID19/COVID19.html>

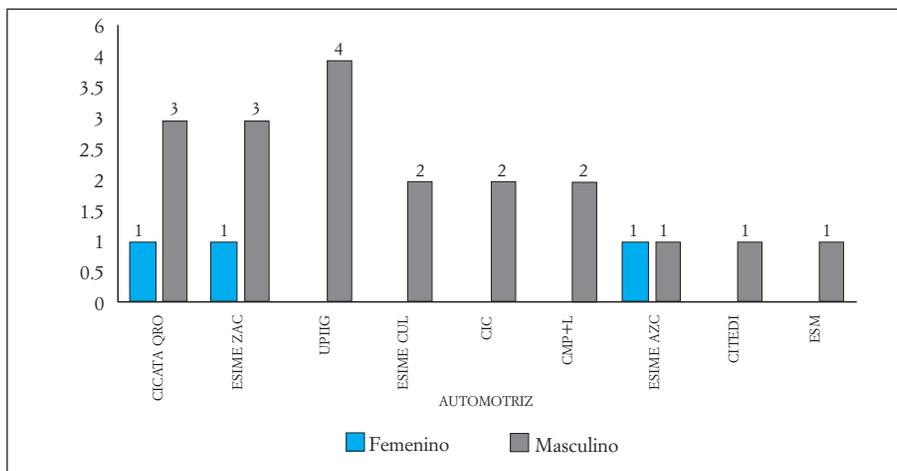
⁶ <http://comunidad.escom.ipn.mx/sistemascomplejos/COVID19/RESC-COVID19.html>

⁷ <http://comunidad.escom.ipn.mx/sistemascomplejos/Events/Events.html>

La Red en Innovación Automotriz es una red de nueva creación: se constituyó en el año 2019 y cuenta con una participación de 22 integrantes, de los cuales sólo tres son mujeres; afortunadamente, la coordinación también está representada por una mujer. La red se conforma por nueve centros de investigación. La mayor concentración es en tres centros de investigación, con el 55% de participación: el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada, Unidad Querétaro (CICATA QRO), Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Unidad Zacatenco (ESIME ZAC), y la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato (UPIIG).

El enfoque de la red es desarrollar investigación en las áreas de electrificación de transporte y autonomía vehicular, entre otras. La red se encuentra en un proceso de consolidación para la formulación de proyectos multirred, con el objetivo de enriquecer las investigaciones con trabajo multidisciplinario, entre los miembros de las diferentes redes.

Gráfica 8. Red de Innovación Automotriz por centro y género



Fuente: Coordinación de las Redes de Investigación y Posgrado del IPN (2019)
<https://www.ipn.mx/coriyp/>

Conclusiones

Los resultados del análisis de la investigación de la participación de las mujeres en las 11 redes de Investigación y Posgrado del IPN, así como el empoderamiento de las mujeres, ocupando puestos de liderazgo en las redes, permiten concluir lo siguiente:

La participación de las mujeres en las redes del IPN no se ha incrementado en los últimos años: en el año 2015 la participación de las mujeres en las siete redes de investigación del IPN era de 35% y, aunque se incrementó el número de redes a 11, con una participación mayor de investigadores del 15%, la participación de las mujeres descendió un punto porcentual; por lo que es necesario seguir fomentado su inclusión para lograr una participación igual de hombres y mujeres.

Por otra parte, con respecto al empoderamiento de las mujeres en las redes del IPN, es importante señalar que la coordinación de cinco redes: Medio Ambiente; Salud; Robótica; Sistemas Complejos, y la red en Innovación Automotriz, son coordinadas por mujeres; estas designaciones se consideran un gran avance en una institución donde históricamente han tenido prioridad los hombres.

La mayor participación de mujeres se observa en tres redes principalmente: Red de Medio Ambiente, Red de Biotecnología y Red de Salud, con un 61% de participación, y, por otra parte, la mayor concentración de mujeres se da en cinco centros de investigación y escuelas de nivel superior, con un 33% de participación, los cuales son: Escuela Superior de Ciencias Biológicas (ENCB), Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional Unidad Durango (CIIDIR DGO), Centro de Productos Bióticos (CEPROBI), Centro Interdisciplinario de Ciencias Marinas (CICIMAR) y la Escuela Superior de Medicina (ESM); estos cinco centros agrupan a un mayor número de mujeres, por estar relacionadas con las áreas afines a ellas.

Es muy importante fomentar la inclusión de las mujeres a las Redes de Investigación de la institución, así como a las áreas de ingeniería y ciencias duras, ya que son las áreas a las cuales el IPN aporta mayor cantidad de recursos para la investigación y estas áreas son ocupadas principalmente por hombres.

En cuanto a la formación de recursos humanos, las redes han creado programas de maestrías y doctorados en red, en donde participan investigadores de diferentes centros de investigación, lo cual fortalece la formación de los alumnos; vale la pena mencionar que todos los doctorados en red están registrados en el Programa de excelencia del Conacyt.

Las redes coordinadas por mujeres han tenido avances, como es el caso de la Red de Medio Ambiente, la cual desde su creación ha estado coordinada por mujeres; esta red ha tenido un buen desempeño con la creación del doctorado en red “Doctorado en Ciencias en Conservación del Patrimonio Paisajístico”, registrado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad de Conacyt, en el cual participan cinco centros de investigación con miembros de la red.

Por otra parte, la red de Salud también ha logrado avances con la propuesta de varios proyectos multidisciplinarios en los que participan miembros de varias redes, logrando avances importantes en la generación de patentes y transferencia tecnológica.

Por último, las redes de Sistemas Complejos e Innovación Automotriz son redes de nueva creación, creadas en el año 2019, y por ahora se está fortaleciendo la cohesión entre los miembros de las redes, para, posteriormente, lograr consolidar proyectos multidisciplinarios con otras redes.

Es importante mencionar que, en la Red de Sistemas Complejos, ya se están llevando a cabo trabajos transdisciplinarios entre sus miembros, como es el análisis de la evolución del COVID-19, del que ya se han publicado los resultados de esta investigación en el sitio de la red, así como información útil sobre el COVID-19, para ofrecer apoyo a la población y en particular a la comunidad del IPN. Además, se cuenta con un Seminario Virtual de la Red de Expertos en Sistemas Complejos para tratar el tema del COVID-19, desde el enfoque de la complejidad.

Aunque falta mucho por hacer en el IPN, es importante que se estén logrando avances en materia de igualdad de género y empoderamiento de las mujeres en la investigación, como se comprueba con la inclusión de mujeres ocupando cargos de liderazgo académico y de investigación.

Referencias bibliográficas

- Barberá, Ester, Maite Sarrió, y Amparo Ramos. *Mujeres Directivas: Promoción Profesional en España y en el Reino Unido*. Valencia: Institut Universitari d'estudis de la Dona, 2000.
- Borrell, Carmen, Carmen Vives-Cases, María Domínguez-Berjón, y Carlos Álvarez-Dardet. «Las desigualdades de género en la ciencia: Gaceta Sanitaria da un paso adelante.» *Gaceta Sanitaria* 29, n° 3 (2015): 161-163.

- Cárdenas, Magali. «Equidad de género en la investigación. Caso de la Red de Medio Ambiente del Instituto Politécnico Nacional.» *Investigación Administrativa* 45, n° 118 (2016): 1-21.
- Cárdenas, Magali. «La Participación de las Mujeres Investigadoras en México.» *Investigación Administrativa* 44, n° 116 (2015): 64-80.
- Colín, Ricardo. «Mujeres investigadoras.» *El Economista*, 14 de 03 de 2014: 9.
- Conacyt. *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. 1984. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores> (último acceso: 27 de 08 de 2019).
- CORIYP, IPN. *Coordinación de Redes de Investigación y Posgrado* IPN. 2007. <https://www.ipn.mx/coriyp/> (último acceso: 20 de 10 de 2019).
- García, Preiddy Efraín, Carlos Zorita, y Elías Sanz Casado. «¿Paridad equivale a igualdad? Eficiencia de la producción científica de las investigadoras venezolanas.» *BIBLIOTECOLÓGICA* 28, n° 62 (2014): 101-122.
- Guevara, Elsa, y Denise Medel. «Las académicas como modelo para dedicarse a la investigación en estudiantes de psicología.» *Revista Mexicana de Orientación Educativa* IX, n° 23 (2012): 2.
- Licea de Arenas, Judith, Martin Sandoval, y Miguel Arenas. «La investigación agrícola en México. Un estudio bibliométrico con enfoque de género.» *Anales de Documentación*, n° 6 (2003): pp 145-154.
- Mendieta-Ramírez, Angélica. «Desarrollo de las mujeres en la ciencia y la investigación en México: un campo por cultivar.» *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 2015: Vol 12 No. 1 p. 107-115.
- Osorio, Raúl. «Las mujeres investigadoras en educación; sus logros y retos.» *Revista de Estudios de género .La Ventana* 3, n° 21 (2005): 143-186.
- Parviainen, Mia. «The Experiences of Women in Computer Science. The Importance of Awareness and Communication.» *Journal of The Sociology of Self- Knowledge, Vol. I, 4: 87-94*. 1, n° 4 (2008): Vol. I, No. 4 pp 87-94.
- Ramos, María. «Políticas identitarias hacia mujeres en la educación superior. Un estudio sobre formas informales de discriminación en una universidad de provincia.» *ResearchGate*. Diciembre de 2014. <http://www.researchgate.net/publication/273059801>.
- Rodríguez, Ana Cecilia. «Las mujeres en la Academia Nacional de Medicina de México: análisis de su inserción y ubicación en la élite médica.» *Gaceta médica de México* 144, n° 3 (2008): pp 265-270.

- Ruiseñor, Elsa S. Guevara, y Alba García López. *Las científicas como modelo para las y los estudiantes universitarios*. 2010. file:///C:/Users/mcard/Downloads/GuevaraRuiseñor.pdf (último acceso: 13 de 08 de 2019).
- Sagebiel, Felicitas, y Susana Vázquez. *Stereotypes and Identity*. Europa: Meta-analysis of gender and science research, 2010.
- Sánchez, Alma Rosa. «Académicas en la UNAM. Desafíos para su incursión en el Sistema Nacional de Investigadores.» Editado por UNAM FES ACATLAN. México, 2012. 11-17.
- Valles, Rosa Maria, y Rosa Maria González. *MUJERES MEXICANAS EN LA CIENCIA: REZAGO HISTÓRICO*. Hidalgo: UAEH, 2012.
- Vélez, Graciela. «Conciliación entre la vida laboral y familiar de las mujeres.» *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación*. Buenos Aires, 2009. 1-10.
- Villa, María. *The impact of program experiences on retention of women engineering students in Mexico*. Tesis doctoral, Texas: Universidad de Texas, 2008.
- Zubieta, Judith. «La educación, la ciencia y la tecnología no parecen ser muy femeninas.» *Revista Digital Univesitaria*, 2011: Vol. 12 No. 10 pp 3-15.

CAPÍTULO V

Educación y Empleo



Estrategias de empoderamiento como factor de sustentabilidad social en niñas y mujeres: una revisión de literatura

*Dr. Miguel Angel Reyna Castillo**
*Dra. Paola Selene Vera Martínez***
*Dra. Nadima Simón Domínguez****

Introducción

El bienestar sostenido de una sociedad sólo es posible en la generación de capacidades para tener acceso a los bienes-valor que se requieren para el desarrollo personal. No basta otorgar bienes, sino que es necesario generar escenarios propicios para el empoderamiento humano. De acuerdo con Amartya Sen (1991) cuatro elementos son base esencial para la generación de bienestar: salud, educación, ingreso justo e igualdad de género. Una agenda clara para el desarrollo sostenible es el empoderamiento de niñas y mujeres en el mundo. Pero, ¿cuáles son los recursos de empoderamiento que se han usado en el mundo para dicho empoderamiento? El objetivo de

*Investigador posdoctoral DIFCA-UNAM, Filósofo y Doctor en Gestión Estratégica de Negocios.

** Profesora titular de la FCA-UNAM, asociada de la Federación Mexicana de Universitarias.

*** Profesora Emérita de la UNAM y miembro del Consejo de Honor de la Federación Mexicana de Universitarias.

este documento es analizar la educación como estrategia de empoderamiento de niñas y mujeres, y como un aspecto de sustentabilidad social. La metodología fue analítica-conceptual, mediante una revisión sistemática de literatura. Se localizaron 90 artículos que muestran diversas estrategias de empoderamiento de mujeres y niñas en el mundo. Asimismo, se presenta una descripción y clasificación de los más influyentes en la literatura científica y se concluye que, aunque la educación formal es un camino al empoderamiento de las mujeres y niñas, el acceso a la educación no es garantía de igualdad de género. Las iniciativas civiles muestran una mayor garantía de impacto, pues garantizan una perspectiva de género desde la crítica a los roles de desigualdad.

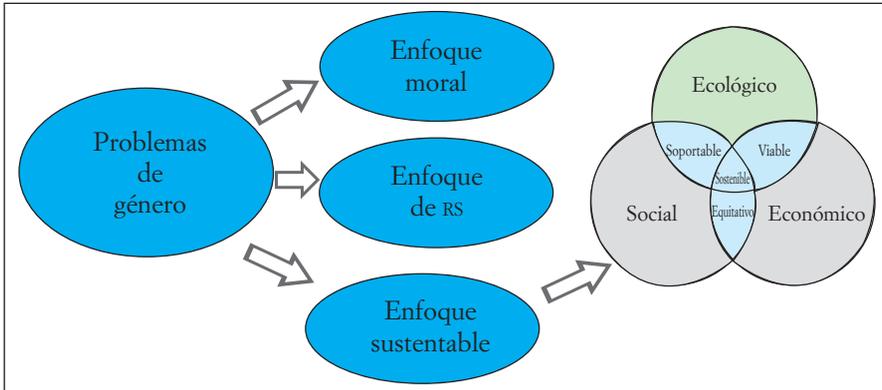
Así, el desarrollo sustentable es una condición imprescindible para el desarrollo integral de las organizaciones, de las regiones o de una nación. Para Brundtland (1987) el desarrollo sustentable involucra las acciones que procuren el cuidado de las dimensiones económica, social y ambiental (UN, 2015). En Constanza et al. (2013) se revisaron las agendas pendientes sobre el avance en las esferas de la sustentabilidad. Se establecieron temas más específicos sobre cada dimensión y, en la esfera social se resaltó a la igualdad de género como una condición necesaria para lograr una sustentabilidad real. En el informe de los Objetivos para el Desarrollo del Milenio (UN, 2015), seis de los ocho fines planteados tienen que ver con la sustentabilidad en la esfera social (1. Pobreza, 2. Educación básica, 3. Igualdad de género, 4. Salud Infantil, 5. Salud de la mujer y 6. Salud mundial); uno referente a la esfera ambiental (7. Sostenibilidad ambiental), y, el último, a la económica (8. Economía global colaborativa). El empoderamiento de las mujeres, entonces, es un concepto que ha adquirido un reconocimiento en la última década; sin embargo, es más conocido entre las organizaciones internacionales de desarrollo, las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), en los círculos académicos y, básicamente, en iniciativas privadas (Stromquist, 2015).

Por su parte, el filósofo y economista Amartya Sen (1991) pone énfasis en la importancia del bienestar social para el desarrollo de una nación y advierte que no existe bienestar real sin el empoderamiento de la comunidad. Sen (1991) sostiene que el desarrollo real no implica cuánto posee una persona o una comunidad, más bien es la medida en que se tiene la oportunidad de acceder por sí misma a poseer elementos valiosos para su bienestar.

Por lo dicho, el bienestar social implica un empoderamiento de la comunidad, es decir, una capacidad de generar sus propios bienes valiosos en términos de su formación, de su salud, de su desarrollo económico y en términos de equidad de género. Así, se tiene que los temas de género van más allá de una buena moral (*mos-moris*, costumbre) regional o una alternativa

altruista de responsabilidad social, en donde, si se toman o se dejan, no tiene impacto sustancial en la comunidad. Nuestro enfoque es que, los problemas de género son un factor de la sustentabilidad en la esfera social (Reyna, Jiménez y Vera, 2017; Reyna, Ordoñez y Jiménez, 2017). Es decir, no cuidar los aspectos relativos a la igualdad de género de mujeres y niñas es trasgredir esencialmente el bienestar económico, ambiental y social de una comunidad. Lo que significa poner en riesgo su bienestar sostenido a largo plazo. Por ende, hemos propuesto abordar los problemas de género desde un enfoque sustentable (Ilustración 1).

Ilustración 1. Enfoques para abordar los problemas de género



RS: responsabilidad social
Fuente: Elaboración propia.

En el contexto señalado surge la pregunta central de este trabajo ¿Cuáles son los recursos de empoderamiento de mujeres y niñas que se han usado en el marco de la investigación académica? Por ende, el objetivo de este documento es analizar la educación como estrategia de empoderamiento de niñas y mujeres, desde el aspecto de la sustentabilidad social.

1. Metodología

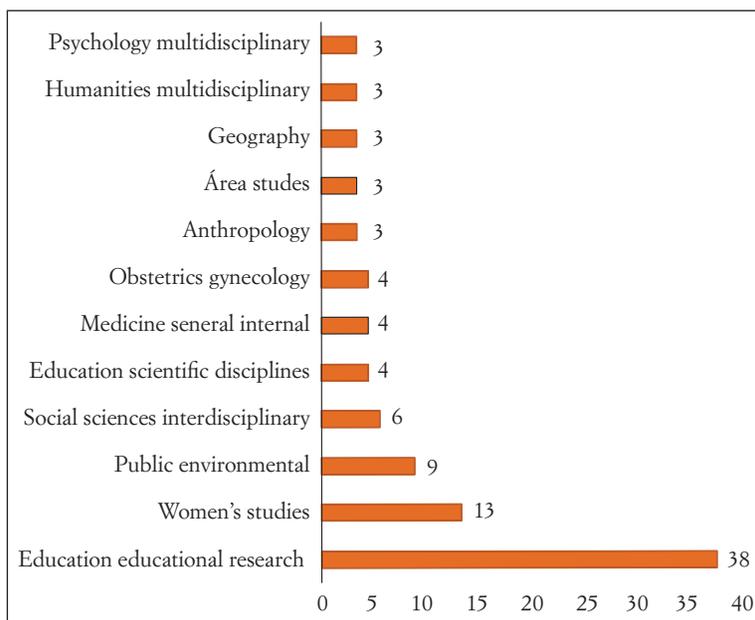
La metodología fue analítica-conceptual, con base en una revisión de literatura que utilizó la base de datos *Web of Science* (wos). Se eligió la opción “título” para la búsqueda; en el primer campo se usó la palabra clave *Empowerment*, seguida del booleano *AND* en el salto de campo. Las palabras

clave y booleanos en el campo segundo fueron: *female OR woman OR girl OR teen OR mother OR wife*. En el salto de campo se usó el booleano AND. Para el tercer campo se usaron las palabras clave y booleanos *education OR training OR teaching*. La búsqueda dio como resultado 90 documentos que abordan centralmente en su título: *la educación y el empoderamiento en las mujeres y niñas*.

2. Resultados descriptivos de la revisión de la literatura

Los 90 documentos localizados se encuentran contenidos en 62 áreas de estudio de la clasificación WOS. La mayor producción se concentra en la revista: *Education educational research*, y le siguen: *Women studies*, *Public environmental occupational health* y *Social sciences interdisciplinary*; entre estos títulos reúnen un 65.4% de los artículos aquí analizados. Los demás manuscritos se distribuyen en proporción menor entre las demás áreas (Gráfico 1). Puede observarse que el tema del empoderamiento femenino interesa a un amplio foro y enfoques.

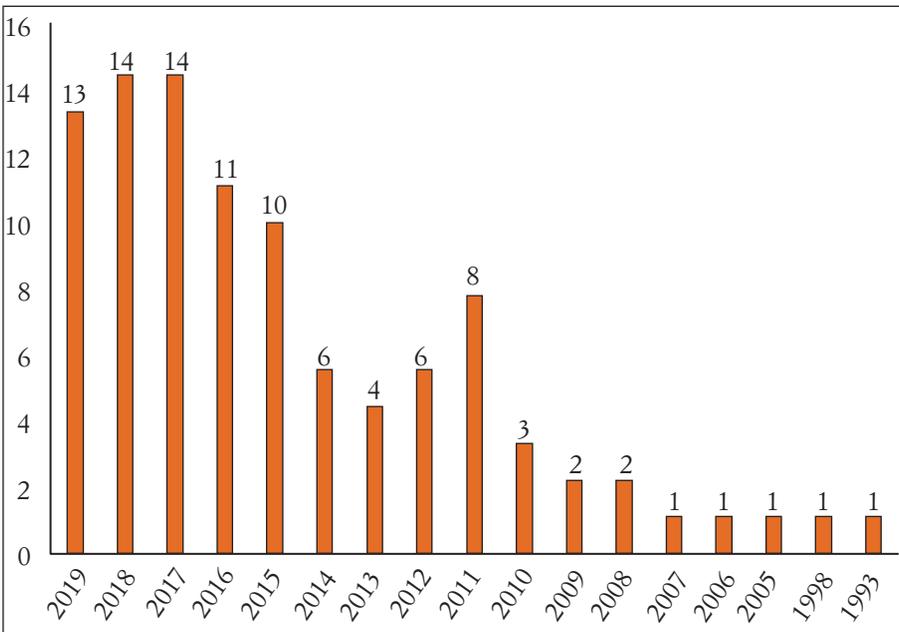
Gráfico 1. Producción por principales áreas WOS



Fuente: Elaboración con base en datos de la Web of Science.

En la información que proporciona el Gráfico 2 puede resaltarse que el abordaje del empoderamiento femenino, en cuanto a investigación por pares de la WOS, inició apenas en 1995. De acuerdo con estos datos se observa que el tema ha tenido una tendencia ascendente en la literatura, por tanto, una mayor prioridad e importancia. En los parámetros de búsqueda también se observa que las investigaciones tuvieron un repunte significativo en el 2015 y los años siguientes, en donde se ubican el 80% de los documentos encontrados.

Gráfico 2. Producción por año sobre empoderamiento femenino



Fuente: Elaboración con base en datos de la Web of Science.

De acuerdo con la WOS, los artículos sobre empoderamiento femenino están clasificados en 58 títulos de publicación, entre ellos destaca: *Advances in social science education and humanities research*, y le siguen: *Gender and education*, *Public environmental occupational health*, *International journal of educational development* y *Opening minds improving lives education and women's empowerment in Honduras*. En realidad, existe una distribución equilibrada entre las revistas, pero en estas cuatro mencionadas se concentra

24.1% de los artículos aquí analizados (Gráfica 3). El tema del empoderamiento femenino se está abordando de forma multidisciplinar e incluso transversal.

Gráfico 3. Producción de principales revistas WOS



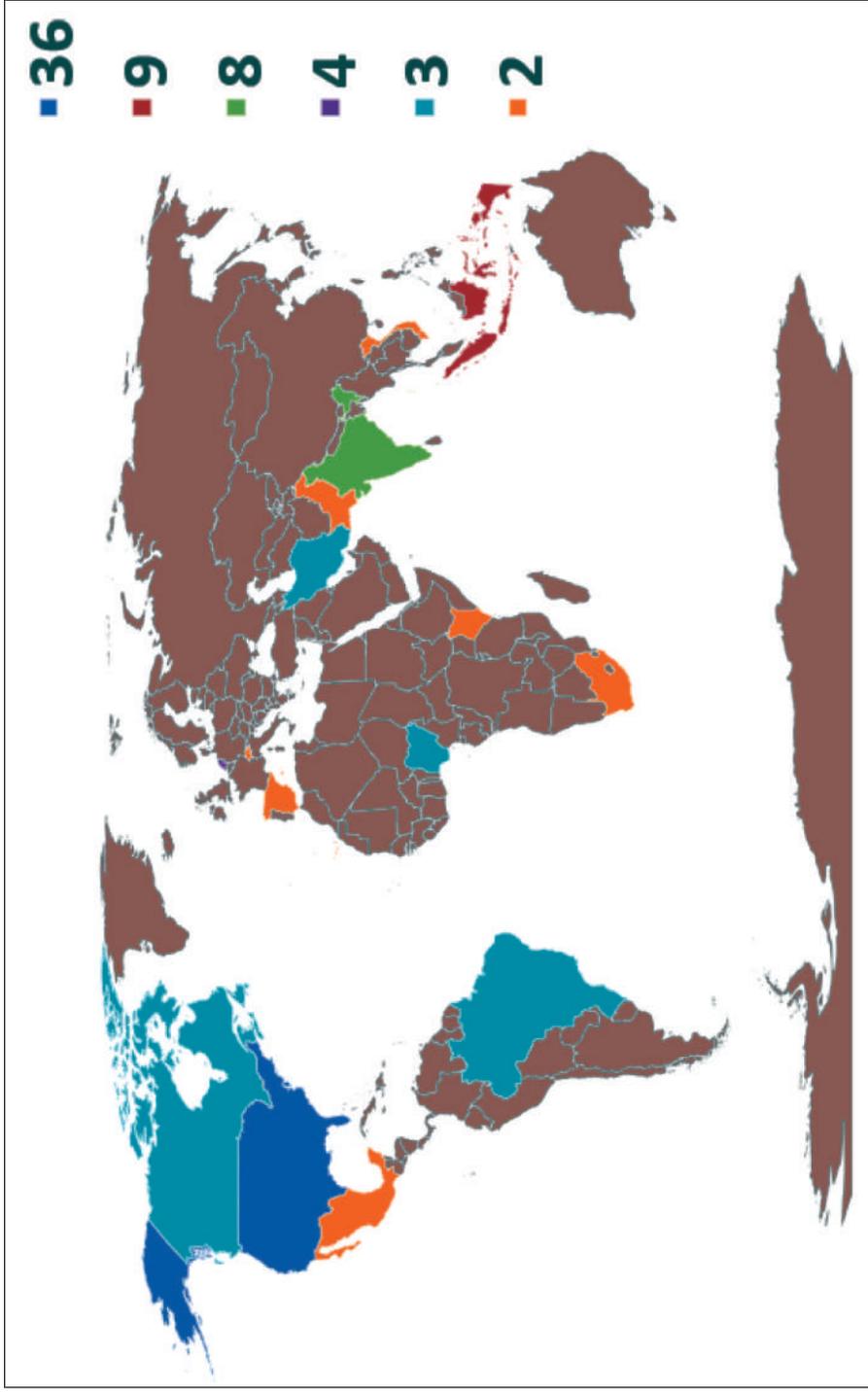
Fuente: Elaboración con base en datos de la Web of Science.

Las 90 investigaciones presentadas se llevaron a cabo en 38 regiones (Ilustración 2). En éstas, destacan países desarrollados como Estados Unidos e Inglaterra con casi el 40% de la producción. Por otro lado, se encuentran economías emergentes, como India e Indonesia con un 15.7% de los estudios. Se puede evidenciar todavía un enfoque anglosajón del tema. En América Latina destaca la baja participación de México, con menos del 2%, y Brasil, con un 4% de la producción aquí estudiada.

3. Temas influyentes en los trabajos relativos al empoderamiento de mujeres y niñas

Dentro de la revisión de literatura existieron trabajos de diversos temas y regiones con mayor impacto e influencia en otras investigaciones. De acuerdo con los vértices que generan empoderamiento social, propuesta por Sen (1991) (salud, trabajo, educación y equidad de género) se encontraron algunas categorías relevantes en estas investigaciones (Tabla 1).

Ilustración 2. Producción por principales regiones



Fuente: Elaboración con base en datos de la Web of Science.

Tabla 1. Principales trabajos por temas, regiones y categorías de empoderamiento

Tema y región	Investigación	Categoría de empoderamiento
capacitación sobre empoderamiento para mujeres embara- zadas maltratadas en Hong Kong.	Tiwari, A., Leung, W. C., Leung, T. W., Humphreys, J., Parker, B., & Ho, P. C. (2005)	Salud física y emocional.
De mujer a mujer. Usando el empoderamiento y la educa- ción popular para prevenir el VIH en las mujeres. Nuevo México.	Romero, L., Wallerstein, N., Lu- cero, J., Fredine, H. G., Keefe, J., & O'Connell, J. (2006)	Salud preventiva.
Empoderamiento de las mujeres para la seguridad alimen- taria de los hogares: el lugar de la educación.	Olumakaye, M. F., & Ajayi, A. O. (2006)	Educación / ingreso justo.
Educación superior y empoderamiento de las mujeres en Pakistán.	Malik, S., & Courtney, K. (2011)	Educación superior.
Empoderamiento de las mujeres y educación secundaria innovadora en Honduras.	Murphy-Graham, E. (2008)	Educación superior.
Empoderamiento y la educación no formal crítica sobre las normas sociales de género.	Stromquist, N. P. (2015)	Educación crítica.
Educación y empoderamiento de las mujeres en las relacio- nes íntimas. Honduras.	Murphy-Graham, E. (2010)	Salud emocional.
La capacitación de empoderamiento, basada en agencias, mejora la capacidad de ventas de mujeres emprendedoras de energía en Kenia.	Shankar, A. V., Onyura, M., & Al- derman, J. (2015)	Ingresos. Emprendimiento.

continúa...

...continuación

Educación secundaria de niñas en Uganda: evaluación de políticas dentro del marco de empoderamiento de las mujeres.	Jones, S. K. (2011)	Educación de niñas.
Empoderamiento en una agenda socialista igualitaria: mujeres minoritarias en el sistema de educación superior de China.	Zhao, Z. Z. (2011)	Educación superior.
Educación popular, capacitación laboral y el camino hacia el empoderamiento de las mujeres en Chile.	Bosch, A. E. (1998)	Educación y empleo.
Desarrollo de la iniciativa de educación comunitaria sobre parto y su influencia en la salud y el empoderamiento de las mujeres en Afganistán.	Speakman, E. M., Shafi, A., Sondorp, E., Atta, N., & Howard, N. (2014)	Salud obstétrica.
El empoderamiento de las adolescentes bolivianas a través de la educación no gubernamental en derechos humanos.	Gervais, C. (2011)	Educación no formal Derechos humanos.
Empoderamiento, educación y mujeres británicas pakistaníes.	Mellor, J. (2011)	Educación superior.
Educación: ¿Camino al empoderamiento de las mujeres ghanesas?	Darkwah, A. K. (2010)	Educación e ingreso.
La biblioteca comunitaria como sitio de educación y empoderamiento para las mujeres y niñas: perspectivas de la Uganda rural.	Jones, S. K. (2009)	Educación informal.
El papel de la educación en la vida de las mujeres rurales profesionales en Galicia y Cataluña.	Castro, A. P., Pérez, M. V., Ferré, M. B., Ramón, M. D. G., & Serra, I. S. (2015)	Educación y empoderamiento.

continúa...

...*continuación*

Formación profesional para mujeres y niñas refugiadas en el campamento de Zaatari en Jordania: empoderamiento de las mujeres.	Jabbar, S. A., & Zaza, H. I. (2016)	Educación y trabajo.
Un programa de educación sobre la salud de los senos para mujeres afroamericanas.	Hempstead, B., Green, C., Briant, K. J., Thompson, B., & Molina, Y. (2018).	Salud física.
Capacitación en género y empoderamiento femenino: evidencia experimental de Vietnam.	Bulte, E., Lensink, R., & Vu, N. (2016)	Educación y familia.
Más allá de la formación científica tradicional: la importancia de la comunidad y el empoderamiento de las mujeres en ecología y biología evolutiva.	Horner-Devine, M. C., Yen, J. W., Mody-Pan, P. N., Margherio, C., & Forde, S. (2016)	Educación para la ciencia.
Violencia sexual entre adolescentes y mujeres jóvenes en Malawi: un ensayo de implementación controlada aleatoria por conglomerados, sobre capacitación en autodefensa del empoderamiento.	Decker et al., (2018)	Equidad de género y violencia sexual.

Fuente: Elaboración con base a la revisión de literatura.

Salud

Uno de los trabajos con mayor impacto fue el realizado por Tiwari et al., (2005) quienes realizaron un cuasi experimento en una clínica prenatal de Hong Kong. Con una muestra de 110 mujeres embarazadas chinas con antecedentes de abuso por parte de sus parejas íntimas, fueron asignadas al azar al grupo experimental y recibieron capacitación de empoderamiento, especialmente diseñada para mujeres embarazadas maltratadas, relacionada con la salud y depresión posnatal. En sus hallazgos encontraron que, al trabajar temas de salud física y emocional, se mejoró significativamente la limitación de roles debido a problemas físicos y emocionales. También informaron menos abuso psicológico (pero no sexual), violencia física menor (pero no severa) y tuvieron puntajes de depresión posnatal significativamente más bajos.

Por su parte, Romero et al., (2006) presentaron la evaluación de la efectividad de un programa participativo de prevención del VIH, basado en el empoderamiento, durante un período de tres años, implementado tanto en entornos rurales como urbanos de Nuevo México, dirigido a más de 300 mujeres en riesgo de contraer el VIH / SIDA. El programa, *Woman to Woman: Coming Together for Positive Change*, educa y potencia, promueve las perspectivas de las mujeres, llega a las mujeres donde están y alienta a las mujeres a hablar de su experiencia.

En África, Hempstead et al., (2018), buscaron comparar los efectos de la educación entre pares sobre el conocimiento del cáncer de mama. Para ello, capacitaron a 14 educadoras para que cada una lo replicara entre otras 10 mujeres de una comunidad y se evaluaron los cambios en el conocimiento, utilizando un diseño de estudio previo y posterior a la prueba. En sus hallazgos encontraron que las que recibieron educación aumentaron la intención de hablar sobre el cáncer de seno y su detección con sus familiares, amigos y conocidos. El estudio sugiere que es factible capacitar a educadoras para aumentar el conocimiento entre los miembros de la comunidad, al mismo nivel que ellas mismas experimentan cuando reciben capacitación.

En Afganistán, Speakman et al., (2014) en aras de las iniciativas de maternidad segura, evaluaron el programa de Educación de Partería Comunitaria (CME) que comenzó a capacitar a las parteras rurales en 2002, ampliándose a nivel nacional en 2005. La metodología fue de casos, y los datos fueron recolectados mediante revisión documental y entrevistas a informantes clave. El análisis de contenido fue informado por el marco de triángulo político de Walt y Gilson. En los resultados encontraron que el programa CME ha contribuido

a indicadores consistentemente positivos, incluida una alta reducción, de hasta 127.3 %, en las tasas de mortalidad materna; un aumento de hasta un 28% en partos calificados, y un aumento de seis veces en parteras calificadas, desde 2002. Pese a la eficiencia del programa su futuro está amenazado por la inseguridad, la corrupción, la falta de regulación y las incertidumbres de financiación.

Trabajo / ingreso justo

En cuanto a la capacitación para el trabajo, Shankar et al., (2015), estudiaron las diferencias específicas de género en la participación en el sector de la energía. Los autores realizaron un ensayo aleatorio en Kenia para comparar el rendimiento de ventas de estufas, mejoradas recientemente por emprendedores capacitados, hombres y mujeres, para probar los efectos de una capacitación de empoderamiento basada en agencias en la actividad comercial. Un grupo de 257 emprendedores recibieron una capacitación empresarial de cuatro días (grupo de control); otro grupo, una capacitación de empoderamiento (intervención) de cuatro días y fueron seguidos durante casi ocho meses, documentando la actividad comercial y las ventas. La capacitación de empoderamiento condujo a más que duplicar las ventas para ambos sexos. Adicionalmente, los participantes en el grupo de intervención tenían una probabilidad significativamente mayor de demostrar compromiso comercial con el tiempo y casi tres veces más probabilidades de tener ventas más altas (riesgo relativo = 2.7, con un índice de confianza de 95%), controlado por género y entorno rural / urbano. Las mujeres vendieron más que los hombres, por un margen de casi 3 a 1, y tenían más probabilidades de continuar buscando pistas a pesar de las ventas limitadas. Estos datos muestran que las mujeres pueden servir como emprendedoras activas de cocinas mejoradas, tanto en entornos urbanos como rurales, y que la capacitación específica de empoderamiento basada en agencias puede aumentar significativamente el desempeño de las mujeres.

En el estado de Osun, Nigeria, en cuanto a la formación de las mujeres para el aporte alimentario del hogar, Olumakaiye y Ajayi (2006) estudiaron la asociación entre el estado educativo de las mujeres y el suministro de alimentos para los miembros del hogar para la seguridad alimentaria. Se recopilaron datos de 220 mujeres seleccionadas al azar. Se presentaron estadísticas descriptivas de los datos, mientras que Chi-Cuadrada se utilizó para su análisis. Los resultados mostraron que el nivel educativo alcanzado por las

encuestadas tiene una asociación con los dispositivos de ahorro de trabajo adquiridos ($\chi^2 = 101.5$ a un nivel significativo de 0.05), lo cual señala que existe una asociación moderada entre las dos variables. Sus resultados sugieren que es probable que las mujeres con educación superior proporcionen variedades de alimentos, aumentando así la seguridad alimentaria del hogar.

Darkwah (2010), con su trabajo, explora la tesis que afirma que la educación es un factor para empoderar a las mujeres en el terreno laboral. Para ello, encuestó a 600 mujeres de tres grupos de edad en tres regiones de Ghana, y realizó entrevistas intergeneracionales. En sus hallazgos muestra que más del doble de mujeres de entre 18 y 29 años ha tenido algún tipo de educación, en comparación con las que tienen más de 50 años. Sin embargo, descubre que, si bien todas las mujeres de más de 50 años que laboran en el sector formal trabajaban en empleos mejor pagados en el sector público, éste no fue el caso de las mujeres de entre 18 y 29 años; casi la mitad de las cuales trabajaba en el sector informal privado, con ingresos más inseguros.

En Jordania, Jabbar y Zaza (2016), evaluaron un programa de formación profesional titulado ‘Oasis de mujeres y niñas’ en el campo de refugiados, entre 2014 y 2015. En sus resultados demuestra que el programa mejoró la confianza y la autoestima de las mujeres; mejoró sus negocios ocupacionales y habilidades empresariales; les ayudó a generar ingresos para construir una vida mejor para sus familias destrozadas, y les dio esperanza y oportunidades después de experimentar, de primera mano, la guerra. El estudio resalta que, en una comunidad de refugiados, los patrones se deconstruyen y se pueden cambiar los roles de género.

En Chile, Bosch (1998), evaluó el programa ‘Educación y Trabajo’ mediante entrevistas de impacto. Dicho programa fue diseñado para ayudar a capacitar a trabajadores no calificados, hombres y mujeres de 15 a 30 años, y facilitar su entrada en el mercado laboral. Las mujeres participantes confirmaron los efectos de empoderamiento del programa en la situación personal y económica. El estudio demuestra, además, cómo el programa promueve la autoestima y la autosuficiencia entre las participantes femeninas, especialmente en las mujeres casadas. Un aspecto central de este proceso de empoderamiento es la sensibilización. Sin embargo, los poderes de negociación deben ir más allá del nivel familiar y hacia la economía formal.

En el marco de la educación formal como factor de empoderamiento femenino, Malik y Courtney (2011) exploraron en qué medida la participación en la educación superior ofrece empoderamiento a las mujeres en Pakistán. Se utilizó un instrumento de encuesta para interrogar a académicas

y estudiantes de 10 universidades públicas en Pakistán; 1290 estudiantes y 290 académicas respondieron. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 10 académicas y 10 estudiantes. Las encuestadas destacaron la independencia económica y una mejor posición dentro de la familia y la sociedad, como los principales beneficios de la participación en la educación superior. Un hallazgo importante es que la participación en la educación superior permite a las mujeres tener impacto en una serie de prácticas discriminatorias y, simultáneamente, por lo tanto, lograr un cambio para mejorar.

Educación

Por su parte, en el mismo tenor de la educación superior, Murphy-Graham (2008) buscó aclarar la relación entre educación y empoderamiento de las mujeres. A partir de datos cualitativos recopilados en un estudio de cuatro aldeas garífunas, en la costa norte de Honduras, argumentó que la educación puede desencadenar el proceso de empoderamiento al expandir el conocimiento y la comprensión de las mujeres, la autoconfianza y la conciencia de la igualdad de género. Sin embargo, no todos los programas educativos tendrán esto. Afirma que el programa estudiado, Tutorial de Sistema de Aprendizaje, tiene varias características únicas que parecen fomentar el proceso de empoderamiento que no están tradicionalmente presentes en las escuelas secundarias latinoamericanas. El autor considera que se debe considerar el contenido y la pedagogía de los programas educativos que intentan promover el empoderamiento de las mujeres, en lugar de suponer que la educación y el empoderamiento van de la mano automáticamente.

En el marco de la educación no formal, Stromquist (2015), sobre la base de la evidencia empírica, destaca cuatro dimensiones de empoderamiento: económico, político, de conocimiento y psicológico. La dimensión del conocimiento es fomentada por una de las instituciones más respetadas y universales: la educación formal. Sin embargo, las escuelas no siempre brindan espacios amigables o incluso seguros para las niñas. En los hallazgos de su reflexión, concluye que los casos más exitosos de empoderamiento suceden en programas de educación no formal que promueven específicamente la reflexión crítica sobre las normas sociales de género y alientan respuestas correctivas. Argumenta, además, que el proceso de empoderamiento debe considerar la estrecha conexión entre lo privado y lo público, ya que el espacio privado limita seriamente la disponibilidad y las posibilidades de las

mujeres para la acción transformadora; por lo tanto, se necesitan intervenciones a nivel macro y micro para crear una división del trabajo modificada por género.

Zhao (2011), a partir de entrevistas en tres universidades, examina la experiencia de mujeres de grupos minoritarios en China. Explora la igualdad socialista a través de la educación estatal mediante la lente del empoderamiento y distingue entre el igualitarismo socialista y el empoderamiento. El primero se lleva a cabo mediante la actuación de arriba hacia abajo por los aparatos estatales, mientras que el segundo se relaciona estrechamente con los movimientos sociales autónomos, como los que ocurren en las sociedades democráticas liberales. La educación superior está atrayendo especial atención, porque se considera un camino fuerte para abordar la desigualdad basada en el género y el origen étnico, así como para promover el empoderamiento individual.

Igualdad de género

Jones (2011) hace una crítica a la Estrategia Nacional para la Educación de las Niñas en Uganda (NSGE). A partir de un estudio de caso longitudinal de política etnográfica con 15 colegialas ugandesas en el distrito rural de Masaka, Uganda, desde agosto de 2004 hasta septiembre de 2006, exploró las experiencias educativas de las niñas en relación con el NSGE. Concluye que, aunque la estrategia está orientada a lograr la igualdad de género en la educación de las niñas en los países en desarrollo, ésta tiene un impacto y una relevancia limitada en las experiencias educativas reales de las niñas. Considera que la igualdad de género en las niñas es más que el acceso a la educación; requiere el cultivo de las capacidades necesarias para que las niñas participen plena, activa e igualmente en todos los aspectos de sus sociedades.

En Bolivia, Gervais (2011), soporta experimentalmente la tesis de la educación informal de iniciativa comunitaria, como factor de empoderamiento y fomento de la igualdad de género en adolescentes indígenas. Las jóvenes indígenas bolivianas descubren, articulan, experimentan y defienden los derechos humanos. El estudio explora las demostraciones de empoderamiento, agencia, resistencia y solidaridad de las adolescentes, como parte de sus iniciativas dentro de talleres de derechos humanos no gubernamentales.

Murphy-Graham (2010), desde su enfoque de educación crítica, sostiene que la relación entre la educación y el empoderamiento de las mujeres sucede regularmente en la esfera de la intervención privada. Basándose en

un modelo teórico de cambio en las relaciones matrimoniales, en su artículo examina y expresa los resultados empíricos de cómo mujeres con escolaridad de secundaria, que participaron en un programa de empoderamiento en comunidades rurales hondureñas, pudieron negociar roles más equitativos en sus relaciones íntimas.

En la zona rural de Galicia y Cataluña, Castro et al., (2015) buscan profundizar en el papel que tiene la educación en la vida de las mujeres rurales profesionales y examinar cómo la educación puede determinar la revitalización de estas áreas. Sus hallazgos presentan evidencia de cómo la educación profesional en mujeres es un factor de innovación en la comunidad. Además, la educación trae consigo cualidades como la cohesión social. Sus proyectos muestran ideas, conocimiento, información, estrategia, habilidades organizativas, alta capacidad de trabajo y redes sociales. En su capacidad para iniciar proyectos profesionales, la educación y la capacitación se convierten en recursos cruciales. Su conocimiento las empodera como mujeres profesionales y les permite superar las barreras de género y clase.

También, en el ámbito rural, pero en Uganda, Jones (2009) muestra cómo las bibliotecas comunitarias locales en los países en desarrollo pueden ser sitios importantes de intercambio y adquisición de conocimientos para mujeres con poca o ninguna educación formal que vivan en comunidades caracterizadas por la pobreza extrema y las desigualdades de género. Las bibliotecas comunitarias ofrecen un espacio “neutral” donde las mujeres pueden reunirse de manera segura y de manera independiente o colectiva para aprender en áreas relevantes e interesantes para ellas. Argumenta que las bibliotecas comunitarias pueden promover y apoyar la alfabetización y el desarrollo personal de las mujeres, permitiéndoles cultivar las capacidades necesarias para participar más plenamente en términos iguales en sus sociedades.

En África, Horner-Devine et al., (2016) evaluaron la estrategia de los simposios WEBS (*Women Evolving the Biological Sciences*) para el empoderamiento hacia las mujeres, donde se buscó crear una experiencia de desarrollo profesional basada en la comunidad y un espacio para que las participantes lidien con los problemas centrales que afectan sus carreras científicas. Los datos longitudinales de la encuesta cualitativa sugieren que WEBS refuerza la confianza y el empoderamiento de las participantes, además de proporcionar habilidades concretas para abordar una variedad de problemas necesarios para navegar en carreras científicas, conduciendo a una mayor satisfacción y autoeficacia profesionales (es decir, la creencia en la capacidad de uno para seguir su carrera elegida). Se observaron aumentos significativos en el conocimiento de defensa personal únicamente entre las estudiantes de

intervención (R^2 3,33; índice de confianza del 95%: 2,76 a 4,02; efecto de interacción $p < 0,001$). Se observaron cambios significativos en la prevalencia y el conocimiento de la violencia sexual tanto para estudiantes de primaria como de secundaria. También se observaron reducciones favorables en la tasa de incidentes de violencia sexual entre los estudiantes en general (efecto de interacción $p = 0.01$).

En Malawi, al sureste de África, Decker et al., (2018) evaluaron un programa para disminuir la violencia sexual hacia adolescentes en edad escolar. Un grupo de 141 jóvenes malawis recibieron una intervención de 12 horas durante 6 semanas. Los resultados primarios fueron la prevalencia del año anterior y la tasa de incidentes de violencia sexual. Los resultados secundarios incluyeron confianza, conocimiento de defensa personal y, para aquellas victimizadas, divulgación de violencia.

4. Conclusiones

La pregunta central de esta investigación fue ¿Cuáles son los recursos de empoderamiento que se han usado en el marco de la investigación académica? Y, con base en el análisis de resultados, se puede concluir que los problemas de género son un tema que atañe a la dimensión social de la sustentabilidad. El empoderamiento de las mujeres sucede en la medida en que se tiene la oportunidad de acceder por sí misma a poseer bienes para su bienestar. Los temas esenciales que generan oportunidad al empoderamiento son salud, trabajo digno, ingreso, educación e igualdad de género.

Sólo es posible concebir un bienestar social sostenido mediante la condición necesaria de la igualdad de género. Los estudios sobre la educación de mujeres y niñas es un tema transversal que se ha abordado de manera multidisciplinaria. Muestra una tendencia al alza en el número de producciones científicas, principalmente en las regiones de EE.UU., Indonesia, Inglaterra e India. Los temas académicamente más influyentes sobre educación para el empoderamiento de mujeres y niñas son: formación crítica informal, salud, ingreso, emprendimiento y no violencia familiar.

A nivel mundial, ha sido una agenda pendiente el empoderamiento de mujeres y niñas en los diferentes ámbitos. En temas de salud, los programas de educación fueron, en general, de iniciativa civil y los temas urgentes fueron salud materna, prevención de VIH, cáncer de mama, mortalidad y riesgo obstétrico. En cuanto a iniciativas para fomentar el trabajo e ingreso justo, la formación fue de privada-laboral. Los temas se centraron en el empoderamiento

y su relación con la productividad laboral y la seguridad alimentaria familiar. Aunque los estudios confirman que la educación formal en la mujer mejoró sus habilidades para generar ingresos, para construir una vida y una mejor posición dentro de la familia y la sociedad, Darkwah (2010) encontró que, en la actualidad, la mujer con estudios formales tiene acceso al trabajo, pero muchas veces en condiciones precarias en cuanto a seguridad del trabajo y remuneración justa.

En cuanto a la educación, como medio para la igualdad de género, la educación formal tiene especial atención porque, se supone, es una estrategia eficaz para abordar la desigualdad basada en el género; no obstante, existen críticas, ya que se observa que las escuelas no siempre brindan espacios amigables o incluso seguros para las niñas. Se encontró que los casos más exitosos de empoderamiento han ocurrido a través programas de educación no formal. Se concuerda en que, la igualdad de género es más que el acceso a la educación de las niñas y mujeres, pues se requieren espacios que promuevan específicamente la reflexión crítica sobre las normas sociales de género. Ejemplos de estos programas son el uso de bibliotecas comunitarias en Uganda; los simposios WEBS (Women Evolving the Biological Sciences) y talleres para disminuir la violencia sexual en niñas de secundaria, en Malawi. El empoderamiento de niñas y mujeres requiere de espacios propicios, pero, sobre todo, exige el cultivo de las capacidades necesarias para que las niñas participen plena, activa e igualmente en todos los aspectos de sus sociedades.

Referencias bibliográficas

- Bosch, A. E. (1998). Popular education, work training, and the path to women's empowerment in Chile. *Comparative education review*, 42(2), 163-182.
- Brundtland, G. H. (1987). Informe Brundtland. Editorial: OMS Washington. Taken from <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>.
- Bulte, E., Lensink, R., & Vu, N. (2016). Gender training and female empowerment: Experimental evidence from Vietnam. *Economics Letters*, 145, 117-119.
- Castro, A. P., Pérez, M. V., Ferré, M. B., Ramón, M. D. G., & Serra, I. S. (2015). Women's education, empowerment and rural innovation. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (68).

- Costanza, R., Alperovitz, G., Daly, H., Farley, J., Franco, C., Jackson, T., ... Victor, P. (2013). Building a Sustainable and Desirable Economy-in-Society-inNature. ANU Press.
- Darkwah, A. K. (2010). Education: pathway to empowerment for Ghanaian women? *IDS Bulletin*, 41(2), 28-36.
- Decker, M. R., Wood, S. N., Ndinda, E., Yenokyan, G., Sinclair, J., Maksud, N., ... & Ndirangu, M. (2018). Sexual violence among adolescent girls and young women in Malawi: a cluster-randomized controlled implementation trial of empowerment self-defense training. *BMC public health*, 18(1), 1341.
- Gervais, C. (2011). On their own and in their own words: Bolivian adolescent girls' empowerment through non-governmental human rights education. *Journal of Youth Studies*, 14(2), 197-217.
- Hempstead, B., Green, C., Briant, K. J., Thompson, B., & Molina, Y. (2018). Community empowerment partners (CEPs): A breast health education program for African-American women. *Journal of community health*, 43(5), 833-841.
- Horner-Devine, M. C., Yen, J. W., Mody-Pan, P. N., Margherio, C., & Forde, S. (2016). Beyond traditional scientific training: the importance of community and empowerment for women in ecology and evolutionary biology. *Frontiers in Ecology and Evolution*, 4, 119.
- Jabbar, S. A., & Zaza, H. I. (2016). Evaluating a vocational training programme for women refugees at the Zaatari camp in Jordan: Women empowerment: A journey and not an output. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 304-319.
- Jones, S. K. (2009). The community library as site of education and empowerment for women: Insights from rural Uganda. *Libri*, 59(2), 124-133.
- Jones, S. K. (2011). Girls' secondary education in Uganda: assessing policy within the women's empowerment framework. *Gender and Education*, 23(4), 385-413.
- Malik, S., & Courtney, K. (2011). Higher education and women's empowerment in Pakistan. *Gender and Education*, 23(1), 29-45.
- Mellor, J. (2011). "I Really Couldn't Think of Being Married, Having a Family with Nothing behind Me": Empowerment, Education, and British Pakistani Women. In *Pakistan and Its Diaspora* (pp. 217-237). Palgrave Macmillan, New York.
- Murphy-Graham, E. (2008). Opening the black box: Women's empowerment and innovative secondary education in Honduras. *Gender and Education*, 20(1), 31-50.

- Murphy-Graham, E. (2010). And when she comes home? Education and women's empowerment in intimate relationships. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 320-331.
- Olumakaiye, M. F., & Ajayi, A. O. (2006). Women's empowerment for household food security: The place of education. *Journal of Human Ecology*, 19(1), 51-55.
- Reyna-Castillo, M.A., Jimenez-Ferretiz, L.F. y Vera-Martínez, P.S. (2017). Sustentabilidad social y estereotipos de género: estrategia para el cambio cultural organizacional en el sector logístico. En *Atrévete a cambiar: a una cultura de igualdad sustantiva*. CNDH-UNAM, 2017. ISBN: 978-607-729-464. Disponible en: https://femumex.org/portal/wp-content/uploads/2019/03/ATREVETE_A_CAMBIAR.pdf
- Reyna-Castillo, M.A., Ordoñez-Dorado, M. Jimenez-Ferretiz, L.E. (2017). Problemas de género, estrategia sustentable y el desarrollo local en el sector de autotransporte de carga federal: Caso Puerto de Altamira. Publicado. *XXIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*. FCA-UNAM en Ciudad Universitaria, Ciudad de México. 2017. Disponible en: <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xxi/docs/10.08.pdf>.
- Romero, L., Wallerstein, N., Lucero, J., Fredine, H. G., Keefe, J., & O'Connell, J. (2006). Woman to woman: coming together for positive change—using empowerment and popular education to prevent HIV in women. *AIDS Education & Prevention*, 18(5), 390-405.
- Sen, A. (1991). Capacidad y bienestar. 54-83. En Nussbaum, M. and Sen, A. (1993). *Quality of life* (1st ed., pp. 54-78). UK: Oxford University.
- Shankar, A. V., Onyura, M., & Alderman, J. (2015). Agency-based empowerment training enhances sales capacity of female energy entrepreneurs in Kenya. *Journal of health communication*, 20(sup1), 67-75.
- Speakman, E. M., Shafi, A., Sondorp, E., Atta, N., & Howard, N. (2014). Development of the community midwifery education initiative and its influence on women's health and empowerment in Afghanistan: a case study. *BMC women's health*, 14(1), 111.
- Stromquist, N. P. (2015). Women's Empowerment and Education: linking knowledge to transformative action. *European Journal of Education*, 50(3), 307-324.

- Tiwari, A., Leung, W. C., Leung, T. W., Humphreys, J., Parker, B., & Ho, P. C. (2005). A randomised controlled trial of empowerment training for Chinese abused pregnant women in Hong Kong. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 112(9), 1249-1256.
- UN. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. New York: United Nations, *Department of Economic and Social Affairs*. Taken from www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- Zhao, Z. (2011). Empowerment in a socialist egalitarian agenda: Minority women in China's higher education system. *Gender and Education*, 23(4), 431-445.

El empoderamiento de las mujeres a través de su participación en el sector paraestatal mexicano

*Mtra. Nayana María Guerrero Ramírez**

Introducción

Las entidades paraestatales tienen un gran impacto en la sociedad, no sólo por su contribución al crecimiento económico del país –dada la trascendencia del sector al que pertenecen como educación, minería, energía, finanzas, salud, seguridad, ciencia y tecnología, entre otros–, sino también porque son organismos de suma importancia desde una perspectiva social, ya que aseguran la estabilidad financiera, sostienen el desarrollo del país y ponen el ejemplo de las mejores prácticas.

México tiene una compleja estructura en relación con las empresas paraestatales, ello, por la diversidad de leyes e instituciones que están involucradas en su definición y funcionamiento. Considerando la trascendencia de las empresas paraestatales en México y su significativa participación en el desarrollo económico, es pertinente subrayar la participación de la mujer en los puestos de liderazgo dentro de estas entidades.

* Mtra. Nayana Guerrero Ramírez, doctoranda en Ciencias de la Administración en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM e integrante activa de la Federación Mexicana de Universitarias (FEMU).

Las entidades paraestatales en México

Las empresas paraestatales se definen en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, específicamente, en su Artículo 3° que establece lo siguiente:

Artículo 3o.- El Poder Ejecutivo de la Unión se auxiliará en los términos de las disposiciones legales correspondientes, de las siguientes entidades de la administración pública paraestatal: I.- Organismos descentralizados; II.- Empresas de participación estatal, instituciones nacionales de crédito, organizaciones auxiliares nacionales de crédito e instituciones nacionales de seguros y de fianzas, y III.- Fideicomisos (Cámara de Diputados 2020).

Las empresas paraestatales se rigen bajo la Ley Federal de Entidades Paraestatales, misma que actualmente (2020) está siendo revisada por el Senado de la República, con la finalidad de lograr una mayor integración de la mujer en la vida pública. Desde su origen, las mujeres han participado en la historia de la Administración Pública mexicana, a pesar de que no contaban con el poder para la toma de decisiones, lo que las excluía de la participación pública.

En este orden de ideas, “se puede afirmar que la construcción de los cimientos y andamiaje de la Administración Pública de la nación mexicana se concibió desde su origen como un espacio androcéntrico y patriarcal, es decir, bajo una supremacía masculina que colocaba al hombre como elemento central y como única voz para la toma de decisiones, desde un espacio eminentemente excluyente para las mujeres” (Ramírez Hernández 2020).

En 2019 se avalaron reformas a la Ley Federal de Entidades Paraestatales, a fin de lograr integración de la mujer (Cámara de Diputados, 2019), coadyuvando en la promoción de la igualdad de género y propiciando el goce y ejercicio de los derechos y oportunidades de las mujeres en condiciones de igualdad y no discriminación. El dictamen promovido por la diputada Soraya Pérez Munguía y avalado en la Cámara de Diputados plantea que las entidades paraestatales deberán tener al menos un 30% de mujeres en sus mandos directivos.

Asimismo, a través de la reforma a los artículos 11, 18, 31, 32, 40, 56 y 59 de la citada Ley, se busca que el órgano de gobierno esté compuesto por “no menos de cinco ni más de quince personas integrantes propietarias, de las cuales, cuando menos un tercio deberán ser mujeres, lo mismo aplica

para los Consejos de administración o sus equivalentes de las entidades de participación estatal mayoritaria” (Cámara de Diputados, 2019). Aunado a lo anterior, con esta modificación, en “la integración de los comités y subcomités técnicos especializados, así como en la de los comités mixtos de productividad, deberá garantizarse la perspectiva de género y al menos 30 por ciento de participación de mujeres en mandos directivos” (Cámara de Diputados, 2019).

• **La mujer en la administración pública**

Un estudio cuantitativo realizado en 2015 por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) reflejó la desigual distribución por sexo del personal que trabajaba en 21 dependencias de la Administración Pública Federal (APF). A través de encuestas realizadas a las y los trabajadores de estas dependencias se identificó que el 82.8 % está constituido por hombres y el restante 17.2 %, por mujeres.

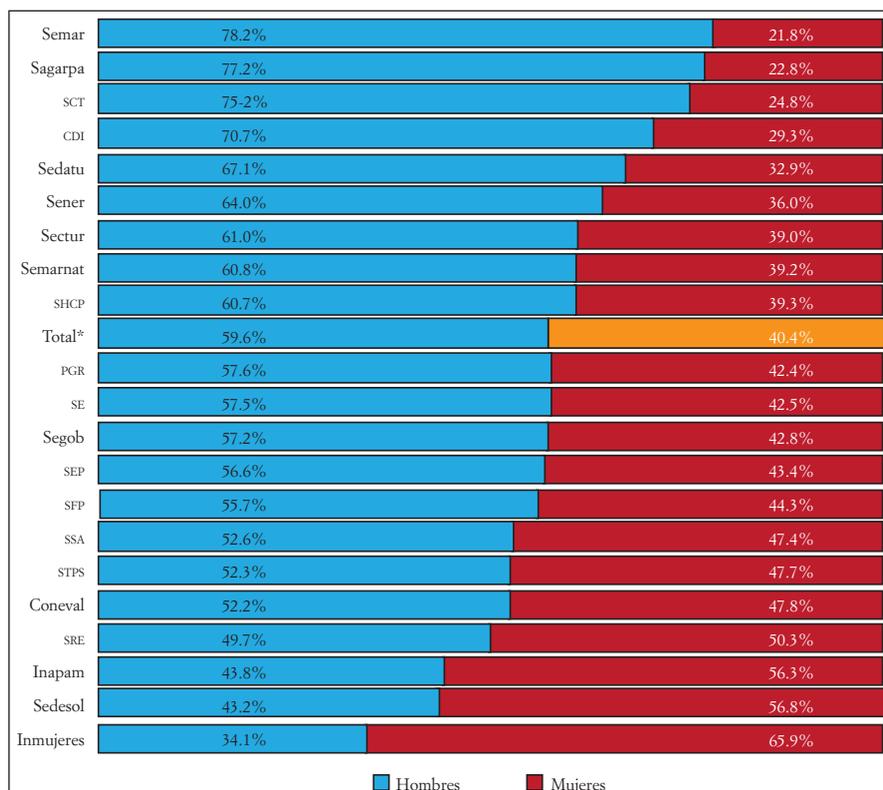
Las instituciones con una distribución más equitativa entre ambos sexos son: la Secretaría de Relaciones Exteriores, la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, la Secretaría de Gobernación, el Consejo Nacional de Evaluación, la Secretaría de la Función Pública, la Secretaría de Salud, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Secretaría de Energía.

A continuación, se puede identificar claramente la distribución por sexo del personal en las dependencias analizadas.

Ahora bien, al realizar el desglose por puestos, la CNDH identificó una gran desigualdad en la proporción de mujeres al interior del organigrama de cada una de estas instituciones. En el estudio se muestra que, a medida que aumenta el nivel de toma de decisiones, disminuye el número de mujeres, tal y como se refleja en la siguiente tabla.

Como se observa en el estudio realizado por la CNDH, la presencia de la mujer en la administración pública es limitada (CNDH 2015). Durante mucho tiempo, la participación de la mujer en el sector público ha sido invisibilizada, pese a que el espacio público ha requerido de la mano de obra femenina en múltiples labores como: “secretarías, oficinistas de archivo, para servir el café, ayudar en tareas operativas, en la limpieza, mantenimiento, como mensajeras y, desde luego, tareas de servicio y sin cargos de poder” (Ramírez Hernández 2020).

Tabla 1. Distribución por sexo del personal que trabaja en 21 dependencias de la Administración Pública Federal (2015)



Fuente: (CNDH 2015).

Tabla 2. Distribución por sexo femenino en puestos de las 21 instituciones de la APF (2015)

Distribución del personal femenino que trabaja en 21 dependencias de la APF (2015)	
44.5	Jefaturas de departamento
40.4	Subdirecciones
36	Direcciones de área
27.4	Direcciones generales adjuntas
22.8	Direcciones generales

Fuente: Elaboración propia, basada en (CNDH 2015).

De igual forma, como se reitera en un estudio sobre la participación femenina en los Órganos Constitucionales Autónomos (OCA), la presencia de la mujer en los cuerpos de gobierno y los puestos de alta dirección no es equiparable a la de los hombres (Fócil Ortega 2020). En los órganos de gobierno de los OCA, la participación de las mujeres es, en promedio, del 30.6 %, mientras que la proporción de los puestos ocupados por hombres es del 69.4 %, como lo señala la siguiente tabla.

Tabla 3. Distribución por sexo del personal que trabaja en los órganos de gobierno o de máximo nivel decisorio

Cuerpo de gobierno						
Instituciones		H	% H	M	% M	Total
Banco de México (Banxico)	Junta de gobierno	5	100.0	0	0.0	5
Instituto Nacional Electoral (INE)	Consejo general	7	63.6	4	36.4	11
Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)	Presidente	1	100.0	0	0	1
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)	Junta de gobierno	4	80.0	1	20.0	5
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	Junta de gobierno	2	40.0	3	60.0	5
Comisión federal de Competencia Económica (COFECE)	Pleno	6	75.0	2	25.0	8
Instituto Nacional de transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI)	Pleno	5	71.4	2	28.6	7
	Pleno	4	57.1	3	42.9	7
Total		34	69.4	15	30.6	49

Fuente: (Fócil Ortega 2020).

Este suceso se repite en diversos países, como lo muestra un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE 2018).

- **La diversidad de jurisdicciones en las empresas de propiedad estatal en el mundo**

En 2018 la OCDE publicó un compendio de prácticas nacionales sobre propiedad y gobernanza de empresas estatales, en donde se compararon las prácticas de los Estados miembros de la OCDE, con relación a las empresas del Estado. Las empresas estatales han tomado fuerza en los últimos años, representando así una quinta parte de las empresas más grandes, en comparación con hace diez años (OCDE 2018).

Al realizar el análisis de las 30 jurisdicciones (2015) de los Estados estudiados, el compendio de la OCDE subraya que México está entre los Estados que cuentan con fundamentos implícitos de la propiedad de empresas estatales. Una política explícita de propiedad de empresas estatales proporciona a éstas, al mercado y a la población en general, previsibilidad y una comprensión clara de los objetivos y prioridades generales del Estado como propietario.

En este sentido, México junto con Argentina, Bélgica, Canadá, Grecia, Italia Japón, Nueva Zelanda, Eslovaquia, España, Suecia, Turquía y Reino Unido son catalogados, en este estudio, como Estados miembros de la OCDE, con fundamentos implícitos en relación con la propiedad de empresas estatales. Ello refleja la complejidad de la temática sobre la legislación y, por ende, acerca del funcionamiento interno de las entidades paraestatales.

Como se muestra en la tabla 4, los países con fundamentos explícitos, es decir, que expresan de forma clara y concisa las normativas básicas generales de la propiedad de las empresas estatales, las situaciones en las que se crean nuevas empresas de este tipo y cuando el gobierno decide poner fin a la propiedad empresarial, son mayormente europeos (OCDE 2018).

- **La diversidad de modelos de las empresas de propiedad estatal en el mundo**

Ahora bien, dada la diversidad de modelos de empresas de propiedad estatal en el mundo, es preciso constatar que la OCDE identificó cuatro tipos de estructuras del modelo de propiedad de empresas estatales (OCDE 2018), a saber:

Modelo centralizado

En éste, una institución gubernamental participa como accionista en todas las empresas y organizaciones controladas por el Estado. Esta institución

puede ser una agencia de propiedad especializada o un ministerio gubernamental designado. Las metas financieras, cuestiones técnicas y operativas, así como el proceso de seguimiento del desempeño de las empresas públicas está a cargo del organismo central. Los miembros del Consejo se nombran de diferentes maneras, pero la toma de decisiones proviene de la unidad central.

Tabla 4. Tipo de fundamento de la política de propiedad de empresas estatales

Tipo de fundamento			Tipo de fundamento		
	Estado	Implícito		Estado	Explícito
1	Argentina	★	1	Chile	★
2	Bélgica	★	2	República Checa	★
3	Canadá	★	3	Eslovenia	★
4	Grecia	★	4	Estonia	★
5	Italia	★	5	Finlandia	★
6	Japón	★	6	Alemania	★
7	México	★	7	Hungría	★
8	Nueva Zelanda	★	8	Irlanda	★
9	Rep. Eslovaca	★	9	Israel	★
10	España	★	10	Corea	★
11	Suecia	★	11	Letonia	★
12	Turquía	★	12	Lituania	★
13	Reino Unido	★	13	Holanda	★
			14	Noruega	★
			15	Polonia	★
			16	Portugal	★
			17	Suiza	★

Fuente: Elaboración propia, basada en (OCDE 2018).

2. Modelo dual

Este modelo contempla dos instituciones gubernamentales: a menudo un ministerio sectorial por cada empresa pública, más el ministerio, con participación en la función de propiedad al mando de cada empresa pública. Por lo general, un ministerio establece objetivos financieros y otro ministerio formula la estrategia operativa.

3. Modelo de doble enfoque

Este modelo es funcionalmente equivalente al modelo centralizado, sin embargo, cuenta con dos carteras de empresas estatales supervisadas por dos instituciones gubernamentales diferentes. El modelo de doble enfoque difiere del modelo dual puesto que sólo un organismo gubernamental participa en la propiedad de cada empresa estatal.

4. Modelo descentralizado

En este modelo no hay ninguna institución o actor estatal que actúe sobre las responsabilidades de la función de propiedad. La percepción pública a menudo percibe que los ministerios sectoriales dirigen *de facto* la empresa pública como una extensión de sus poderes ministeriales. Para cada una de las tres responsabilidades de la función de propiedad, una unidad estatal única o una combinación de unidades estatales subsumen el rol.

5. Agencias coordinadoras

Si bien no están consideradas dentro de los cuatro modelos, son unidades gubernamentales especializadas que actúan con capacidad de asesorar a otros ministerios de accionistas sobre cuestiones técnicas y operativas, su mandato más importante consiste en monitorear el desempeño de las empresas estatales. El papel más limitado de estas agencias centrales, junto con la autonomía que mantienen los ministerios competentes, conduce a una superposición considerable con el modelo descentralizado.

Tabla 5 Espectro de modelos de propiedad estatal en 31 países

Centralizado con una agencia, empresa matriz o ministerio	Centralizado con excepciones	Modelo dual o de doble enfoque	Descentralizado	Descentralizado con agencia coordinadora
China Finlandia Francia Hungria Corea Eslovenia España Suecia	Chile Países Bajos Noruega Polonia Rusia Sudáfrica	Bélgica Brasil República Checa Estonia Alemania Italia Suiza Turquía Nueva Zelanda	Argentina Colombia México	India Israel Kazajstán Letonia Lituania

Fuente: Elaboración propia, basada en (OCDE 2018).

La complejidad de los países con un modelo de propiedad descentralizada, como el caso de México, Colombia y Argentina reside en que diversas instituciones están involucradas en el funcionamiento de la entidad. En el caso mexicano, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y la Secretaría de la Función Pública (SEFOP) son las encargadas de establecer los estándares para la evaluación del desempeño de las empresas públicas y la política presupuestaria y financiera (OCDE 2018). Sin embargo, es preciso subrayar el papel que desempeñan las personas que ocupan los puestos más altos del sector público, en especial en los Consejos de administración.

- **Las mujeres en los puestos de liderazgo en las entidades paraestatales**

Los Consejos de administración, cuyo principal objetivo es vigilar y orientar los intereses de las empresas, juegan un papel fundamental en el buen funcionamiento y desempeño de las organizaciones, así como en el establecimiento de estrategias corporativas y el monitoreo de la entidad. En el sector privado, es evidente la gran desigualdad en puestos de liderazgo, especialmente en las 500 empresas más importantes de Estados Unidos que cotizan en la bolsa de valores.

De acuerdo con la 66^a edición del *ranking* de las 500 empresas más grandes de la nación estadounidense, mismas que representan dos tercios de la economía de Estados Unidos, en 2020, únicamente 37 compañías tienen a una mujer como Directora General (Fortune 2020). La administración pública no es un sector que difiere en este aspecto.

El papel de los Consejos de administración en las empresas paraestatales es equiparable al de las empresas privadas, con respecto a su trascendencia. Al hacer un análisis de la relación del sector paraestatal de las entidades paraestatales de la Administración Pública Federal, actualizada al mes de agosto 2020, se identificó la proporción desigual en los puestos de liderazgo (Diario Oficial de la Federación 2020).

Se estudiaron 180 entidades paraestatales, de las cuales el 18 % tiene a una titular en la entidad paraestatal de sexo femenino, contra el 82 % de los varones. Tomando en cuenta únicamente los organismos descentralizados, podemos observar (Tabla 6) que el 78 % de los puestos de Dirección General son dirigidos por hombres, en contraste con el 22 % de mujeres, en las mismas posiciones.

Tabla 6 Distribución por sexo del personal que encabeza los organismos descentralizados en México (2020)

Organismos descentralizados	Número de entidades	Hombres		Mujeres	
		Número	%	Número	%
Organismos descentralizados sectorizados	67	50	75	17	25
Organismos descentralizados no sectorizados	14	9	64	5	36
Organismos descentralizados considerados institutos nacionales de salud	13	13	100	0	0
Organismos descentralizados considerados centros públicos de investigación	13	11	85	2	15
Total	107	83	78	24	22

Fuente: Elaboración propia, basada en (Diario Oficial de la Federación 2020).

Un aspecto preocupante es la ausencia de mujeres en los cargos de Dirección General en los 13 organismos descentralizados, entre los que se consideran, principalmente, institutos nacionales de salud, tales como: el Hospital Infantil de México “Federico Gómez”; el Instituto Nacional de Cancerología; el Instituto Nacional de Cardiología “Ignacio Chávez”; el Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición “Salvador Zubirán”; el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias “Ismael Cosío Villegas”; el Instituto Nacional de Geriátrica; el Instituto Nacional de Medicina Genómica; el Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía “Manuel Velasco Suárez”; el Instituto Nacional de Pediatría; el Instituto Nacional de Perinatología “Isidro Espinosa de los Reyes”; el Instituto Nacional de Psiquiatría “Ramón de la Fuente Muñiz”; el Instituto Nacional de Rehabilitación “Luis Guillermo Ibarra Ibarra”, y el Instituto Nacional de Salud Pública.

En el caso de los organismos descentralizados sectorizados, se cuenta con un total de 67 entidades paraestatales, 50 de ellas cuenta con un titular del organismo, de género masculino (75.63 %) y 17 entidades, con una mujer al frente del organismo (25.37 %). En el caso de los organismos descentralizados no sectorizados, del personal que encabeza estas entidades paraestatales, el 35.7 % son mujeres, contra el 64.3 %, de hombres (Tabla 7).

Tabla 7 Distribución por sexo del personal que encabeza los organismos descentralizados no sectorizados (2020)

Organismos descentralizados no sectorizados	Sexo
Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas	M
Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas	H
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	M
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado	H
Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores	H
Instituto Mexicano del Seguro Social	H
Instituto Nacional de las Mujeres	M
Notimex, Agencia de Noticias del Estado Mexicano	M
Procuraduría de la Defensa del Contribuyente	H

continúa...

...continuación

Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional Anticorrupción	H
Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano	H
Archivo General de la Nación	H
Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec	H
Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación	M
Totales	14 (100%)
Total mujeres	5 (35.7%)
Total hombres	9 (64.3%)

Fuente: Elaboración propia con datos publicados en el Diario Oficial de la Federación (Diario Oficial de la Federación 2020).

La desigualdad numérica que existe en las entidades paraestatales refleja la importante necesidad de establecer leyes que favorezcan la participación femenina en el espacio público.

Conclusiones

Pese a que las reformas constitucionales aprobadas en 2019 contemplan el respeto a la paridad de género en todos los cargos de toma de decisiones públicas, en el apartado de las entidades paraestatales aún hay un largo camino que recorrer (Gobierno de México 2019). La Administración Pública Federal es el espacio por excelencia donde se llevan a cabo las actividades de interés colectivo (Ramírez Hernández 2020). Por lo anterior, es preciso e imperativo que se visibilicen e impulsen, desde el centro del espacio público, las mejores prácticas para lograr la igualdad sustantiva de género, el fomento de nuevas culturas laborales y las condiciones que permitan y favorezcan la conciliación de la vida laboral y personal (Fócil Ortega 2020). Como lo afirma la historiadora mexicana, Dra. Patricia Galeana “la participación política permite el desarrollo de la capacidad de las mujeres como individuos. La independencia económica proporciona seguridad personal y permite una ciudadanía participativa. El trinomio mujer, democracia y desarrollo es indivisible” (Galeana 2003).

Referencias bibliográficas

- Cámara de Diputados. 2019. *Cámara de Diputados*. 02 de 10. Último acceso: 10 de septiembre de 2020. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2019/Octubre/02/2328-Avalan-reformas-a-Ley-Federal-de-Entidades-Paraestatales-a-fin-de-lograr-integracion-de-la-mujer-en-la-vida-publica>.
- Cámara de Diputados. 2020. «Ley Orgánica de la Administración Pública Federal.» *Cámara de Diputados*. 22 de 01. Último acceso: agosto de 2020. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/153_220120.pdf.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. 2015. «Estudio sobre la igualdad entre hombres y mujeres en materia de puestos y salarios en la administración pública federal (APF) 2015.» *igualdaddegenero.cndh.org.mx*. Último acceso: 10 de septiembre de 2020. https://igualdaddegenero.cndh.org.mx/Content/doc/Publicaciones/Puestos_y_Salarios_2015.pdf.
- Diario Oficial de la Federación. 2020. *DOF*. 14 de 08. Último acceso: 10 de septiembre de 2020. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5598392&fecha=14/08/2020.
- Fortune. 2020. *Fortune 500*. 18 de 05. Último acceso: septiembre de 2020. <https://fortune.com/2020/05/18/women-ceos-fortune-500-2020/>.
- Fócil Ortega, M.A. 2020. «La participación femenina en los nuevos entes gubernamentales. Los órganos constitucionales autónomos.» En *Mujeres y administración pública en los órdenes de gobierno en México. Capacidad de decisión y poder en el espacio público*, de F. Pérez Correa y G.L. Alejandro Ramírez, 137-160. CDMX: UNAM.
- Galeana, P. 2003. «La lucha de las mujeres latinoamericanas por la democracia y los derechos humanos.» *Archipiélago* 7-10.
- Gobierno de México. 2019. *Gobierno de México*. 19 de 06. Último acceso: 10 de septiembre de 2020. <https://www.gob.mx/inmujeres/articulos/paridad-en-todo-50-mujeres-y-50-hombres-en-la-toma-de-decisiones>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. 2018. «OCDE.» *Ownership and Governance of State-Owned Enterprises A Compendium of National Practices*. Último acceso: 10 de septiembre de 2020. <http://www.oecd.org/corporate/Ownership-and-Governance-of-State-Owned-Enterprises-A-Compendium-of-National-Practices.pdf>.

Ramírez Hernández, G. 2020. «Cómo ser mujer de poder en el espacio público y no morir en el intento. Los desafíos de la paridad en el Ejecutivo.» En *Mujeres y administración pública en los órdenes de gobierno en México: capacidad de decisión y poder en el espacio público*, de F. Pérez Correa y G. Alejandro Ramírez, 55-78. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Factores del empoderamiento y liderazgo que inciden en el desempeño laboral de las mujeres: una revisión de la literatura

*Mtra. María Luisa Flores Ramírez**
*Mtra. Victoria Sánchez Espinoza***

Introducción

En México, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (Inegi, 2017) el 38.1% de la población económicamente activa ocupada son mujeres. De la población ocupada por sector de actividad económica, son mujeres el 11.3% del sector primario, 25.5% del sector secundario y 49% del sector terciario. Finalmente, un 19.3% de empleadores son mujeres.

La equidad de género ha sido y es una prioridad en el ámbito internacional desde hace varias décadas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés)

* Profesora de tiempo completo en la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan del IPN. Línea de investigación: Sustentabilidad.

** Maestra en Administración por la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Línea de investigación: Sustentabilidad. Responsable de Seguimiento de Control Interno y Fiscalización en la UACM.

“considera la equidad de género como un derecho humano fundamental, un cimiento para la justicia social y una necesidad económica. Es un factor crítico para el logro de todos los objetivos de desarrollo acordados internacionalmente, así como un objetivo en sí mismo” (FIMPES 2018).

El empoderamiento de las mujeres es “un proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales” (Margaret Shuler citada por Ayuntamiento de Córdoba, 2016, p. 5). (Lacayo Ojeda 2018)

La mujer ha logrado, a través de distintas luchas, un posicionamiento social, un ejemplo de ello, en el desempeño laboral, es su participación en el sistema empresarial, el cual tiene reconocimiento a nivel mundial, sin embargo, la igualdad de género sigue siendo un problema de las mujeres; así, el término empoderamiento, desde el ámbito gerencial, resulta ser un tema interesante en la gestión y fortalecimiento de las organizaciones, pues propicia un cambio de paradigma en cuanto a derechos humanos. Entoces, en el campo profesional de la mujer universitaria en México, en el caso específico de las egresadas de la carrera de Contaduría Pública, son escasas las investigaciones

En este trabajo se asume la premisa de que existe una relación entre el empoderamiento de la mujer y la ocupación de cargos directivos; por un lado está el liderazgo feminista y por otra parte la discriminación para ocupar un puesto directivo. En esta apreciación se considera importante analizar: ¿Cuáles son los factores del empoderamiento y liderazgo que inciden en el desempeño laboral de las mujeres?, en este orden de ideas también se podría analizar el liderazgo femenino como un enfoque propio de las mujeres para dirigir, planear y controlar su función y ejercicio en las prácticas directivas y empresariales.

En consecuencia, el objetivo de este trabajo, es analizar los factores del empoderamiento y liderazgo de las mujeres explorando un marco conceptual de estos términos. La metodología fue una investigación documental, analítica-conceptual. En los hallazgos se encuentra que el sector empresarial es clave en los esfuerzos de promoción de la igualdad de género y del empoderamiento de las mujeres, asume promover el liderazgo de las mujeres y la igualdad de género como principio y minimizar el favoritismo del género masculino en un sentido de igualdad.

El trabajo comprende tres apartados: en el primero se presenta un marco teórico conceptual; en el segundo se expone la metodología utilizada; en el tercero se presentan los resultados y, por último, las conclusiones.

1. Marco teórico conceptual

Se considera importante destacar el origen del término empoderamiento, tal y como señala (León 2001):

“En la discusión sobre los orígenes del uso del término empoderamiento en el Movimiento de mujeres, el texto más citado es el de Sen y Grown (1998) que se preparó para la Tercera Conferencia Mundial de la Mujer en Nairobi en 1985. El documento fue traducido al español por el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) de El Colegio de México en 1988, con el título Desarrollo, crisis y enfoques alternativos: Perspectivas de la mujer en el tercer mundo. En este texto, proveniente del feminismo académico y militante tercermundista, el concepto de empoderamiento aparece como una estrategia impulsada por el Movimiento de Mujeres del Sur, con el fin de avanzar en el cambio de sus vidas y generar un proceso de transformación de las estructuras sociales, aspectos que se señalan como objetivo último del movimiento. El rasgo más sobresaliente del término empoderamiento es con-tener la palabra poder, de manera que su uso es un llamado de atención sobre las relaciones de poder o del poder como relación social” (León 2001).

¿Qué es el empoderamiento?

En diversas investigaciones sobre el empoderamiento de las mujeres el empoderamiento se define como un proceso de cambio personal y colectivo que tiene como consecuencia y como fin la transformación de las relaciones de poder entre mujeres y hombres.

Por su parte (Cacique 2010) refiere que el empoderamiento de las mujeres es un proceso deseable y, sin duda, necesario, que contribuye claramente al bienestar individual y familiar, a la salud y al desarrollo social, y cita a Deere y León (2002), para señalar que:

“El empoderamiento no es un proceso lineal, con un principio y un fin claramente definido y común para todos los individuos, en este caso las mujeres, sino que es un proceso que se experimenta de manera diferenciada y de alguna manera única por cada individuo, y se define y desarrolla en función de la historia personal y del contexto de cada quien. En tal sentido, podemos plantear que el empoderamiento puede ocurrir por efectos de experiencias diversas, tales como procesos educativos, organizativos, laborales, etcétera. Uno de los elementos que puede ir asociado al empoderamiento de las mujeres es la disponibilidad de recursos (económicos y sociales). La relación que se establece entre empoderamiento y recursos es en realidad bidireccional. Se presume que el acceso y

disponibilidad de recursos facilita el empoderamiento de las mujeres, a la vez que el empoderamiento les da acceso a más y nuevos recursos”.

¿El empoderamiento sólo es conseguible a través de la propia mujer?

“Adquirir autonomía y fuerza para [dejar] de ser objeto de la historia, la política y la cultura, deja de ser el objeto de los otros, es decir, deja de ser-para-otros, y se convierte en sujeta de la propia vida, en ser-para-sí-misma, en protagonista de la historia, la cultura, la política y la vida social”. Entonces, como lo menciona (Lagarde 2014) el empoderamiento implica autonomía, transformación de las relaciones de género y libertad.

El proceso del empoderamiento de las mujeres en el marco de la cooperación al desarrollo abarca varios conceptos: por un lado, tener una elección más amplia en la realización de su proyecto de vida y, por otro, garantizar la transformación de las relaciones de poder entre los hombres y las mujeres para lograr una justicia social. (Charlier, 2007) dice que este proceso implica cuatro aspectos:

TENER (poder de) Este concepto hace referencia al poder económico reforzado en términos de beneficios materiales como, por ejemplo, los ingresos, las tierras, las herramientas o las tecnologías. Sin embargo, este poder económico no se ve limitado a la posesión de recursos y riquezas, sino que también incluye una salud mejor, ganancia de tiempo, el acceso a ciertos servicios como el crédito, la información y la formación, los centros de salud, el mercado, etc.

SABER y SABER-HACER (poder de) El “saber” hace referencia a los conocimientos o competencias prácticas e intelectuales reforzadas que permiten gozar de manera óptima de las oportunidades que se le presentan al individuo o a la comunidad. Se trata de la gestión de personas (liderazgo), de técnicas o procedimientos, de las formaciones (alfabetización, etc.) y del desarrollo de las capacidades de análisis crítico del pensamiento y del razonamiento. El “saber hacer” pone de manifiesto la importancia de la aplicación de los conocimientos o la capacidad de traducir los conocimientos en acciones o en recursos.

QUERER (poder interior) Se trata del poder interno, la fuerza psicológica o el poder espiritual: valores, miedos, la confianza en sí mismo/a, la imagen de sí mismo/a. La capacidad y la voluntad de hacer por sí mismo/a elecciones sobre su futuro. Tomar conciencia de su propio proyecto de vida y de los retos a los que se enfrenta su comunidad. El concepto «querer» comprende al mismo tiempo dos elementos: el estado de ánimo (ser) y la capacidad de utilizarlo para con el otro (saber ser). **PODER (poder interior y poder con)** Tener la posibili-

dad de tomar decisiones, de asumir responsabilidades, de ser libre en sus actos y de utilizar recursos propios (tener, saber, querer). La toma de decisiones engloba varios aspectos: tener la posibilidad de tomar decisiones por sí mismo/a; tener la posibilidad de participar en la toma de decisiones; tener la posibilidad de influir en la toma de decisiones y controlar a aquellos o aquellas que tomen las decisiones en su nombre; tener la posibilidad de tomar decisiones por los otros, de mandar (en el sentido de que en ciertas situaciones siempre hay una persona que debe tomar una decisión por todos).”

Siguiendo a (Farah Simón 2018), con respecto al empoderamiento de las mujeres, refiere lo siguiente:

El PNUD (2014:27) señala que tiene cinco componentes: a) El sentido de autoestima de la mujer. b) Su derecho a ejercer y determinar opciones. c) Su derecho a tener acceso a oportunidades y recursos. d) Su derecho al poder para controlar su propia vida, tanto dentro del hogar como fuera de éste. e) Su capacidad para determinar la orientación del cambio social para crear un orden económico y social más justo a nivel nacional e internacional. El empoderamiento de las mujeres significa que la redistribución de relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres puede ser superada por las mujeres incrementando su confianza en sí mismas y su fortaleza interna mediante un proceso de concientización y construcción de capacidades, es decir, mayor capacidad para controlar su propio destino. Conlleva una mayor participación y poder de toma de decisiones y control, y por consiguiente, mayor acción transformadora. (ILO, 2007: 90-91). También requiere que tengan las mismas capacidades de acceso a la educación, a la salud, a la tierra y al empleo.

(Syed 2010) define el empoderamiento como “un proceso interactivo a través del cual las personas menos poderosas experimentan un cambio social y personal. Así, un enfoque para pensar en el poder, está en términos de la capacidad para tomar decisiones. Generalmente, los académicos están de acuerdo en que una de las principales causas de la impotencia es la desigualdad social y económica (Morley, 1995:35). En este contexto, el paradigma de empoderamiento de género es problemático, porque no trata el empoderamiento de una manera relacional y holística. Sin embargo, es posible enfatizar que el empoderamiento puede entenderse como un conjunto de prácticas sociales, organización y efectos, los cuales deben someterse a una revisión política y académica (Corbridge, 2007; Scheyvens y Leslie, 2000).

Como se puede observar, desde esta perspectiva, el empoderamiento de las mujeres implica un proceso de cambio personal deseable para una transformación en la autonomía y libertad.

Aspectos teóricos de la mujer y el liderazgo en el ámbito laboral

Son diversas las investigaciones que dan cuenta de la importancia de la inclusión de las mujeres al mundo laboral; sin embargo, su aumento en el nivel corporativo ha mostrado ser más lento, pues hay datos a nivel global que refieren que los cargos de la presidencia y alta gerencia de las compañías, es común que los ocupe el género masculino, situación evidentemente inequitativa, si se consideran las actuales condiciones de las mujeres a nivel educativo y social. Como lo menciona (Contreras Torres 2012) este fenómeno aún no es suficientemente claro y la explicación, desde las capacidades vinculadas al sexo, se agota a sí misma; el asunto parece estar más relacionado con variables psicológicas, sociales y culturales que deben ser estudiadas a profundidad desde diversos métodos de análisis para alcanzar una mayor comprensión de la situación e intervenir favorablemente para promover la equidad.

Por su parte, líderes empresariales señalan que la inclusión es una tarea de la iniciativa privada, pero también de las mujeres, de buscar y mantenerse en puestos de liderazgo, por lo que, en este sentido, el liderazgo juega un papel importante en el desempeño laboral de la mujer. (Pulido Rivera 2014) dice que, a pesar de que su participación es cada vez mayor, la mujer sigue encontrándose excluida a la hora de ocupar los más altos cargos de empresas, instituciones u organizaciones.

Bustos indica tres supuestos al hablar del techo de cristal: uno es que las barreras son invisibles más que una discriminación abierta. Otro, que esas barreras ocultas no desaparecen por sí solas, sino que permanecen. Y, el último es que, siendo el trabajo de las mujeres al menos igual que el de los hombres, y no habiendo diferencias entre ellos y ellas en su realización, no hay forma de explicar las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a salario, estatus, posición laboral, y en porcentajes de promociones.

En la actualidad, es importante el posicionamiento laboral que han alcanzado las mujeres. A nivel laboral, las condiciones de inequidad se manifiestan en menores ingresos para la mujer y menos oportunidades para ascender en la jerarquía organizacional, a pesar de su nivel de formación profesional. De acuerdo con la CEPAL (2010), el promedio mundial de los salarios de las mujeres es del 66% del que reciben los hombres, con algunas variaciones, dependiendo del nivel educativo alcanzado: con un alto nivel, las mujeres alcanzan el 69% del salario de un hombre; un 76%, con nivel medio, y un 68% cuando el nivel de formación es escaso (Contreras Torres 2012).

Como refiere (ONU Mujeres 2016): para crear economías más fuertes, lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) acordados internacionalmente

y mejorar la calidad de vida de las mujeres, es fundamental empoderarlas y desarrollar condiciones para su plena participación en los negocios y en todas las áreas del desarrollo. Así, la igualdad es un factor de liderazgo empresarial y competitividad a nivel global y en México; entre todos los retos y oportunidades que existen hoy en el mundo, es un hecho incuestionable que las empresas que tienen mayores igualdades de género gozan de niveles más altos de crecimiento y mejor desempeño; sin embargo, para dar paso a la igualdad de género y garantizar la inclusión del talento, las aptitudes y la energía de las mujeres, desde las oficinas ejecutivas hasta las fábricas y las cadenas de suministro, se hace necesario que las empresas pasen del compromiso a la acción y adopten medidas y políticas decisivas, visibles, cuantificables y medibles, específicamente dirigidas al logro de la igualdad de género y del empoderamiento de la mujer, por lo que el sector privado es un socio clave.

Al asumir el empoderamiento de las mujeres como parte integral de la sostenibilidad corporativa, el sector privado estará en mejor posición para garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres desarrollen todo su potencial como agentes económicos.

Los principios para el empoderamiento de las mujeres ofrecen, al sector privado, orientaciones prácticas sobre cómo empoderar a las mujeres en el lugar de trabajo, los mercados y la comunidad. Esta orientación comprende aspectos como: acelerar el ritmo hacia la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, a través de la redefinición de las políticas empresariales y adopción de un modelo de negocio que tome en consideración tanto las necesidades de las mujeres, como las ventajas y los beneficios de captar, desarrollar, fortalecer y potenciar el talento femenino y la igualdad de promover a mujeres para ocupar puestos directivos sobre la base del mérito. En resumen, estos principios son siete (ONU Mujeres 2016):

1. Una dirección que promueva la igualdad de género.
2. Igualdad de oportunidades, integración y no discriminación.
3. Salud, seguridad y una vida libre de violencia.
4. Educación y formación.
5. Desarrollo empresarial, cadena de suministros y prácticas de marketing.
6. Liderazgo comunitario y compromiso.
7. Transparencia, evaluación e información.

Lo anterior permite reconocer que se ha evidenciado a lo largo de la historia que, a pesar de la lucha persistente por sus derechos, la posición de la mujer

en cargos directivos es baja en comparación con la del hombre, arrojando como resultado la existencia continua de una discriminación perdurable en la sociedad

Ahora, ¿qué pasa con el liderazgo?

El liderazgo es un término que ha estado aparejado a los procesos sociales e históricos desde el surgimiento de la humanidad, el cual ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas, ya sean las sociales y psicológicas, así como las empresariales y de dirección. El liderazgo versa sobre múltiples significados y manifiesta la creciente incorporación de estudios sobre la relación entre el liderazgo y el género. Las mujeres tienen un estilo de liderazgo más democrático que los hombres en el proceso de dirección en las organizaciones (Vázquez Toledo 2014).

Los estudios de liderazgo y género señalan que, en las últimas décadas, se han impulsado varias investigaciones sobre la diferenciación de estilos de liderazgo entre hombres y mujeres, ello subyace de la escasa presencia femenina en puestos de liderazgo (Casanova Rodríguez 2018).

Se sabe que la participación de las mujeres en altos cargos directivos y gerenciales se ha incrementado en las últimas décadas, sin embargo, su participación en el ámbito organizacional sigue siendo muy reducida.

El hecho de que las mujeres logren desempeñarse en posiciones de liderazgo representa su interés por romper el llamado techo de cristal, que les dificulta la posibilidad de acceder a altos cargos directivos y les brinda la oportunidad de ir cambiando estos patrones sociales y culturales que fomentan la inequidad.

2. Metodología

Para dar cumplimiento al propósito de esta investigación se realizó una búsqueda sistemática a través de la web y del buscador Google académico, de los documentos relacionados con el tema propuesto en este trabajo, el cual tiene por título “Factores del empoderamiento y liderazgo que inciden en el desempeño laboral de las mujeres: una revisión de la literatura”; se decidió hacer la búsqueda empleando palabras clave, como el empoderamiento y liderazgo de la mujer; de esta investigación se encontraron más de 50 documentos, de los cuales sólo se seleccionaron 25 para su análisis conceptual, como puede observarse en la Tabla 1:

Tabla 1. Principales trabajos por categorías de empoderamiento y liderazgo

Documentos por tipo de publicación	Fuente de información en la web	Palabras clave de la investigación	Año de publicación
Libro electrónico	https://movimientociudadano.mx/	Mujer empoderamiento.	2017
Artículo	https://doi.org/https://doi.org/	Empoderamiento.	1995
Artículo	http://revistascientificas.udg.mx/	Empoderamiento de la mujer.	2007
Capítulo de libro	https://biblio.juridicas.unam.mx/	Empoderamiento de las mujeres.	2018
Artículo	https://www.redalyc.org/	La mujer y el liderazgo.	2012
Artículo	https://dialnet.unirioja.es/	Proceso de empoderamiento liderazgo.	2017
Artículo	https://www.raco.cat/index.php/DosiersFeministes	Mujeres y liderazgo.	2017
Artículo	https://www.journals.elsevier.com/	Reconstructing gender empowerment.	2010
Tesis	https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/	El papel de la mujer en la empresa.	2016
Tesis	http://repositorio.uji.es/	Empoderamiento de las mujeres.	2014
Tesis	https://tesis.ipn.mx/	Techo de cristal ¹⁹ para mujeres funcionarias del IPN.	2017
Artículo	https://www.onu.org.mx/	Principios para empoderamiento de las mujeres en las empresas.	2016
Artículo	http://www.scielo.org.com/	Igualdad y equidad de género.	2016
Artículo	https://search.proquest.com/	Estilos de liderazgo.	2019
Artículo de revista	https://www2.deloitte.com/	Mujeres ejecutivas.	2019

continúa...

...continuación

Artículo de revista	https://www.granthornton.mx/	Mujeres directivas.	2019
Artículo de revista	https://www.google.com/search	Mujeres poderosas	2019
Artículo	https://www.redalyc.	Empoderamiento y educación superior.	2017
Artículo de revista	http://www.dhls.hegoa.chu.eus/	Proeso de empoderamiento mujeres.	2007
Artículo de Elsevier	https://www.sciencedirect.com/	Liderazgo educativo.	2014
Artículo de Elsevier	https://www.sciencedirect.com/	La mujer en México.	2014
Artículo	https://www.google.com/	Conexiones entre empoderamiento de la mujer y violencia de género.	2008
Artículo	https://www.jstor.org/stable/25677031	Factores de empoderamiento y protección de las mujeres contra la violencia.	2010
Artículo	https://www.cepal.org/	Género, propiedad y empoderamiento.	2002
Artículo	file:///C:/Users/malu5/Downloads/Dialnet-LiderazgoYMujer	Liderazgo y mujer.	2014

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Google académico.

Con el propósito de analizar los títulos recuperados, de aproximadamente 6 años, se procedió a la revisión de la información y su clasificación, separando las publicaciones de los documentos seleccionados en libros electrónicos, revistas científicas y electrónicas, repositorios de tesis, dossiers y buscadores como Redalyc, Scielo y Dialnet

3. Principales Resultados

De los 25 documentos consultados, casi el 50% se encuentran contenidos en revistas científicas y electrónicas, aunque la mayor producción se concentra en las fuentes consultadas de los buscadores Scielo, Redalyc, Dialnet, libros electrónicos, repositorios y dossiers.

En la información analizada se observa que, en su mayoría, los autores señalan que el empoderamiento de la mujer trata de un proceso, en el cual se mencionan distintos factores, como el tener, saber y saber hacer, querer y poder, autoestima, derecho a ejercer, prácticas sociales, capacidad de tomar decisiones, además de considerar dentro de este proceso la desigualdad social y económica.

Por lo que corresponde al liderazgo, desde la perspectiva de género, como lo menciona (Zuluaga Goyeneche 2014), es posible identificar que el conflicto entre género y liderazgo ha sido confrontado apenas desde las últimas dos décadas, poniendo en relieve el sesgo masculino del liderazgo organizacional. Sin embargo, dentro de los más recientes estudios organizacionales, el género se ha quedado frecuentemente estancado en visiones simplistas de diferencias categóricas hombre/mujer, donde se entiende el género como lo femenino: una categoría no problemática y homogénea. No sorprende que las áreas más prolíficas en los estudios sobre género y organización se encuentren en el liderazgo y la gestión, debido a que permiten reducir las diferencias del estilo de liderazgo a la función del sexo (Sánchez, 2009). La pregunta allí se queda estancada en saber si los hombres y las mujeres que ocupan puestos de liderazgo se comportan de modo distinto.

Ahora bien, siguiendo a (Zuluaga Goyeneche 2014), también es cierto que las tendencias del liderazgo femenino han sido efectivas y han logrado posicionarse entre las entidades de educación superior. Estas instituciones enfrentan un momento difícil de demandas externas, donde las mujeres repetidamente ofrecen alternativas y propuestas organizacionales más democráticas, participativas, y basadas en la ética del cuidado; que resultan ser mejores que los esquemas masculinos tradicionales en declive, asociados al autoritarismo, la ambición y la búsqueda del poder (Sánchez, 2009).

Conclusiones

La pregunta central que buscó responder esta investigación fue: ¿qué factores determinan el empoderamiento y liderazgo de las mujeres?, al respecto, la investigación permitió identificar la importancia del empoderamiento y liderazgo de la mujer en el ámbito laboral, desde la perspectiva de género, concluyendo lo siguiente:

- El desarrollo del empoderamiento de la mujer, en lo que respecta a su participación social y económica, incluye la influencia de diversos factores tanto personales, familiares, sociales y culturales que la enfrentan a una serie de conflictos que representan retos a vencer y que le permiten pasar a niveles de empoderamiento más altos y, el que estos retos o conflictos sean vencidos, también dependerá de las experiencias, habilidades y conocimientos adquiridos a través de la vida.
- Por lo que se refiere al liderazgo, es conveniente reconocer el papel que tienen las universidades e instituciones de educación superior pues éstas tienen un rol fundamental en la estructura de la sociedad, debido a su alto compromiso, no sólo en la formación de profesionales, sino en la creación de conocimiento. Asimismo, estas instituciones adoptan el compromiso, tanto en el ámbito académico-científico, como en la posibilidad de una formación, de promover la capacidad del desarrollo de habilidades y capacidades que permitan promover estilos de liderazgo para una gestión acorde a las necesidades del entorno actual
- En cuanto al liderazgo, es claro observar que el ascenso de las mujeres en la escala empresarial, en diversas investigaciones, se pudo observar lo siguiente: mayor nivel de estudio, incremento de un posicionamiento feminista en la jerarquía organizacional, entre otros, que ahora son un reto para la gestión del talento humano y para la alta gerencia, así como para evitar la discriminación, las diferencias salariales y la inequidad en la participación directiva.
- Es importante señalar que la inequidad en los cargos de alta dirección sigue siendo un fenómeno sin aclarar, en el que se tienen diversas apreciaciones, sin embargo, el factor socio-cultural parece ser el más relevante.

Finalmente, reconocer las diferencias entre hombres y mujeres y, a través de ellas, lograr la equidad es un reto importante y necesario en la actualidad,

sobre todo, reconocer ampliamente la importancia de la diversidad. Por lo tanto, este trabajo da la pauta para continuar otras líneas de investigación que permitan analizar: ¿Qué factores determinan el empoderamiento y liderazgo de las mujeres?

Referencias bibliográficas

- Charlier, Sophie Caubergs Lisette . *Comision de Mujeres y Desarrollo*. Junio de 2007. http://www.dhls.hegoa.ehu.es/uploads/resources/4668/resource_files/proceso_empoderamiento_mujeres_CFD.pdf (último acceso: 3 de agosto de 2020).
- Lacayo Ojeda, María Hortensia. «Brecha de género y obstáculos para el empoderamiento de las mujeres en México.» *Emprendedores al servicio de la pequeña y mediana empresa*, 2018: 1-4.
- Syed, Jawad . «Reconstructing gender empowerment.» *Women's Studies International Forum*, 2010: 283–294.
- Anton, Begoña. «ONU,Mujeres.» 2016. <https://www.onu.org.mx/> (último acceso: 3 de Agosto de 2020).
- Cacique, Irene. «Factores de empoderamiento y protección de las mujeres.» *Revista Mexicana de Sociología* , 2010: 37-71.
- Casanova Rodríguez, Caridad Luisa Ferriol Morales Milena. « Liderazgo transformacional en mujeres productoras agropecuarias.» *Universidad de Cienfuegos. Cuba*, 2018: 96-104.
- Contreras Torres, Francoise Pedraza Ortiz Julian. «La mujer y el liderazgo empresarial*.» *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2012: 183.193.
- Farah Simón, Lisette Cruz Reyes,María Angélica y Simón Nadima. Administración sustentable para el empoderamiento económico de las mujeres y la igualdad de género.» En *Atrévete a cambiar:A una cultura de igualdad sustantiva*, de Patricia Galeana Herrera, 201-224. México: Comision Naconal de los Derechos Humanos, 2018.
- FIMPES. *El liderazgo femenino*. 2018. https://www.fimpes.org.mx/images/publicaciones/libro_liderazgo_femenino_2018.pdf (último acceso: 3 de agosto de 2018).
- Lagarde, Marcela. *Movimiento de género*. Valencia, 9 de Julio de 2014.
- León, Magdalena. «El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género.» *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 2001: 1-13.

- «ONU Mujeres.» 2016. <https://www.onu.org.mx/> (último acceso: 5 de Agosto de 2020).
- Pulido Rivera , Susana. «Liderazgo y mujer.» *Revista de Educação e Humanidades*, 2014: 273-283.
- Vázquez Toledo, Sandra Bernal Agudo, José Luis. «“La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa.”.» *“La conceptualización del lidera Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2014: 79-97.
- Zuluaga Goyeneche, David Bibiana Carolina Moncayo Orjuela. «Perspectivas del liderazgo educativo: mujeres.» *Suma de negocios*, 2014: 87-97.

CAPÍTULO VI

Educación y Cultura

El lenguaje incluyente en la normatividad universitaria: elemento clave para el empoderamiento de la mujer mexicana

*Mtra. Lucía Guzmán**

Introducción

Por motivos personales, familiares y académicos siempre he estado interesada en el uso del lenguaje, tanto oral como escrito; especialmente cuando al hablar o escribir lo utilizamos en lo que se refiere al género de las personas. Es por eso que a lo largo de mi vida profesional me he dedicado a investigar, escribir y enseñar las distintas formas en que el lenguaje ayuda a la igualdad de género sustantiva y cómo puede lograr el empoderamiento de las mujeres.

A pesar de que uno de los Derechos Humanos fundamentales es la igualdad –lo cual ha sido ratificado por México ante la ONU–, en muchas

* Licenciada en Letras y Maestra en Humanidades. Secretaria General de la FEMU y Secretaria de la Mesa Directiva del Ateneo Español de México. En la UNAM: Profesora e Investigadora especializada en la relación que guardan lenguaje y género. Integrante del Grupo Académico de Trabajo del Programa Universitario de Estudios sobre Asia y África, y de la Comisión de Igualdad de Género del Consejo Técnico de la FFYL. Contacto: lguzmandemalo@yahoo.com.

ocasiones y particularmente cuando se trata de igualdad de género, este derecho no se observa en la vida diaria ni está reflejado en la forma de hablar y de escribir en nuestro país, ya que generalmente se usan términos sexistas y discriminatorios.

Pero además, esto también sucede con el lenguaje utilizado en algunas leyes, normas, estatutos, protocolos, planes curriculares y programas de estudio. Todo lo cual, lejos de ayudar a las mujeres, más bien nos impide alcanzar una igualdad de género sustantiva.

En pocas palabras, la igualdad de género en México es solamente *de jure* y no *de facto*.

Así, aunque mucho se ha avanzado en nuestro país en lo referente a legislar respecto al Derecho Humano a la Igualdad en los ámbitos escolares, laborales y políticos, nos es difícil (a propósito utilizo el “nos”) poner en práctica e implementar los resultados de las investigaciones realizadas acerca del poder que tienen nuestras costumbres y cultura para la creación del lenguaje que utilizamos, y del poder que tiene el lenguaje que usamos para moldear tanto la cultura como la conciencia social mexicanas.

Por todo lo anterior sostengo que, mientras nuestra sociedad esté desfasada culturalmente en el uso de un lenguaje incluyente, elemento clave para que la igualdad de género sea sustantiva, será difícil que la mujer mexicana logre su empoderamiento.

Antecedentes

Aun cuando desde hace mucho tiempo se sabe de la relación que guardan lenguaje y género, una relación que por cierto fue muy importante en la creación de los personajes femeninos de la dramaturgia española de los Siglos de Oro, así como en la shakesperiana¹, hay investigadores como Leonard Shlain y Daniel Everett que han llegado a la conclusión de que esta relación data de tiempos prehistóricos, con el surgimiento del lenguaje mismo².

Entre las feministas del siglo xx que también han estudiado y escrito sobre la relación entre lenguaje y género está, en primer lugar, Simone de

¹ Véanse, por ejemplo, *The Merchant of Venice* y *Twelfth Night*, de William Shakespeare (1596).

² Véase lo que dicen al respecto:

- Leonard Shlain (1998) en *The Alphabet Versus the Goddess. The Conflict Between Word and Image*. New York: Penguin Books.
- Daniel Everett (2017) en *How the Language Began*. New York: Norton & Company.

Beauvoir³, existencialista cuya influencia fue fundamental por las propuestas que aparecen tanto en su obra filosófica como en sus novelas acerca de la mujer oprimida.

También tenemos a la fundadora del pensamiento de la llamada “Tercera Ola Feminista”, Judith Butler⁴, quien desafió las teorías convencionales y tradicionales al aplicar ideas modernas de saberes, técnicas y prácticas a la representación, teatralidad o puesta en escena del género. Y de igual forma, una tercera feminista del siglo pasado, Martha Nussbaum⁵, con sus propuestas acerca del sexo y la sexualidad como categorías irrelevantes construidas artificialmente para situar a la mujer como objeto; propuestas que por cierto son muy útiles para comprender el “machismo” mexicano.

En nuestro país, la importante relación entre género y lenguaje también se ha investigado y estudiado desde puntos de vista tan diversos como la psicología⁶, la economía⁷, el derecho⁸, la pedagogía⁹ y la literatura¹⁰. Cabe señalar que estos estudios no solamente los realizan investigadores en los ámbitos académicos, sino que también se llevan a cabo en diversas ONG y muchas se encuentran publicadas por la misma Comisión Nacional de los Derechos Humanos¹¹.

³ Véase lo que ha escrito Simone de Beauvoir (1993). *The Second Sex*. London: Everyman Library.

⁴ Véase a Judith Butler (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. NY: Routledge.

⁵ Véase a Martha Nussbaum (1999). *Sex and Social Justice*. NY: Oxford University Press.

⁶ Véase a Gabriela Delgado (2018). “La Igualdad Sustantiva en Momentos de Crisis” en *Atrévete a cambiar a una cultura de igualdad sustantiva*. México: CNDH/FEMU.

⁷ Véase a Alicia Girón (2018). “¡Atrévete a cambiar, rompiendo el techo de cristal!” en *Atrévete a cambiar a una cultura de igualdad sustantiva*. México: CNDH/FEMU.

⁸ Véase a Lourdes Enríquez (2018). “La utilización del discurso jurídico para lograr la transformación sociocultural por la igualdad sustantiva de género” en *Atrévete a cambiar a una cultura de igualdad sustantiva*. México: CNDH/FEMU.

⁹ Véase a Rocío García Rey (2018). “La alfabetización sexista como obstáculo para la igualdad sustantiva” en *Atrévete a cambiar a una cultura de igualdad sustantiva*. México: CNDH/FEMU.

¹⁰ Véase a Lucía Guzmán en *Disfraz físico y disfraz verbal* (2012). Madrid: Editorial Académica Española.

¹¹ Véanse los siguientes ejemplos:

- Islas Azañs, H. (2005). *Lenguaje y discriminación. Cuadernos de igualdad*. México, DF: Conapred.
- CNDH (2016). Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista en la CNDH. México, DF.
- CNDH (2017). *Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), y su protocolo facultativo*. Ciudad de México.

1. Relación entre lenguaje incluyente e igualdad de género sustantiva

Desde luego, la pregunta básica ha sido y sigue siendo si el lenguaje crea y moldea la cultura, o es la cultura la que crea y moldea el lenguaje.

Algunos investigadores, como Paolo Carozza¹², afirman que son las sociedades, por sus propios contextos culturales, económicos y políticos, las que crean y adaptan sus formas de hablar, entre éstas las que tienen que ver con género, dando lugar a lenguajes que algunas veces son igualitarios y otras veces no.

Pero otras personas sostenemos que no son únicamente las culturas las que van creando sus lenguajes, sino que los lenguajes mismos van moldeando los hábitos y las costumbres sociales; a tal punto que, en ocasiones, el lenguaje se convierte en uno de los causantes de la desigualdad de género, por la forma en la cual se enseña a utilizarlo desde la niñez, con implicaciones tanto de actitudes como de significados referenciales.

Porque al tener cada palabra su referente en cuanto a actitud y a significado, la forma en la que hablamos dice mucho sobre quienes pronunciamos esas palabras, acerca de las personas a las que nos referimos y a las comunidades a las que pertenecen; y también sobre nuestra responsabilidad hacia esas personas y esas comunidades.

Un ejemplo que da la investigadora Robin Lakoff¹³ es el siguiente: cuando a las niñas se les enseña a hablar de forma diferente a la de los niños, a no decir palabras altisonantes, a no gritar y, en ocasiones, hasta a permanecer calladas, se van sintiendo y, finalmente, volviendo casi invisibles. En nuestro país nos lo advierte y va enseñando el dicho que tantas veces hemos escuchado: “calladita, te ves más bonita”; algo que nunca se le diría a un niño.

-
- CNDH (2017). *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará)*. Ciudad de México.
 - Conapred. (2007). *10 criterios básicos para eliminar el lenguaje sexista en la administración pública federal*. México, DF.
 - Pérez Cervera, M.J. (2011). *Manual para el uso no sexista del lenguaje*. México, DF: Conavim.

¹² Véase lo que dice al respecto Paolo Carozza (2008) en *El Vocabulario Protéico de los Derechos Humanos*. Washington, DC: CIDH.

¹³ Véase el artículo de la Profesora Robin Lakoff (abril 1973), “Language and the Woman’s Place” en *Language in Society*, Vol. 2, No. 1, pp. 45-80, Cambridge University Press.

Ahora bien, en México, pese a las normatividades nacional e internacional respecto al Derecho a la Igualdad, nos enfrentamos simultáneamente a varios obstáculos, entre los cuales podemos encontrar los siguientes:

- El idioma español tiene pocos vocablos incluyentes, pues está basado en tres géneros gramaticales: femenino, masculino y neutro. El género gramatical femenino suele indicar sexo femenino. El género neutro se refiere a lo que no es ni femenino ni masculino. Mientras que el género gramatical masculino hasta ahora ha cumplido dos funciones: indicar aquello que tiene sexo masculino, y también señalar pluralidad o universalidad. Es decir que, en español, para generalizar tendemos a expresarnos usando el género gramatical masculino, dando por supuesto que incluye a los tres géneros. Ésta es una convención o tradición lingüística que no solamente puede hacer que los mensajes resulten confusos, sino que muchas veces oculta lo femenino y ha sido determinante en la reproducción de estereotipos que se ven reflejados en sexismo o discriminación hacia nosotras, las mujeres. Aunque hoy en día, filólogos como Pedro Kalinowsky estudian y cuestionan la validez de esta convención¹⁴.
- Otro obstáculo es que, reconociendo la existencia de las diferencias sexuales o biológicas, el ocultarlas o no hablar de ellas se debe a nuestras convenciones histórico-culturales; así como el hecho de mencionarlas en forma despectiva es también producto de nuestras costumbres, lo que nuevamente implica un manejo discriminatorio de la diferencia sexual a través del lenguaje.
- Un obstáculo más son nuestras prácticas económico-laborales, las cuales han servido para construir una sociedad profundamente desigual en todos sentidos y que, en lo relativo a género, nos orientan hacia el “machismo”, debilitando la valoración de las actividades femeninas y, nuevamente, obstaculizando el empoderamiento de las mujeres.

¹⁴ Según Kalinowski, se “requeriría un estudio antropológico (pues le) parece más probable que el masculino tenga esa doble función (como género no marcado) porque la fuerza física fue la cualidad principal para la supervivencia... y ahora ya no es así... El sexismo estaba codificado en la cultura y la lengua acompañaba”. Nota en [Clarín.com Sociedad](#) (17/03/2018).

- También hay tradiciones que nos marcan cuando hablamos, porque, si como individuos “somos lo que decimos”¹⁵, como sociedad nos construimos o nos destruimos por el uso que le damos a las palabras, al emplear un lenguaje cargado de matices, intenciones y sentimientos, ya sean positivos o negativos¹⁶.

Éstos son solamente algunos de los obstáculos a los cuales nos enfrentamos y que, como se ha visto, muestran claramente la necesidad de construir una igualdad de género sustantiva basada en un lenguaje incluyente que no sólo permita “impartir justicia con equidad”, como bien decía el filósofo John Rawls refiriéndose a toda la humanidad¹⁷, sino que también sea un elemento para el empoderamiento de las mujeres mexicanas. Por supuesto, no debemos olvidar que:

- Existen otras tradiciones culturales en las que la representación de género es casi ajena al lenguaje. Ejemplo de ello es Turquía y el idioma turco.
- Hay sociedades, como la alemana, con igualdad de género sustantiva y mujeres empoderadas, cuyo lenguaje tiene tres géneros gramaticales.
- En España, el que recientemente muchas mujeres ocupen diferentes puestos en el gobierno, derivó en el desdoblamiento de términos como “ministro/ministra”, “juez/jueza”, “embajador/embajadora” y otros que habían sido considerados ajenos al idioma español; al cual también se han incorporado palabras como sororidad, que viene de “soror”, hermana, género gramatical femenino, a diferencia de fraternidad, que viene de “fratis”, género gramatical masculino.
- Apenas hace unos cuantos años la Real Academia de la Lengua aprobó revisar su diccionario para, de ser necesario, ir modificándolo y actualizándolo con perspectiva de género¹⁸, y así convertirlo en testigo y no en árbitro del idioma español.

¹⁵ Expresión acuñada por Ricardo Ancira, columnista de la Revista *Este País*.

¹⁶ Salvio Menéndez, director del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, afirma que “el diccionario debe recoger lo que la gente usa y calificar el uso. Es su deber decir cuáles palabras se usan para discriminar”. Clarin.com Sociedad (17/03/2018).

¹⁷ Véase lo que dice John Rawls en *Justice as Fairness. A Restatement*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2001.

¹⁸ Véase Clarin.com Sociedad (17/03/2018).

- Tampoco debemos olvidar que fueron mujeres y hombres provenientes de culturas y ámbitos sociales totalmente distintos, quienes se refirieron a los principios básicos de igualdad, justicia y dignidad al redactar la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁹.

Como se puede apreciar, la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres son problemas complejos que deben ser abordados desde perspectivas teóricas y empíricas contemporáneas, muchas veces contrapuestas en apariencia, y que han sido objeto de acalorados debates en las últimas décadas.

2. Propuestas

Si bien la enseñanza y la práctica de lo que es igualdad de género sustantiva y empoderamiento de la mujer deben iniciarse desde temprana edad en el hogar, es de esperarse que continúen durante la educación preescolar, básica, media superior y, desde luego, universitaria. Por lo tanto, sorprende que no todas las instituciones de educación superior mexicanas cuenten con comisiones, unidades y protocolos que refuercen estos temas.

En la Universidad Nacional Autónoma de México sí existen comisiones que velan por la Equidad de Género, tanto en el Consejo Universitario como en algunas facultades y escuelas. Además, en agosto de 2019, se publicó una nueva edición, revisada y corregida con lenguaje incluyente, del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género²⁰. Mientras que, en el Consejo Universitario de nuestra Máxima Casa de Estudios, se están revisando los estatutos, tanto del personal académico como el del personal administrativo, con ese mismo fin.

¿No deberíamos las universitarias exigir (quizá a través de la ANUIES) que todas las universidades e instituciones de educación superior, públicas y privadas, cuenten con unidades, comisiones, estatutos y protocolos universitarios que utilicen un lenguaje incluyente y tengan como propósito primordial: evitar, prevenir, denunciar y castigar las conductas y delitos relacionados con la desigualdad de género?

¹⁹ Véase a Mary Ann Glendon, *A World Made New: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*. New York: Random House, 2002.

²⁰ *Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM* (2019). Oficina de la Abogacía General. CdMx: UNAM.

Desde luego, sería iluso pensar que una cultura que lleva siglos siendo desigual, especialmente en cuanto a género, se transformará repentinamente si en leyes, normas y protocolos se utiliza un lenguaje incluyente. Pero lo que sí podemos y debemos iniciar, ya, es la utilización de un lenguaje incluyente en todos los textos y documentos que se utilicen o que se emitan por parte de cualquiera de las instituciones de educación superior. Así como también que, en los planes y programas de estudio, se eliminen o sustituyan vocablos, frases, expresiones, mensajes y conceptos que muestren discriminación, insulto, violencia o agresión contra la mujer, porque al afectar los Derechos Humanos de alumnas, académicas, funcionarias y personal administrativo femenino, se está impidiendo su empoderamiento.

3. Conclusión

En la actualidad, con condiciones de práctica lingüística patentemente sexista y machista en nuestro país, la transformación hacia un Lenguaje Incluyente en la normatividad de las universidades e instituciones de educación superior tendría efectos positivos al iniciarse un cambio generacional de madre a hija, futura alumna universitaria, lo cual finalmente repercutiría en la sociedad entera. Por lo tanto, mis propuestas descritas anteriormente no sólo deben verse como lógicas sino como necesarias para lograr el empoderamiento de las mujeres mexicanas y la Igualdad de género sustantiva.

Además, demostraríamos que seguimos trabajando para lograr el Objetivo 4 de la nueva Agenda de Desarrollo Sostenible propuesta por la ONU (Organización de las Naciones Unidas) para el año 2030, que dice: “Asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, y promover las oportunidades a lo largo de la vida para todas las personas en cuanto a educación continua”. Y también el Objetivo 5 de esa Agenda: “Lograr la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas”.

Algunos Términos Incluyentes que se Recomienda Utilizar²¹

Casos	Habitual (no recomendado)	Incluyente (recomendado)	Observaciones
Falso genérico.	El hombre	La humanidad	
Masculino genérico.	El reprobado Los estudiantes	La persona reprobada. Las personas que estudian.	Se recomienda anteponer el sustantivo “persona” o “personas”.
Masculino plural con valor genérico para designar grupos.	Los sobrevivientes de violencia.	Quiénes han sobrevivido (o sobreviven a) la violencia.	Se recomienda el uso del pronombre relativo “quienes”.
Masculino plural para designar colectivos.	Los alumnos. Los docentes/los profesores. Los profesores y los alumnos universitarios.	El alumnado. El personal docente (o el profesorado). La comunidad universitaria.	Se recomienda el empleo de sustantivos colectivos.
Barra diagonal	El interesado. El mexicano por nacimiento.	El/la interesado/a. Tener la nacionalidad mexicana por nacimiento.	Es aconsejable en textos breves, pero en textos amplios debe evitarse, por resultar reiterativo y dificultar la distinción.
“Uno” para referirse de manera genérica a las personas.	Uno de los interesados.	Alguna de las personas interesadas.	Reemplazar “uno” por palabras sin marca de género: “alguien”, “quien”, “cualquiera”, etcétera.

²¹ Tomados de Elsa Verónica Seguí *et al.* (2019). “Algunas Recomendaciones para el uso de Lenguaje Incluyente”, *Manual de Estilo de la UNC*, Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Referencias bibliográficas

- Ancira, Ricardo (varios años). SOMOS LO QUE DECIMOS, columna mensual en la Revista *Este País*, México.
- Austin, John L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. NY: Routledge.
- _____ (1997). *Excitable Speech: Politics of the Performative*. NY: Routledge.
- Carozza, Paolo (2008). *El Vocabulario Proteico de los Derechos Humanos*. Washington, DC: CIDH.
- Clarín*, periódico digital. Buenos Aires, Argentina.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). *Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista en la CNDH*. México, DF: CNDH.
- _____ (2017). *Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), y su protocolo facultativo*. Ciudad de México: CNDH.
- _____ (2017). *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará)*. Ciudad de México: CNDH.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2007). *10 criterios básicos para eliminar el lenguaje sexista en la administración pública federal*. México, DF: Conapred.
- de Beauvoir, Simone (1993). *The Second Sex*. London, GB: Everyman Library.
- Delgado, Gabriela (2017). “La Igualdad Sustantiva en Momentos de Crisis” en *Atrévete a cambiar a una cultura de igualdad sustantiva*. México: CNDH/FEMU.
- Dworkin, Ronald (2000). *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Enríquez, Lourdes (2018). “La utilización del discurso jurídico para lograr la transformación sociocultural por la igualdad sustantiva de género”, en *Atrévete a cambiar a una cultura de igualdad sustantiva*. México: CNDH/FEMU.
- Everett, Daniel L. (2017) *How Language Began: The Story of Humanity's greatest Invention*. NY: Norton & Co.
- García Rey, Rocío (2018). “La alfabetización sexista como obstáculo para la igualdad sustantiva” en *Atrévete a cambiar a una cultura de igualdad sustantiva*. México: CNDH/FEMU.

- Girón, Alicia (2018). “¡Atrévete a cambiar, rompiendo el techo de cristal!” en *Atrévete a cambiar a una cultura de igualdad sustantiva*. México: CNDH/FEMU.
- Glendon, Mary Ann (2002). *A World Made New: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*. NY: Random House.
- Guzmán, Lucía (2012). *Disfraz físico y disfraz verbal*. Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Islas Azaïs, Héctor (2005). *Lenguaje y discriminación*. Serie Cuadernos de igualdad. México, DF: Conapred.
- Lakoff, Robin Tolmach (Abril 1973) “Language and the Woman’s Place” en *Language in Society*, GB: Cambridge University Press.
- Lyons, John (1971). *Introduction to Theoretical Linguistics*. GB: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha Craven (1999). *Sex and Social Justice*. NY: Oxford University Press.
- (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- (2010). *From Disgust to Humanity: Sexual Orientation and Constitutional Law*. NY: Oxford University Press.
- Pérez Cervera, María Julia (2011). *Manual para el uso no sexista del lenguaje*. México, DF: Conavim.
- Pérez Portilla, Karla (2015). *Aspectos culturales de la discriminación a la luz de algunos instrumentos internacionales de derechos humanos*. México: CNDH.
- (2015). *¿Sólo palabras? El discurso de odio y las expresiones discriminatorias en México*. México: CNDH.
- Pinker, Steven Arthur (2014). *The Sense of Style*. NY: Penguin Books.
- (2002). *The Blank Slate. The Modern Denial of Human Nature*. NY: Penguin Books.
- (1994). *The Language Instinct*. NY: Harper Collins.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Comunicación para la igualdad y no violencia contra las mujeres: Guía para la administración Pública*. México, DF: PNUD.
- Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM* (2019). Oficina de la Abogacía General. México: UNAM.
- Rawls, John (2001). *Justice as Fairness. A Restatement*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press.

- Shlain, Leonard (1998). *The Alphabet Versus the Goddess. The Conflict Between Word and Image*. NY: Penguin Books.
- Seguí, Elsa Verónica *et al* (2019). “Algunas Recomendaciones para el uso de Lenguaje Incluyente” en *Manual de Estilo de la UNC*, Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Sen, Amartya (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- _____ (1999). *Development as Freedom*. NY: Anchor Books.
- Shakespeare, William (1596). *The Merchant of Venice*. London.
- _____ (1596). *Twelfth Night, or What you Will*. London.
- Woolf, V. (1929). *A Room of One's Own*. London, GB: Vanessa Bell.

Las diosas de la luna en las culturas prehispánicas

Arq. Norma Ginette Zamudio Castro*

Introducción

Realizar un recorrido virtual por el aniversario de la llegada del hombre a la luna, que coincidió con otro aniversario, el del Museo *in situ* sobre el descubrimiento de una sacerdotisa lunar pre-Inca, junto con las deidades mexicas y mayas, me refiero a una experiencia en el Museo de Antropología e Historia para comprender el empoderamiento de la mujer líder en esas épocas a través de misticismo en la mitología que, como deidades, ha llegado hasta nuestros días, como aspectos simbólicos muy profundos. Incluso, de acuerdo “al cristal como se mire lo feo, para encontrar la belleza interior”, como en el caso de la Coatlicue: del sufrimiento que carga la mujer, al ser divinizada o avasallada, representada en una “mole de piedra”.

Asimismo, me interesó el Seminario Internacional sobre el Empoderamiento de las mujeres y niñas a través de la educación como urbanista –que es el conjunto de disciplinas que se encarga del estudio de los asentamien-

* Maestra en Urbanismo por la Facultad de Arquitectura de la UNAM. Miembro de la FEMU. Académica en las siguientes instituciones: ICEL, UNAM, UIA. Participa en asociaciones y congresos, nacionales e internacionales, como: AMAU, FEMU, EIMIAA, CAMSAM. Colabora en publicaciones, como el boletín de prensa ECO. Es coordinadora profesional y dictaminadora en la Sedatu. zamudionorma@prodigy.net.mx, normazamudioc@gmail.com

tos humanos para su diagnóstico, comprensión, intervención e intenta comprender los procesos urbanos y sociales con perspectiva de género—, ya que existen diversas corrientes del pensamiento urbanístico.

El objetivo del urbanismo, con perspectiva de género, es tener en cuenta la diversidad real que caracteriza a los espacios urbanos y hacer posible el derecho a la ciudad, como un derecho humano para todas las personas; es decir, ver el espacio urbano desde la diferencia entre clases, orígenes, culturas, religiones, etcétera, de las personas, como fuente fundamental de conocimiento en las decisiones urbanas.

De acuerdo a mis propias experiencias como docente opté por el tema: “Diversidad en la educación de profesores”, como una contribución positiva hacia una Educación Equitativa, a través de las leyendas urbanas, para lograr la conservación del patrimonio artístico e histórico de las ciudades. En ese tema se concluye con tres ejemplos: se da una clase con dinámicas de grupos; otra, para el liderazgo profesional de las alumnas en la toma de decisiones, y una más en gestión de los proyectos urbanos.

1. 50 años de la llegada del hombre a la luna y el culto lunar en las culturas prehispánicas

El Viaje a la Luna ha sido, sin lugar a dudas, uno de los acontecimientos más emblemáticos de la humanidad, desde que despegó el cohete espacial en 1969, en EUA, hasta que caminaron sobre la Luna fue un hecho increíble que nos marcó de por vida. La Tierra vista desde la Luna; por ello, se prepararon para conmemorar su aniversario, el 25 de mayo de 2019, en todas partes del mundo. Este hecho se ilustra con imágenes de dos caras: la primera es un astronauta y la segunda, una cabeza maya, que se considera como un “viajero espacial”, muy realista, como si estuviera vivo.



Desde los albores de la humanidad, la Luna ha sido objeto de culto y protagonista de un sinnúmero de misterios. Pueblos polinesios, tribus africanas y amazónicas la imaginaban como un ser vivo. En diversas culturas del orbe, como la egipcia o fenicia, ocupaba un lugar importante entre las divinidades.

La Luna, para los aztecas, Coyolxauhqui es una diosa lunar, representada como una mujer desmembrada, ya que su hermano, Huitzilopochtli, “la descuartizó y arrojó su cabeza al cielo cuando la diosa planeó matar a su propia madre, junto con sus 400 hermanos; éstos se convirtieron en las estrellas”. En el Perú, específicamente en la costa norte, fue descubierto un culto a una deidad lunar, de los pueblos que allí habitaron, de una cultura pre-Inca, que se desconocía.

Esto fue una coincidencia con el Aniversario del Museo de Sitio Chotuna- Chornancap, a 50 años de la llegada del hombre a la Luna. Carlos Wester la Torre, director del Museo Arqueológico Nacional Brüning y del “Complejo Arqueológico Chotuna-Chornancap, reafirma:

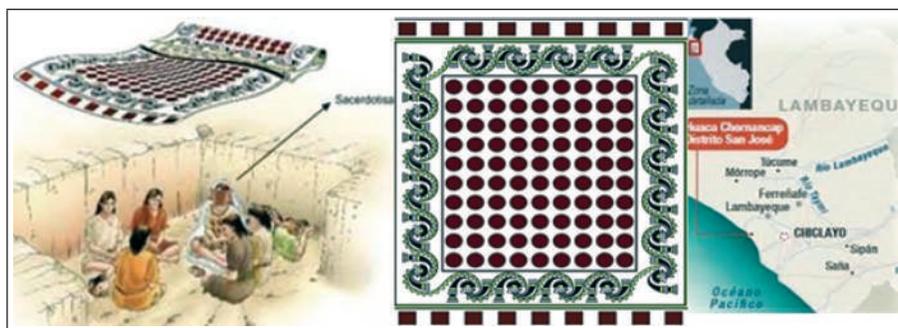
“se hizo un hallazgo extraordinario que reafirma la fuerte conexión de las culturas prehispánicas de la costa norte peruana con la luna: el contexto funerario de un personaje de alta jerarquía de la cultura perteneciente al siglo XII o XIII.

-Una joven con poder-; Para los investigadores significa que hubo equilibrio de género o que fue parte de una estrategia de control, pues la cultura prehispánica de Lambayeque, nunca ha representado en su iconografía a una mujer que participe en las esferas de poder”.

2. Chornancap: evidencia arqueológica de la diosa lunar

Se presenta abajo una recreación de cómo debió haber sido esta ceremonia mortuoria, por las posiciones de las momias encontradas alrededor de la sacerdotisa. Se encontró un entierro (1ª figura) con su “fardo” (momia); que se supone era una “sacerdotisa lunar”; por sus atuendos y símbolos; sepultada con lujosos ornamentos, los cuales dejan en claro su Investidura y poder. La acompañan los “fardos” (momias) de otras ocho mujeres. En la tumba también fueron halladas algunas cubiertas de mantos de tela, en el centro, que ostentan docenas de discos (2ª figura) que son interpretados como: un mensaje a la luna y al mar.

Su ubicación (3ª figura) en el norte de Perú, próximo a la ciudad de Chiclayo (a 3 horas de Trujillo), donde hallaron por primera vez los restos funerarios de una mujer que ocupó el cargo de sacerdotisa en la cultura Lambayeque y su aniversario en el museo *in situ*, el 25 de mayo de 2019.



“No parece casualidad que todos estos elementos asociados a la luna, aparezcan en Contextos funerarios femeninos. El lazo de poder y jerarquía entre **la luna y la mujer** hacen pensar en el importante rol del “género femenino” (en las sociedades antiguas): Wester.

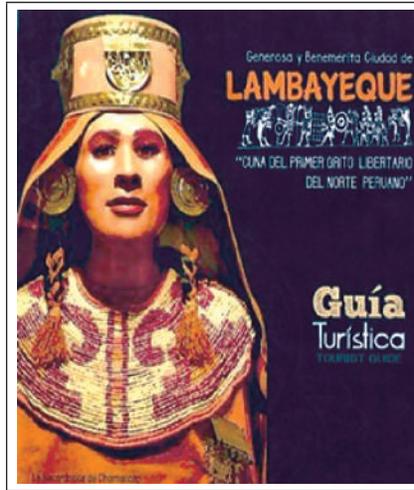
Rostro-reconstrucción en 3D



“Un noble personaje Lambayeque.-. Los arqueólogos creen que se trataría de un sacerdote de alta jerarquía; por las ofrendas encontradas en el entierro de este personaje, que hace suponer que sería de gran importancia”: Wester se refiere a la onda marina



Las olas antropomorfas,



Carlos Wester: Este fue el inicio, único de su descubrimiento: “Al retirar la máscara funeraria se encontró una corona de oro que muestra una escena sobrenatural: una mujer sentada, de perfil izquierdo, sobre la luna creciente. Las extremidades de esta figura femenina **tienen cabezas de felinos**. Frente a ella, un telar en forma de cruz completa el enigma”. (Se puede distinguir en la figura el relieve central en la corona de la cabeza)”.

“Los bienes que aparecen junto a la sacerdotisa aluden sin duda; el **tema lunar**. Los frisos circulares que aparecen en las fachadas de la construcción, donde fue hallada son categóricos, al igual que la representación de este personaje central en la corona...”



3. Aspectos sobre el culto a la luna de los antiguos mexicas

La luna es quizá el astro y símbolo más asociado a los ciclos: Como la luna nace, crece y vuelve a nacer de manera perenne, “El ciclo de la vida y la muerte también”. Por tal razón, para los antiguos mexicas, la luna también representa ciclos apreciados, en otras culturas, como: nacimiento, crecimiento, plenitud, decaimiento y muerte. Asimismo, la lluvia representa, la vida de las plantas, la menstruación y, por consiguiente, la fertilidad y la reproducción.

Coatlícue, la madre de todos los dioses del panteón azteca; del náhuatl: “la de la falda de serpientes”, tuvo a su hijo más aguerrido en lo que se representa como un **amanecer**. Cuenta la leyenda: “... que era una viuda piadosa que un día que barría el templo y que una bola de brillantes plumas que caía del cielo la fecundó”. “Sus hijos e hijas, decidieron matarla en atroz arrebató de ira, pero **Huitzilopochtli**, “dios de la guerra”, que nació en el momento preciso y completamente armado. Lo primero que hizo fue matar a sus hermanas y hermanos, hoy la luna y las estrellas”.

Sin embargo, la imagen colosal de **Coatlícue** –su templo en **Tenochtitlán**– no la representa solamente en su calidad de diosa de la muerte, sino como una figura sin cabeza, con lo que se expresa que la diosa de la tierra era, al mismo tiempo “**diosa de la luna**”: En muchos mitos, se cuenta “que ésta entabla una **lucha a muerte con el sol** y resulta decapitada porque su disco se oscurece a medida que se acerca el sol”. Para los mexicas, la una (metzli) guardaba una relación estrecha con el agua, sabían, que influía enormemente en este vital líquido.

El texto del investigador mitológico Yólotl González Torres: “Algunos Aspectos del Culto a la Luna en el México Antiguo”, nos concede una atrayente síntesis sobre este tema, de donde se extrae la información que a continuación compartimos.

4. Experiencias en el Museo de Antropología e Historia, 1967-68

Estudiar la carrera de Arquitectura no fue un ingreso directo, debido a un proceso largo de regularizaciones con los planes de estudios de México (de 12 años), pero eran estudios foráneos (de 10 años). Aun así, permitían tomar

cursos libres y algunos talleres. Hubo un lapso de tiempo disponible por la preparación de las Olimpiadas¹. Entré a un “curso de guías” y se debía tener una preparación, para las diferentes salas e idiomas. En mi caso: la sala Mexica.

Me tocaron dos maestros historiadores que eran esposos: el profesor muy delgado y alto, que hablaba con mucha pasión y es “como se debe hablar ante los visitantes”, nos decía. “En eso estábamos, cuando entró su esposa llorando y los sustituyeron unas clases; nos enteramos después que habían sufrido un desastre en el Conjunto Habitacional Tlatelolco, donde vivían; no dieron más detalles”. Daban las noticias, “que era un problema estudiantil”. Se veían pasar camiones con soldados y no se comentaba mucho, por la efervescencia de los próximos Juegos Olímpicos.

Formábamos grupos alrededor del maestro en las salas y los turistas nos veían muy curiosos; una chica se quedaba mirándome y grita ¡Ginette!, ante mi asombro, pues sólo mi familia me llama así.

Se trataba de una prima del lado paterno, Ruth Calienes Zamudio, hija de la hermana mayor de mi papá (casada con chileno) me reconoció, porque un día fui a conocer a la abuela paterna con mi hermano menor, muy chicos, en Arequipa.

Posteriormente me envió esta nota periodística y su labor como oceanógrafa; especialista en las Corrientes marinas y estudiosa de las mitologías prehispánicas, fue una gran coincidencia.

Sobre los estudios que estaban investigando, de los mexicas y mayas, “que tenían conocimiento de estos fenómenos estelares a través de sus mitos”, “porque todos los misterios que no se podían comprender y explicar, se representaban en los mitos ancestrales como la lucha entre dioses” –que son conocimientos ocultos– a diferencia de la actualidad, que se tiene la tecnología para explicar estos fenómenos”.

“La cultura mexica, sus mitos estelares, son reflejo de los movimientos del cosmos que se ocultan en las leyendas y mitos”: oceanógrafa Ruth Calienes Zamudio.

¹ Don Abelardo Carrillo y Gariel, historiador y coordinador en el INAH; restaurador en Churubusco en ese tiempo, daba clases en la UNAM y en el Museo de Antropología; era mi tutor, por lo que entré al Museo de Antropología.



5. Experiencia con la madre tenebrosa Coatlicue

En la sala Mexica me impactaba estar con esos monolitos; en una sala con un escenario de misterio, en penumbra y ver al maestro explicando la piedra ceremonial de Tizoc, que era “donde caía la sangre derramada en sus ceremonias, explicaba, cómo iban los chorros de sangre”, y una turista americana se desmayó, ¡pues, el maestro se emocionó y se desbordó!” (Salió en las noticias).

Impresionaba estar frente a ella, “la Madre tenebrosa”, con su “falda de serpientes”. Era complejo entender esta parte, con relación al monolito. Me preguntaba: ¿Por qué la representaban así?, ¡tan terrible, si era la Madre! Y, según recomendaciones del maestro “tenía que amarla, para poder dar una buena explicación”. ” ¡En la madre!, y antes “de tirar la toalla” me puse frente a ella, sentada en el suelo; la contemplaba por horas; la gente que pasaba por la sala me miraba, muy extrañada de mi postura.

Fui desmembrando cada parte de su cuerpo con la mitología, para entender la representación de su forma tan terrible; como la madre humana que más sufre, por los dolores de parto y “sí es divina”, por toda la humanidad. Hay que tener en cuenta “que un “colibrí les señalaba el camino a los aztecas”, Huitzilopochtli, para fundar su capital... Como los Incas, no llegaron al Cuzco porque se les ocurrió, “seguían también una misión: “donde se hundiera la vara de oro, sería el ombligo para fundar la capital y, como en las principales culturas antiguas”, ¿quiénes o/ quién les ordenaba?

Después de estar contemplando a la Coatlicue por días, la vi hermosa, me emocioné y pude comprender: ella da la vida a los hijos; por lo tanto, como divinidad, “carga todo el peso de la humanidad”, que ha sufrido desde los albores del comienzo de la civilización, sobre todo de las mujeres, y el sufrimiento le da su forma, tan peculiar.

Cuentan que al caer la gran Tenochtitlan, “las mujeres recogieron los escudos y las armas de sus hombres para defender su patria y sus hijos”; que le llaman la “noche triste de Cortes”, esperando en vano, imploraban a su madre los Mexicas. En cambio, vino en otra forma, y forjadora de una nueva nación. Una imagen² con los mismos símbolos “del manto estrechado, la media luna”, “el embarazo”, se dice “que ninguna otra nación ha tenido esta prueba”

Pasé la prueba. Al estar sensible todo fluye y pude explicar los símbolos de Coatlicue, aunque se tienen varias hipótesis debatibles, prevalece la “Madre Universal y la lucha eterna del día y la noche”.

A veces vemos a la serpiente como “el maligno”, pero tiene una dualidad: como “la serpiente bípeda que se ve en la “cabeza achatada” de “Coatlicue”.

Para explicar; todo este conocimiento mitológico ante un público plural se tiene un tiempo límite, para que puedan humanizar la forma de su imagen tenebrosa.

Por esta razón se necesita una preparación especial que dan en el Museo de Antropología e Historia; en alentar la inquietud en los visitantes al museo, para comprender la cultura Mexica.

² Creer, viene de “Creación”, es un “mantra”, según la sabiduría oriental; “la Fe” es energía... (“Kundalini” quiere decir “energía”, desde los Vedas y la representaban como una serpiente, el “caduceo” que sube por la 4^a vértebra lumbar columna o puede bajar; “caballero Águila y caballero tigre de los aztecas”; “la fuerza y el poder”, el enigma también del “Monolito”. Nosotros creamos energía sea (-) o, (+) para llegar a, = (O) = a, “Tai”



Me quedé con la impresión de “la falda de serpientes”: todo el origen de la humanidad; también está en el Génesis y en varias culturas antiguas: “de los inicios de la Luz”. La feroz imagen de una mujer **usando una falda de serpientes**, tiene los pechos caídos en representación de la fertilidad y un collar de manos y corazones humanos, que fueron arrancados de las víctimas de sus sacrificios.

Es interesante la mitología mexicana, que ha inspirado a los místicos, dentro del conocimiento Gnóstico: “Los magos Aztecas conocieron a fondo los misterios de la vida y de la muerte: un conocimiento superior, divino”, según este autor: desobedecieron a los dioses santos y cayeron, y perdieron con ello **los poderes** divinos”. La medula espinal: representada por la serpiente y el árbol.

Nota Bibliográfica[‡]. Existen muchos autores sobre la investigación de la mitología Azteca, pero son interesantes las analogías que hace con el Génesis el autor: V.M Samael Aun Weor, en una serie de tres libros: “Magia. Crística Azteca”.

6. La representación de la Mujer Madre en las culturas antiguas

Son más grotescas, a veces con un niño naciendo, la “cabeza achatada”, siempre con serpientes con diferentes símbolos (ya sea bípeda o enroscadas), porque se considera como la “divinidad”; a diferencia de la representación de una mujer común, soltera o reinas, la “Mujer Madre” en las “Ciudades Santuario de Turquía”, las más antiguas del mundo: “Göbekli-Tepe” (en turco, “Colina panzuda” o “Colina del Ombligo”), y de los sumerios. En la mayoría de las esculturas antiguas se nota este concepto en sus representaciones, sobre la “Madre Universal”.



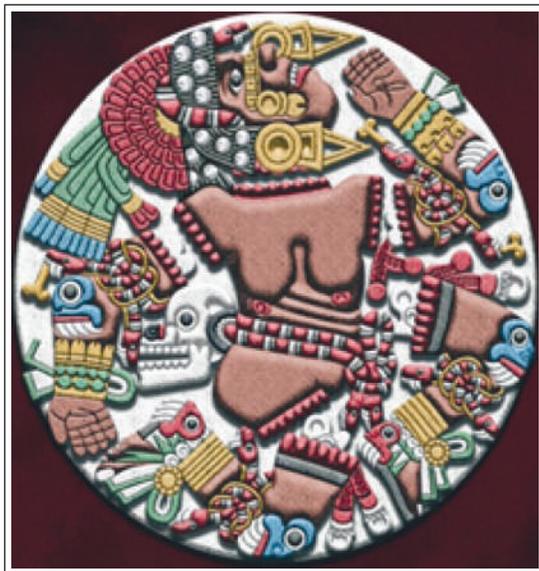
“Coyolxauhqui”,

La Luna, hija de **Coatlícue**, que era la Tierra. Cuando la Luna y las Estrellas estaban a punto de asesinar a la madre nació el Sol **Huitzilopochtli**, ataviado para la guerra y armado con una serpiente de fuego, llamada **Xiuhcōatl**, con la que la decapitó para, después, arrojarla desde lo alto del cerro **Coatepec** (“Cerro de las culebras” representaba a la Diosa de la Tierra y la Fecundidad, la deidad del sol y de las flores).

En su caída, la diosa se fue desmembrando en cada giro. Así muere la Luna, cada mes derrotada por el Sol, a pedazos, y su desmembramiento son la explicación a un fenómeno celeste, en cual la luna muere y nace por fases, y así fue encontrada al pie de la escalinata de Huitzilopochtli en el Templo Mayor.

El relieve (como debió ser) muestra a la diosa decapitada **Coyolxauhqui** “mutilada de brazos y piernas, con gotas de sangre que manan de las extremidades y que dejan expuestas las coyunturas óseas. Está adornada con un

“cinturón de serpiente bicéfala rematado con un cráneo en su espalda. La serpiente de dos cabezas se repite en los atados de muslos y brazos”.



Las articulaciones y los talones de sus pies están adornados con mascarones compuestos por un rostro de perfil provisto de colmillos, cuyo significado todavía se presta a las más variadas conjeturas. Lleva sus sandalias, sus muñequeras y tobilleras. Su tronco, con los pechos flácidos, está de frente, mientras que sus caderas dan un inusitado giro mostrándose de perfil y obligando a los muslos y brazos”

Su tronco, con los pechos flácidos (como su madre Coatlicue), está de frente, mientras que sus caderas dan un inusitado giro mostrándose de perfil y obligando a las extremidades a colocarse de igual forma. Su cabeza porta un gran penacho de plumas y su pelo está adornado con círculos.

Sus orejeras, compuestas por tres figuras geométricas, enmarcan su rostro, cuyo ornamento principal, los cascabeles en la mejilla, da nombre a la diosa Luna, de la que parece salir el último aliento de vida a través de su boca entreabierta.

Coyolxauhqui permaneció siglos enterrada y olvidada bajo el suelo de la Ciudad de México, hasta que el arqueólogo Raúl Arana la descubrió en 1978, en unas obras que adelantaba una compañía de energía. Arana, investigador del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), junto con la denuncia de un posible hallazgo arqueológico por parte de un grupo de electricistas que hacía excavaciones en el Zócalo capitalino, hicieron posible encontrar “la figura conocida como la diosa azteca **Coyolxauhqui**, que significa: “la que tiene pintura facial con cascabeles”. El monolito tiene 3.25 metros de diámetro por 30 centímetros de espesor.

El Centro Histórico de la Ciudad México (CDMX) está construido sobre los restos del Templo Mayor de la ciudad de Tenochtitlán, que fue capital de los aztecas, desde principios del siglo XIV hasta la llegada de los españoles, y cuyos habitantes adoraban a **Coyolxauhqui** (entre otras deidades); que fue desenterrada en la madrugada del 28 de febrero de 1978.

Este santuario prehispánico es uno de los mayores atractivos, construido sobre lo que fue la gran Tenochtitlan, ahora la Ciudad México, capital de la República Mexicana.



7. Diosas lunares de la cultura Maya

Meztli o Ixchel es la primera diosa de mitología prehispánica mexicana de la **cultura maya, que se localiza** en la península de Yucatán, conjuntamente con Centroamérica; asimismo, ésta es la representación de la luna y patrona de las mujeres; su esposo era Itzamná (dios del cielo) el cual se simboliza con el Sol.



La imagen de los jeroglíficos; se representa con una mujer longeva vertiendo un recipiente de agua o tejiendo mientras sale el sol, motivo por el cual se le conoce como la diosa del oficio.

Sobre su cabeza lleva una serpiente y en una falda posee huesos en forma de cruz, sujetando con una mano a un conejo y en la otra una flor...

Ixchel fue venerada como la **diosa de la luna**, por el carácter femenino de ésta. Representó la fertilidad, estrechamente ligada con la tierra, ya que son los ciclos de la luna; ciclos que rigen los tiempos de siembra y cosecha. También se le asocia con la lluvia y con el dios Chaac.

Un mito cuenta que “antes, la luz y el sol eran astros igual de brillantes, pero esto no era apropiado, así que uno de ellos le tiró un conejo a la cara del otro, convirtiéndose en la Luna este último, y a partir de entonces se puede distinguir la figura de un conejo durante las lunas llenas. Para el pueblo Otomí, del altiplano mexicano, era una de sus más importantes deidades. Se le representa con figura esférica y un conejo delante”.

Del mismo modo, se manifestaba en cuatro colores; rojo, negro, blanco y amarillo: los colores del universo. Sus devotos asistían a su templo Cuza-mil para pedir el oráculo de esta diosa y la mayoría eran mujeres, las cuales le hacían plegarias por su embarazo para que fuera satisfactorio. Cuenta la leyenda que “quienes pidieran a esta diosa en su templo les brindaba protección, asimismo, los creyentes festejaban el día de la diosa en el mes Zip del calendario Maya. Entre tanto, esta diosa es considerada como una rosa con espinas, ya que posee muchas virtudes que benefician a la humanidad, mientras que posee su faceta de destructora de la misma”.

8. Empoderar a alumnas líderes a través de la educación y desarrollo humano sustentable

La educación y la participación integral en urbanismo son las bases del desarrollo humano, indispensable para garantizar un desarrollo **urbano sostenible**. Por esta razón, el método de enseñanza-aprendizaje es el adecuado para desarrollar esta preparación profesional con responsabilidad y equidad, ante la sociedad demandante.

Desarrollo Urbano: “Es el proceso de transformación, mediante la consolidación de una adecuada ordenación territorial en sus aspectos físicos, económicos y sociales, y un cambio estructural de los asentamientos humanos en los centros de población (urbana o rural), encaminados a la protección y conservación del medio ambiente, de incentivos para que las empresas inviertan en tecnología encaminada a un desarrollo sustentable, a la promoción de servicios de las ciudades en condiciones de funcionalidad, y al mejoramiento de la calidad de vida de la población. De impulsar tanto en materia urbana, social, económica y en aspectos relacionados con la vivienda, tendiente a la conservación y mejoramiento del medio ambiente” (Del Glosario de términos).

El concepto de educar Implica la acción de transmitir conocimientos e información a través de distintas herramientas y métodos de enseñanza-aprendizaje, pero, con la formación, se suma un proceso de transmisión de ideales, valores y creencias que vienen desde la niñez y permean hasta llegar a la identidad de las personas, que es muy necesaria en la carrera de urbanismo, para fomentar la participación de la comunidad en los aspectos sociales, sobre todo con equidad de género.

Los alumnos, en general, tienen que trabajar en su propio entorno para confrontar la realidad con el análisis: fortalezas oportunidades, debilidades y amenazas (FODA). El enfoque es también para la gestión de lograr recursos para proyectos urbanos como: la conservación del entorno patrimonial, ambiental y social, en donde las alumnas, en especial, deben empezar a trabajar en equipos con un líder o ser ellas mismas las líderes para enfrentar problemas sociales, de género, servicios, inseguridad, etcétera.



Los mitos de las diosas, desde la antigüedad, acompañan a la mujer desde niña, aunque en realidad son los “roles” que desempeñan como: la diosa madre, la diosa niña y la diosa anciana.

En este triple trabajo de la mujer revisamos un artículo de Sophia Style, en la revista Namaste, Mallorca. 2007, del que me gustó su experiencia con las diosas: “Multitud de imágenes de diosas que se remontan hasta hace 35,000 años”; de la arqueóloga Marija Gimbutas, que va ligado al tema de las “diosas de la luna en las culturas prehispánicas” y, en la actualidad, el de Gina Zabludovsky: “Las mujeres en México, trabajo, educación superior y esferas de poder: Feminismo, Educación y Cultura”.

En la actualidad tenemos que la mujer profesional trae su triple diosa, más bien, le llamaremos “roles”, porque a diferencia del hombre, su trabajo refleja tanto las tres etapas de la vida de la mujer (virgen, madre y anciana), como las fases de la luna: creciente, llena y menguante.

Estas triadas de divinidades femeninas habían aparecido miles de años antes en muchas culturas.



A manera de conclusión del tema: Las diosas de la luna de las culturas prehispánicas, con el enfoque a través de la educación, que son “roles” que se repiten actualmente, bajo otras modalidades, se han revisado diferentes teorías de pensamientos sobre el “Empoderamiento de las mujeres y niñas a través de la educación”. Indudablemente, todas persiguen un mismo fin y en cada país se da lo mejor de sus políticas para su propia población, la cual padece este mal, de la violencia femenina; no solo físico, sino también en el entorno laboral, se notan avances, pero se considera que no han sido suficientes.

Uno de los problemas está en la educación desde el hogar y estoy de acuerdo con los “Objetivos del “Desarrollo Sustentable” de la ONU. Porque todavía se nota en algunas de las alumnas y más de las zonas rurales, que siguen este patrón que hay que dejar de lado: el “síndrome maternal”; es decir, deben primero pensar más en ellas, pues siempre tratan de apoyar al compañero de la escuela, hasta de justificar o solucionar sus tareas. Por esta razón, se debe trabajar en dinámicas de equipos heterogéneos para mejorar la “enseñanza-aprendizaje”.

Por otra parte, hay una tendencia mayor entre las alumnas que los alumnos y se muestra en el interés por el desarrollo urbano y del “bien común de las ciudades”, un concepto que se considera feminista. En mi curso, se forman equipos de trabajo, con sus líderes que ellos mismos escogen y, ahora, en sus proyectos, hay que aprender a escuchar a la comunidad que requiere de servicios para aplicar los proyectos urbanos que se requieren. En estas dinámicas, son más las alumnas que los alumnos las que tienen facilidad en dialogar con los vecinos acerca de los problemas que afectan a su entorno.

Expongo algunas vistas de mis clases para impulsar los liderazgos o empoderamiento de las futuras profesionales, con el método de “dinámicas”

de la enseñanza-aprendizaje; sobre temas diversos que aquejan a una población demandante de servicios tanto sociales como de género. Son dinámicas o ensayos para solucionar problemas de una comunidad, llámese, barrio, colonia, etcétera, para acostumbrarse a trabajar en equipos heterogéneos con la diversidad de pensamiento para solucionar problemas del BIEN COMUN”, que es un objetivo de la carrera.



En estas gráficas vemos ejemplos de alumnas líderes, que exponen y dirigen el trabajo de su grupo, en la clase, con invitados y compañeros, para acostumbrarse a disipar sus temores de hablar en público. Los proyectos urbanos, siempre están a consideración de la sociedad.



En esta otra gráfica se muestra la exposición de dos líderes (hombre-mujer), de un grupo grande, que fueron seleccionados por el mismo equipo para presentar su trabajo. Las alumnas y alumnos Invitan a personas de la comunidad ajenas a la carrera (uno por equipo) y también del profesor, para darse cuenta que, aunque desconocen las técnicas de trabajar una propuesta, visualizan la problemática de su entorno.

En ambos casos la dinámica ayuda a que los alumnos, y sobre todo las alumnas, tomen iniciativas, que están sujetas al consenso de la clase, que es la que determina la viabilidad de la propuesta. Aunque, se trata de “un ensayo didáctico” se procura que sea lo más realista posible. Es una forma también, de darse a conocer para conseguir los proyectos tanto para para instituciones gubernamentales como empresariales o independientes.



En esta gráfica se ve a un alumno exponer sobre la problemática de su entorno y el trabajo de las mujeres de su comunidad, así como de los problemas de la basura, el mejoramiento ambiental, etcétera. Una de sus afirmaciones fue que la mujer se preocupa más por el bienestar de la familia; su tema fue “La perspectiva de género”.

Asimismo, los exámenes son de autoevaluación, por los mismos grupos y el examen final con invitados de fuera, ya que siempre será la sociedad, la que evaluará los proyectos para el mejoramiento urbano.

La dinámica es útil para escuchar las opiniones de los invitados de diferentes disciplinas, como amas de casar, vendedor del puesto de la esquina, etcétera, quienes son ajenos a la carrera, pero que saben de las necesidades y de los problemas de la ciudad en donde viven; por eso, los alumnos se van formando su propio criterio, de saber escuchar ante un público demandante de soluciones.

Otros temas que se introducen son los aspectos sensoriales como qué es la perspectiva de género, con los aspectos culturales e históricos de cada barrio, colonia o alcaldía. La intención es lograr la participación de la comunidad, de que los habitantes, al sentirse identificados con su entorno y la conservación del ambiente, como la limpieza, los reciclados etcétera, muestren mayor interés, porque algunos estudiosos consideran que los grafitis en las zonas urbanas son reflejo de un rechazo a su entorno, o, por ejemplo, los “ninis”, son un fenómeno social.

Se ha tenido ejemplos de alumnas que integran a los llamados “ninis” (que no estudian ni trabajan) en las propuestas de los sus proyectos, en donde se han integrado al campo laboral, en las alcaldías, en especial las del sur-oriente.

La Escuela de Urbanismo de la UNAM propicia exposiciones al finalizar los cursos, en donde el alumnado da a conocer sus conocimientos, para empezar a trabajar en nuestras ciudades, aunque en algunas se dan situaciones muy complejas, como la inseguridad.

Lo curioso, es que he notado que son las alumnas que logran tener más espacio laboral y se han convertido, incluso, en líderes ejecutivas.

El liderazgo³ no es cuestión de personalidad, sino de saber cómo guiar al equipo en cada situación que se presente; debe ajustarse al entorno cambiante donde se mueve junto con su equipo de trabajo. Por lo que: situaciones diferentes requieren acciones de liderazgo diferentes.

³ Curso por el Mtro. Lic. Fernando Carrillo Silva; Gerente de Recursos Humanos en Urbanizadora del Bajío, SA de CV

La Asociación Cristiana Femenina y el desarrollo físico e intelectual de las mujeres y niñas mexicanas, 1923-1950

*Dra. Gabriela Castañeda López**

Introducción

Durante las primeras décadas del siglo XX se crearon diversas agrupaciones que buscaban cambiar o mejorar la situación de las mujeres mexicanas. Una de esas sociedades fue la Asociación Cristiana Femenina de México.

La Asociación se fundó el 7 de octubre de 1923 a iniciativa de un grupo de mujeres reconocidas en diversos ámbitos de la vida en nuestro país, entre otras, estaban enfermeras, literatas, la primera abogada, periodistas, profesoras, trabajadoras sociales y las pioneras de la medicina. El propósito de la agrupación fue cultivar, orientar y promover el desarrollo físico e intelectual de las niñas y jóvenes mexicanas a través de una serie de actividades educativas, culturales, sociales y deportivas.

El presente trabajo analiza el programa que la Asociación Cristiana Femenina de México desarrolló para mejorar las condiciones de las mujeres mexicanas entre los años 1923 y 1950.

* Doctora en Historia por la UNAM. Investigadora en Ciencias Médicas en el Laboratorio de Historia de la Medicina del Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía “Manuel Velasco Suárez”

Los orígenes

La Asociación Cristiana Femenina de México tiene sus raíces en la Asociación Cristiana de Mujeres Jóvenes (YWCA) emanada de la fusión de dos movimientos de mujeres en Inglaterra, a mediados del siglo XIX. Uno, encabezado por Emma Robarts, quien creó la Prayer Union, dedicada a estudiar la Biblia y a diversas actividades sociales y filantrópicas; el otro, impulsado por Lady Mary Jane Kinnaird, quien abrió en Londres un complejo habitacional para que Florence Nightingale y su equipo de enfermeras que iban a la guerra de Crimea (1854-1856) tuvieran donde alojarse. Al terminar el conflicto lo habitaron jóvenes que acudían a trabajar a los núcleos urbanos. El lugar contaba con un restaurante, gimnasios, salas de recreo y una biblioteca; se impartían clases sobre la Biblia y tenía una oficina para conseguir empleos¹. Ambas mujeres pensaron que era importante desarrollar en esas jóvenes tres aspectos: el cuerpo, la mente y el espíritu, y con esa idea se unieron en un solo proyecto dando pie a la creación de la Asociación Cristiana de Mujeres, presidida por Arthur Kinnard².

Fue así como surgió un movimiento universal que pronto se extendió a otros países. En Estados Unidos, la primera asociación –Ladies Christian Association– se formó en 1858 en Nueva York y, en 1860, abrió su casa de huéspedes para estudiantes, maestras y obreras.

En 1894, Inglaterra, Noruega, Suecia y Estados Unidos fundaron la World Young Women's Christian Association (World YWCA)/Asociación Cristiana Femenina Mundial (YWCA Mundial).

En América Latina la primera Asociación se instauró en Buenos Aires, Argentina, el 13 de diciembre de 1890. A ésta siguió la de Chile que tuvo su origen en Santiago, en 1920, cuando una comisión provisional abrió un centro para estudiantes y sus amigas. De aquí nació una Asociación con un programa destinado a las alumnas de la Universidad de Chile y también para las jóvenes de la ciudad que desempeñaban trabajos comerciales y profesionales o pertenecían a las clases acomodadas. La agrupación se constituyó definitiva y permanentemente cuando sus miembros adoptaron sus estatutos en 1924.

¹ David Doughan y Peter Gordon, *Women, Clubs and Associations in Britain* (London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006), 87-89.

² Pei-chang Liu, «The organization and administration of a program of religious education in the Student Department of the Y. W. C. A. for China» (Thesis, Master of Arts, Boston University, 1940), 2-3.

En 1920 se creó la de Brasil, en Río de Janeiro y luego de ésta, la de Uruguay, que inició en el invierno de 1920-1921 y cuya organización se completó con la adopción de sus estatutos en, noviembre de 1923, entre sus logros se cuenta la fundación de un orfanatorio que, en 1930, reportaba excelentes resultados³.

2. La Asociación Cristiana Femenina de México

La Asociación Cristiana Femenina de México es una agrupación vigente que está a pocos años de conmemorar su primer centenario. La sede principal de la organización está en Ginebra, Suiza y cuenta con representaciones en alrededor de 122 países.

La iniciativa de su creación surgió del interés que mostraron mujeres que conocían la utilidad y los beneficios que reportaban a la niñez y a la juventud la Asociación Cristiana Femenina en Europa y la de Estados Unidos. Es precisamente a esta última a la que acudieron a solicitar apoyo para fundar la de México.

Según indica su acta constitutiva, la Asociación Cristiana Femenina de México se fundó el 7 de octubre de 1923. La inauguración se verificó ese mismo día a las 17:00 horas, en la casa ubicada en la calle de Donceles número 70 –primera sede de la Asociación–, con la presencia de 38 mujeres. Encabezaba el grupo la socióloga y trabajadora social Elena Landázuri; también acudieron María Sandoval de Zarco –primera abogada– y Matilde Montoya, pionera de la medicina, quien dio el discurso de bienvenida. Durante el acto se integró y tomó posesión su primera mesa directiva, la cual se integró por: Antonia Rivas de Blair (presidenta); Antonia L. Ursúa (primera vicepresidenta); Rebeca T. de Osuna (segunda vicepresidenta); Adelia Palacios (tesorera); Bertha Gamboa (secretaria); Margarita L. de Gamio (presidenta del Club de Madres); Carmen Gómez Siegler (secretaria); Bertha Gamboa (presidenta del Club Recreativo); Themis Valderrama (secretaria), y Simona Tapia (presidenta del Club de estudiantes)⁴.

La Asociación se creó con el objetivo de “cultivar el desarrollo físico, intelectual, espiritual de la mujer sin tomar en cuenta su nacionalidad, clase

³ Margarita S. Vesey, «Marcha de la mujer a través de los siglos», *Horizontes nuevos*, (1930): 15.

⁴ «XLI Aniversario», *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, octubre (1964): 1.

social o filiación religiosa, dando especial importancia al desarrollo de sus sentimientos de cooperación y de su responsabilidad ante sus semejantes, desde el punto de vista cristiano”⁵. En principio, se delineó con el fin de ayudar a las jóvenes mexicanas a corregir deficiencias en su preparación, en la vida cotidiana o laboral y, congruente con su carácter internacional, abrió sus puertas a mujeres de todas las razas y religiones⁶.

Desde su origen, la agrupación ostenta como emblema un triángulo azul que representa las tres fases del desarrollo humano: la parte física, la intelectual y la moral, su lema es “no para ser servido sino para servir”.

La Asociación se instituyó con la idea de realizar un trabajo colaborativo, donde cada socia tenía una responsabilidad. No fue creada como institución caritativa, tampoco como una obra de protección en la que un grupo de mujeres trabajaba a favor de otras⁷. Desde la Mesa directiva se coordinaban las actividades de las diferentes áreas o Círculos en que se organizó la agrupación. Inicialmente se formaron los Círculos de Biblioteca, del Hogar, de Madres y del Triángulo Azul, cada uno integrado por una presidenta, vicepresidenta, secretaria y tesorera. La mesa directiva y los cargos de las diferentes ramas se elegían anualmente. En 1927 esa estructura se modificó: los Círculos desaparecieron y para hacer más efectivo el trabajo se instituyeron comités; de esta forma se crearon los Comités Ejecutivo, de Finanzas, de Miembros, de Educación, de Biblioteca, de Empleos, de Hogar y de Exploradoras, además de un Departamento de Educación Física.

La Asociación se integraba por socias activas, asociadas y contribuyentes⁸ y se sostuvo con el pago de sus cuotas, las suscripciones a su *Boletín*, con las entradas que generaban los cursos de los Departamentos del Hogar y de Educación Física y con fondos locales y donaciones de la Asociación Cristiana Femenina Mundial (World Young Women’s Christian Association) a la que está afiliada desde mayo de 1924⁹. En este sentido, vale destacar la ayuda de Olivia Phelps Stock, quien fue su benefactora y, con su propio peculio, se cubrieron los primeros pagos de sueldos y de administración, emanados de la

⁵ «Inscríbese usted desde luego», *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, 3, n.º 2 (1933): 6.

⁶ *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, 3, n.º 7 (1933): 2.

⁷ «Nuestra Asociación», *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, 3, n.º 5 (1933): 2.

⁸ *Boletín del Triángulo Azul*, 1, n.º 5 (1925): 1; *Boletín del Triángulo Azul*, 1, n.º 10 (1926): 1.

⁹ «List of member associations affiliation status», acceso el 20 de agosto de 2020,

<https://worldywca.org/wp-content/uploads/2016/05/2016-2019-YWCA-MAs-Affiliation-Status.pdf>

fundación de la agrupación¹⁰. Asimismo, es de señalar que al morir la señorita Phelps, en 1927 y luego de leerse su testamento, se supo que donó a la Asociación Cristiana Femenina de México 100,000 dólares para la construcción de un edificio y 50,000 para su sostenimiento¹¹.

Las asociaciones de Estados Unidos y de México establecieron lazos y colaboración muy estrecha. Durante un largo tiempo integrantes de la Asociación de Estados Unidos vinieron a enseñar y organizar las actividades de la Asociación mexicana, esto, mientras aquí las dirigentes formaban a mujeres jóvenes para que en poco tiempo ocuparan los cargos clave dentro de la agrupación. Esas primeras generaciones fueron instruidas en los diferentes Círculos, por ejemplo, en el Círculo Cuicuilco, establecido con el fin de estimular y organizar actividades recreativas como: excursiones, orfeones, representaciones de comedias y reuniones sociales, se formaron como líderes Julieta Ruiz Sánchez, trabajadora de la Secretaría de Educación Pública y Celia Tovar, quien fue a estudiar con una beca de la propia Asociación, a la Central School of Physical Education en Nueva York y; a su regreso, en 1933, ocupó el cargo de secretaria en el Departamento de Educación Física¹². Otro caso que cabe mencionar es el de María Elena Ramírez, quien estudió en la National Training School durante un año y al volver se hizo cargo de la secretaría del mismo Círculo, además, escribió un manual para niñas exploradoras, con bases en el scoutismo, que también sirvió como guía en la preparación de líderes en ese campo.

La cooperación entre ambos países para encauzar a la nueva agrupación y para crear los cuadros de jóvenes dirigentes fue intensa. Mientras que algunas socias mexicanas viajaban a Estados Unidos para estudiar y enterarse de cómo se desarrollaban las actividades e informarse respecto a la organización de la Asociación en aquel país, a México llegaron mujeres estadounidenses para ocupar diferentes cargos: en 1925 arribó Lulú Saúl con la misión de iniciar el Departamento de Educación Física, mientras que Celia Tovar terminaba sus estudios. Saúl contaba con amplia experiencia en el campo, ya que dirigió el Departamento de Educación Física de la Asociación Cristiana Femenina en Denver, Colorado.

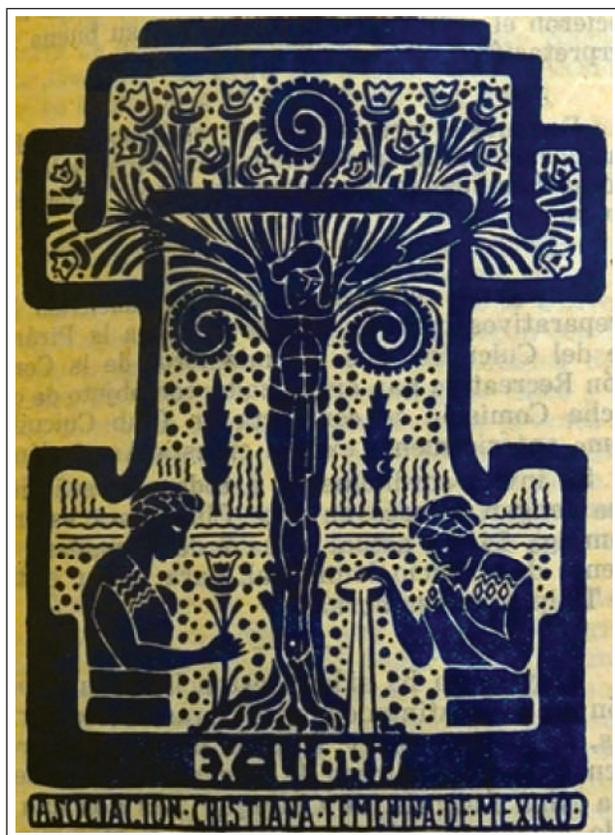
Dentro de las áreas en que se organizó la Asociación estaba el Círculo de Biblioteca, mismo que se encargó de formar a una biblioteca que se ocupó

¹⁰ *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, junio (1973): 5.

¹¹ «La Asociación Cristiana femenina recibe un gran donativo», *Boletín de la Asociación Cristiana Femenina*, n.º 26 (1928): 1.

¹² *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, mayo (1973): 4.

de orientar sobre lecturas a las jóvenes socias y a las habitantes de su albergue y, luego, atendió a un público más extenso. La biblioteca contó con un acervo de libros, principalmente en español y suscripciones a algunas revistas, con el propósito de darle un carácter popular y atraer a un gran número de personas. En inglés había pocas obras de un verdadero valor científico o literario¹³. La biblioteca se abrió diariamente de 9 de la mañana a 9 de la noche y prestaba libros a domicilio.



Exlibris de la Asociación Cristiana Femenina
Boletín del Triángulo Azul 1, n.º 8 (1926): 1.

¹³ «Informe de las labores desarrolladas por la Asociación Cristiana Femenina en el período de 1927-1928, rendido por la presidenta de la Asociación en la Asamblea verificada el 26 de enero de 1929», *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, 4, n.º 6 (1929): 3.

En la biblioteca se consultaban obras de aventuras, ciencia poesía, religión, sociología y viajes. De literatura clásica, títulos como: *Resurrección*, *Ana Karenina* y *La guerra y la paz*, de León Tolstoi; *Los miserables* y *Los trabajadores del mar*, de Víctor Hugo; *El pirata*, de Walter Scott; *La catedral*, de Blasco Ibáñez; *Don Quijote de la Mancha*, de Cervantes; *Juan Cristóbal*, de Romain Rolland; *El pájaro azul*, de Maurice Maeterlinck; *Los hermanos Karamazov*, de Dostoievski; *Hombre y superhombre*, de Bernard Shaw, y *Los dioses tienen sed*, y *La rebelión de los Ángeles*, de Anatole France¹⁴.

Cabe señalar que el exlibris de la Asociación fue realizado por el artista Rafael Yela Gunther, bajo la dirección del Dr. Manuel Gamio, entonces director del Departamento de Antropología, y obsequiado directamente a la Asociación en su inauguración¹⁵.

Además de fomentar la lectura, el Círculo de Biblioteca, denominado después Comité de Biblioteca, se encargó de organizar charlas y ciclos de conferencias sobre diferentes temas. Las conferencias se organizaban por la noche y les antecedía un té en el que los asistentes podían convivir. Tuvo entre sus invitados a Gabriela Mistral, Alba Herrera y Ogazón, Alfonso Pruneda, con temas de higiene; Diego Rivera, sobre arte mexicano; a la abogada María Sandoval de Zarco, quien habló de nociones generales de derecho, específicamente sobre leyes familiares y derechos de la mujer y su protección, y a la doctora Luz Vera, entre otros destacados ponentes. En 1929, durante la Semana de Amistad Internacional se ofreció una serie de charlas a cargo de cónsules y embajadores de varias naciones para dar a conocer algunos aspectos de la vida en otros países. También tocó a esta sección organizar exposiciones de pintura de Diego Rivera, Rosaura Cabrera, Gilberto Chávez, Lola Velázquez Cueto, entre otros artistas más.

Del Círculo de Biblioteca derivó el Departamento de Trabajo Social, que al paso de los años creció en actividades y responsabilidades. Esta área inició impartiendo clases a bajo costo de cocina, lectura, escritura y, hacia 1940, pláticas de economía doméstica para sirvientes, cocineras, amas de casa y futuras amas de casa. Esos cursos prácticos estaban destinados a personas humildes, sin especialización en el trabajo, con el fin de capacitarlas para desempeñar una actividad.

Asimismo, esta área contó con una oficina de empleos que resultó de gran utilidad. Mujeres de distintas nacionalidades se acercaron a la oficina solicitando empleo: alemanas, armenias, españolas, estadounidenses, francesas,

¹⁴ «Fechas especiales», *Boletín del Triángulo Azul*, 1, n.º 8 (1926): 1.

¹⁵ *Boletín del Triángulo Azul*, 1, n.º 8 (1926): 1.

inglesas, italianas, rusas, sudamericanas y, por supuesto, mexicanas, aunque no siempre fue posible colocarlas, por su falta de competencia o porque los sueldos ofrecidos eran muy bajos. En el Informe de la Asociación de 1929, se reporta que, en 1928, de 150 solicitudes fueron colocadas 35 mujeres como institutrices, oficinistas y empleadas en trabajos domésticos¹⁶; en 1933, de 520 que solicitaron trabajo, 101 fueron empleadas como cocineras, amas de llaves, recamareras, oficinistas e institutrices¹⁷. En 1943, de 1,162 que buscaban un empleo se colocó a 327 mujeres¹⁸.

Los Comités de Educación y de Biblioteca se encargaron de coordinar clases de alemán, español, inglés e italiano. Los cursos se impartían por la noche, a fin de que las jóvenes que trabajaban pudieran asistir. La iniciativa tuvo buena acogida, pues en 1929 se reportaba la formación de dos grupos de primer año de inglés, con una inscripción total de 39 alumnas y una asistencia media de 10 en cada grupo; y el segundo año de inglés, con una inscripción de 26 alumnas y una asistencia media de 6. En el grupo de primer año de francés se inscribieron 45 alumnas y asistieron asiduamente 18, en su mayoría niñas de 10 a 12 años. También se creó otro curso de español destinado a extranjeros, principalmente emigrantes de escasos recursos que necesitaban aprender el idioma, pero que carecían de los medios para pagar su enseñanza¹⁹.

Desde su creación, la Asociación abrió una casa-hogar para albergar a mujeres jóvenes que dejaban a sus familias y emigraban a la Ciudad de México para trabajar o instruirse. El Círculo de Hogar –luego Comité de Hogar– se encargó de su administración y ofrecía cómodas recámaras, asistencia, baños, uso de teléfono, sala, piano, etcétera. Poco a poco la casa adquirió fama: en 1928 se reportaba que se hospedaron jóvenes de distintas nacionalidades; en total 48, y de éstas, 12 de manera permanente.

El Círculo de Madres tuvo como finalidad ayudar a las madres a cuidar adecuadamente a sus hijos, abriendo para ello una Clínica Preventiva en la calle de Corregidora, sostenida con donativos de socias de Estados Unidos. Años más tarde esta sección destinó sus fondos a la compra de aparatos para

¹⁶ «Informe de las labores desarrolladas por la Asociación Cristiana Femenina en el período de 1927-1928...», 3-4.

¹⁷ «Informe anual», *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, 3, n.º 2 (1933): 1.

¹⁸ «Servicio social», *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, n.º 2 (1943): 5.

¹⁹ «Informe de las labores desarrolladas por la Asociación Cristiana Femenina en el período de 1927-1928...», 2.

ejercicios correctivos, sembrando el germen de la Sociedad Pro-Infancia y para una serie de actividades de esta naturaleza²⁰.

Otra área importante para desarrollar fue la relacionada con la práctica del deporte, para ello se formó un Departamento de Educación Física que empezó a funcionar desde 1930. El Departamento tuvo notables progresos y reportó a la agrupación importantes ingresos, por lo que se consideró oportuno asumir la responsabilidad de rentar un local más costoso y mejor acondicionado para duplicar el número de cursos y emprender nuevas actividades. En 1934, cuando la Asociación tuvo su propio edificio, impartía cursos de baile, de baile expresionista y gimnasia para niñas, gimnasia reductiva, básquetbol, voleibol, tenis y eventos de campo y pista. Al interior del Departamento se formó, en 1935, el primer Club de Líderes de Educación Física, integrado por 10 alumnas que se adiestraron con cursos de natación, educación física, psicología, métodos de enseñanza, anatomía, primeros auxilios, etcétera, algunos impartidos por las doctoras Margarita Delgado de Solís, Irene Cervantes, Enelda Fox y Amelia Sámano, miembros de la agrupación²¹.

En 1940 la Asociación ofrecía una amplia gama de cursos: se impartían clases de baile clásico, internacional, regional y tap, y además de las disciplinas deportivas ya mencionadas, se practicaba bádminton y juegos recreativos como *shuffle board*, ping-pong y *deck tennis*.

Para 1940 se habían consolidado los campamentos femeniles que se organizaban desde 1933. Éstos se realizaban en la casa que la Asociación compró para tal fin, en Acatzingo, Cuernavaca. Posteriormente se llevaron a cabo en otros estados de la República, por ejemplo, en 1940, en Chupícuaro, Michoacán, al que acudieron integrantes de la Asociación Femenina de Guadalajara²².

²⁰ *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, junio (1973): 5.

²¹ *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, agosto (1973): 3.

²² «Fundación de la A. C. F. de México y su desarrollo», *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, julio (1973): 3.



Campamento en Acatzingo, Morelos, 1935.

Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina, 5, n.º 12 (1935): 1.

Su órgano de difusión fue el *Boletín del triángulo azul*, que empezó a publicarse en agosto de 1925. En 1930 cambió su nombre por el de *Horizontes nuevos*, que apareció trimestralmente, después de unos años, retomó el primero. Cada número constaba de 4 a 6 páginas, algunos pocos llegaron a 16. Se ilustró con fotografías, generalmente en color azul. En la revista se difundieron principalmente las actividades de la Asociación; se mencionaban los acontecimientos más importantes y las actividades programadas por mes. Por algún tiempo se incluyeron biografías de mujeres relevantes a lo largo de la historia y tuvo una sección de anuncios.



Ejemplar de *Horizontes nuevos*, 1930.

La Asociación organizó actividades formativas, excursiones culturales y de esparcimiento. En 1934 se realizó una visita al Observatorio Astronómico de Tacubaya donde fueron atendidas por el ingeniero José Gallo. A ésta, se sumaron otras: al Convento de Churubusco, museos y lugares de interés educativo.

Si bien la Asociación tuvo estrecha relación con la comunidad americana en México y con la Asociación de los Estados Unidos, fomentó las costumbres y tradiciones mexicanas, celebrando Día de Reyes, de Muertos, posadas y fiestas patrias, 5 de mayo, 16 de septiembre y 20 de noviembre.

Las excursiones tuvieron un lugar importante dentro del programa cultural; se organizaban dos al mes, a la zona arqueológica de Cuicuilco, en 1926; a Chapultepec, a las Grutas de Cacahuamilpa en Guerrero, en 1940, a la que acudieron 90 personas; a las Estacas, en Morelos; al Convento de Huejotzingo, y a las Lagunas de Zempoala, entre otros muchos lugares.

La Asociación siempre tuvo relación con otras instituciones. De carácter educativo destaca su vinculación con la Universidad Nacional que, en 1926, en su afán por contribuir a la obra cultural que ésta desarrollaba en pro de la mujer, coordinó un ciclo de conferencias bajo la dirección del Departamento de Extensión Universitaria, con temas generales sobre: amor, estética, sociología y filosofía; de esta última, se dictaron las siguientes conferencias: Principios fundamentales del conocimiento, Técnicas de la enseñanza, Estudio psicológico de la personalidad, Desarrollo espiritual del niño, La salud y la felicidad, El infinito juzgado a través de los astros, El bien como norma de vida, Las religiones antiguas y Las religiones modernas²³.

También la Universidad Nacional patrocinó recitales como el de la poetisa Margarita Mondragón en 1932, o las conferencias de Amalia Caballero de Castillo Ledón “La mujer mexicana en el arte teatral” y la de Eulalia Guzmán “Fases de la vida de una maestra. Viajes y estudios artísticos y arqueológicos”. Se ofrecieron recitales con la participación del coro de la Asociación que dirigió el reconocido compositor Tata Nacho.

La Asociación Cristiana Femenina también colaboró en distintas actividades con la Escuela de Trabajo Social de la Secretaría de Educación Pública.

La Asociación de Universitarias Mexicanas y la Asociación Cristiana mantuvieron estrechos vínculos, compartieron actividades, incluso, algunas de sus socias pertenecieron a ambas agrupaciones, como fue el caso de la

²³ «Plan de extensión de los trabajos de la A. C. F.», *Boletín del Triángulo Azul*, n.º 10 (1926): 3.

doctora Luz Vera, quien encabezó, hacia 1931, la Asociación de Universitarias Mexicanas²⁴.

En Guadalajara se estableció la segunda sede de la Asociación, en 1938. Primero se ubicó en el edificio del llamado Instituto Colón, en la calle Tolsá 324; después en Libertad, y actualmente se encuentra en la calle José Guadalupe Montenegro, 904. Contó con una casa hogar y por primera vez se impartieron clases de natación, baile y se instituyó la primera guardería en la ciudad²⁵. En 1972 el diario *El Informador* mencionaba como aportaciones más destacadas de la agrupación, que sus lineamientos sirvieron de base para el funcionamiento de las guarderías infantiles en el estado, de la casa hogar, de los clubes infantiles, así como de la enseñanza de la natación²⁶. Después de la sede en Guadalajara se establecieron las de Tijuana, Cuernavaca y Naucalpan.

La Asociación tuvo varios domicilios. Al momento de fundarse, en 1923, se encontraba en Donceles número 70; al siguiente año se mudaron a Luis Moya número 49. Para 1926 se instalaron en Artículo 123 número 110, en cuya casa improvisaron un gimnasio en el tercer piso, la casa hogar y los círculos en el segundo piso, y las oficinas y demás dependencias en el primero. Cabe señalar que para las clases de natación se utilizaba la alberca del Hotel Regis. En 1933 la casa y el terreno adjunto que habitaron fueron comprados gracias al donativo de una de las socias²⁷. Ahí construyeron un edificio moderno y funcional que albergó el Departamento de Educación Física, con un gran gimnasio y una alberca en el primer piso, que asombraba por su tamaño, y por utilizar un novedoso sistema en el que no era necesario cambiar el agua diariamente, ya que circulaba constantemente y pasaba por filtros especiales para purificarla²⁸. El 25 de junio de 1963 se inauguraron las nuevas instalaciones de la Asociación construidas en el mismo espacio, pero con acceso por la calle de Humboldt número 62.

La Asociación Cristiana Femenina cerró sus puertas en 1990; reanudó sus actividades hasta el año 2000.

²⁴ «Notas breves locales», *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, n.º 4 (1931): 4.

²⁵ «Cena», *El Informador*, 24 de febrero de 1968, p. 9-B, acceso el 20 de agosto de 2020, <http://www.hndm.unam.mx/index.php/es/>

²⁶ «Hechos que hacen historia», *El Informador*, 22 de octubre de 1972, p. 10-C y 12-C, acceso el 20 de agosto de 2020, <http://www.hndm.unam.mx/index.php/es/>

²⁷ «Inauguración del edificio nuevo de la ACF», *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, junio (1971): 1.

²⁸ *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, junio (1971): 5.

3. Conclusión

La Asociación Cristiana Femenina de México es una agrupación identificada hasta hoy día con la práctica del deporte. Sin embargo, un acercamiento a su historia y desarrollo en México, permiten afirmar que fue más que un conjunto de instalaciones deportivas, pues desde diferentes ámbitos ha tratado de mejorar las condiciones de las mujeres mexicanas.

Las autoridades de la Agrupación trabajaron para cumplir el fin que le dio origen: buscar el equilibrio físico, intelectual y moral de las jóvenes mexicanas, con una serie de iniciativas y proyectos de los que la juventud recibió, de la agrupación, apoyo moral y material.

La Asociación Cristiana Femenina les proporcionó las instalaciones materiales: gimnasio, albercas, boliche y mesas de tenis, además de departamentos exclusivos para mujeres, que contaban con todos los adelantos modernos que en este ramo se tenían; todo con el propósito de gozar de buena salud física y mental, mediante la práctica de algún deporte. En lo intelectual, las jóvenes tuvieron a su alcance los salones de la biblioteca, donde estaban disponibles los elementos necesarios para el desarrollo de su intelecto. Clases de idiomas, de labores, cocina, y otras que les darían elementos para ganarse la vida o para facilitar sus labores en el hogar. En conferencias y conciertos encontrarían alimento para su espíritu y en las reuniones sociales una distracción a sus ocupaciones.

En suma, la Asociación Cristiana Femenina de la Ciudad de México apoyó a jóvenes y niñas mexicanas en diferentes necesidades, valiéndose del deporte, el trabajo y la educación; con un programa de actividades encaminadas a cultivar el aspecto físico, intelectual y espiritual.

A partir de los años 50 la Asociación Cristiana Femenina se reconoce más con un deportivo donde se imparten, entre otras, clases de nación, ballet y gimnasia, esto sin dejar de lado la misión y los valores que le dieron origen desde la segunda década del siglo xx.

Referencias bibliográficas

Doughan, David y Peter Gordon. 2006. *Women, Clubs and Associations in Britain*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group. «List of member associations affiliation status», acceso el 20 de agosto de 2020,

- <https://worldywcaouncil.org/wp-content/uploads/2016/05/2016-2019-YWCA-MAs-Affiliaton-Status.pdf>
- Liu, Pei-chang. 1940. «*The organization and administration of a program of religious education in the Student Department of the Y. W. C. A. for China*». Thesis Master of Arts. Boston University.
- Vesey, Margarita S. 1930. «Marcha de la mujer a través de los siglos». *Horizontes nuevos*, junio: 15.
1925. *Boletín del Triángulo Azul*, 1, n.º 5: 1.
1926. *Boletín del Triángulo Azul*, 1, n.º 10: 1.
1926. «Fechas especiales». *Boletín del Triángulo Azul*, 1, n.º 8: 1.
1926. *Boletín del Triángulo Azul*, 1, n.º 8: 1.
1926. «Plan de extensión de los trabajos de la A. C. F.». *Boletín del Triángulo Azul*, n.º 10: 3-4.
1928. «La Asociación Cristiana femenina recibe un gran donativo». *Boletín de la Asociación Cristiana Femenina*, 3, n.º 26: 1.
1929. «Informe de las labores desarrolladas por la Asociación Cristiana Femenina en el período de 1927-1928, rendido por la presidenta de la Asociación en la Asamblea verificada el 26 de enero de 1929». *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, 4, n.º 6: 1-16.
1931. «Notas breves locales». *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, n.º 4: 4.
1933. «Inscríbase usted desde luego». *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, 3, n.º 2: 6.
1933. «Informe anual». *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, 3, n.º 2: 1.
1933. «Nuestra Asociación». *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, 3, n.º 5: 2.
1933. *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina* 3, n.º 7: 2.
1943. «Servicio social». *Boletín mensual de la Asociación Cristiana Femenina*, n.º 2: 5.
1964. «XLI Aniversario», *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, octubre: 1.
1968. «Cena». *El Informador*, 24 de febrero de 1968, p. 9-B. Acceso el 20 de agosto de 2020. <http://www.hndm.unam.mx/index.php/es/>
1971. «Inauguración del edificio nuevo de la ACF». *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, junio: 1.
1971. *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, junio: 5.

1972. «Hechos que hacen historia». *El Informador*, 22 de octubre de 1972, p. 10-C y 12-C. Acceso el 20 de agosto de 2020. <http://www.hndm.unam.mx/index.php/es/>
1973. *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, mayo: 4.
1973. *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, junio: 5.
1973. *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, agosto: 3.
1973. «Fundación de la A. C. F. de México y su desarrollo», *Boletín informativo de la Asociación Cristiana Femenina*, julio: 3.

Aurora Reyes, mujer de tierra y libertad

Mtra. Beatriz Saavedra G.

La visión renovadora y mediadora que Aurora Reyes imprimió en su producción pictórica, muralística, literaria y educativa impactó definitivamente en la historia de su época, porque varios de sus programas y actividades se convirtieron en estatutos de libertad y expresión para las mujeres, y los cambios estructurales que fue instaurando dentro del muralismo mexicano abrieron un camino bajo la estrategia que instigó y que sigue todavía vigente en la actualidad.

La escritora debatió la ideología del poder dominante, modificó los conceptos patriarcales, combatió con coraje los prejuicios sexuales, de clase y raciales, y definió una propuesta feminista revolucionaria y un plan novedoso por un México más igualitario. Reyes articuló en la práctica corporativa los ejes de su labor estableciendo una relación directa y compleja entre la educación, el trabajo y una existencia digna de las mujeres. Exigió los derechos de expresión para las mujeres, impulsó un código de los derechos de las maestras en su pintura y con sus poemas, cartas y empresas socioeducativas hizo tambalear los cimientos de un sistema patriarcal que marginaba a mujeres, obreros, niños y capas indígenas.

Aurora Reyes forma parte de ese primer grupo antecesor de mujeres poetas nacidas en la primera década del siglo xx; ella, junto con algunas otras mujeres fueron las que abrieron un camino inexplorado y emprendieron la búsqueda en el pensamiento y en la palabra para desarrollar una obra

diferente, de acuerdo a sus formaciones académicas y sociales y con base en la idiosincrasia de cada una de ellas. Los caminos de sus biografías las guiaron por rumbos diferentes dentro de una nueva autonomía.

Aurora Reyes trabajó en 1927 en la Secretaría de Educación Pública, que le otorgó el nombramiento de profesora en Artes Plásticas; de esta manera, ella pudo trabajar en escuelas primarias impartiendo esa asignatura. Esta profesión constituyó, a partir de ese momento, su principal fuente de ingresos hasta su jubilación, en 1964, situación que fue determinante para Reyes, pues pudo tener esa habitación propia de la que nos habla Virginia Wolf, en donde es la independencia económica la que le da libertad para poder desarrollarse libremente en el muralismo y en la literatura. Además, el ejercicio de Aurora Reyes en el ámbito de la docencia fue primordial para conformar una visión crítica de la circunstancia política y social del país. Una gran parte de sus inquietudes nacionales emergieron en esta época y contribuyeron a relacionar la enseñanza del arte con la formación de conciencias sociales.

Desde el comienzo de su trabajo como maestra articuló su misión de educadora a los movimientos artísticos que se desarrollaban en México. En 1935 Reyes participó en la “Primera exposición colectiva de carteles y fotomontajes”, llevada a cabo por las profesoras de artes plásticas en la iglesia de Corpus Christi. A esta muestra se le ha considerado un acontecimiento relevante en la “revolución plástica” y provocaría que, en los años sucesivos, esta novedosa práctica iconográfica de uso político, favoreciera la divulgación del discurso ideológico posrevolucionario.

La mayor parte de las artistas de esa época trabajaron también en las aulas, en relación con los niños y jóvenes y desde ahí ejercían una gran influencia de pensamiento nacionalista en la educación.

La obra literaria de Aurora Reyes está hermanada vivencialmente a su oficio en las artes plásticas: ve el mundo y lo describe, lo siente y lo nombra. Poesía y pintura unifican un todo que puede analizarse por sus correspondencias, pues, como ella misma comentó, creaba “poesía con colores y pintaba basada en palabras”. Este carácter interdisciplinario confiere una especial singularidad a su trabajo, aunque cabe mencionar que, en ocasiones, la colocó en circunstancias de poco reconocimiento por parte de la comunidad artística, en vista de que los pintores la veían como poeta y los poetas la consideraban pintora.

A ese momento germinal le sucederán años de formación y de primeras experiencias con la escritura. Años en los que tendrán un importante papel dos intelectuales mexicanos con los que ella convivió y entamó una amistad, como es el caso de Frida Kahlo, quien también compartía su visión crítica

de nuestra realidad histórica La obra poética de Aurora Reyes de Aurora Reyes consta de alrededor de 28 poemas –aunque algunos conjuntan varios en un solo título– que fueron publicados en hojas murales, en *plaquettes*, en revistas y recogidos en tres volúmenes distintos:

“Humanos paisajes” (1953); “Palabras al desierto”, en el colectivo tres poetas mexicanos (1974), y “Espiral en retorno” (1981), que reúne la producción completa y agrega el poema “Cosecha estelar”.

Aurora consideraba al ritmo como un detonador del lado oscuro e instintivo del hombre. Lo contraponía a la luz de la prosa que pertenecía, según sus apreciaciones, a la parte consciente y racional del ser humano, su prosa está colmada de luz al exterior, como la conciencia misma. Sus múltiples vías pueden impresionar, como lo podemos observar en el poema “Brindis intermedio”, donde Reyes une elementos de una tangibilidad con onirismo.

*Toma Muerte esta copa vacía
de tormenta, de sed y distancia.
Hallarás el sabor de una lágrima.
Esta gota solidificada
que en tu boca será diluida
es la suma integral de mi nada* (1- 6. Brindis intermedio)

Lo cierto es que su convivencia habitual con los materiales propios del artista plástico estimuló la fuerza de lo determinado en su imaginación, esta condición le asintió a edificar una poética de amplias repercusiones sensoriales a través de una profusión de imágenes que exploran, por un lado, la materialidad de los cuatro elementos y, por el otro, expresan el anhelo del yo poético por fundirse en esos componentes fundamentales del cosmos y alcanzar un estadio que ella denomina el “infinito”, en el “Pulso de sueño” en que recae su pensamiento:

*¡Cómo desordenaste los fantasmas del tiempo!
¡Cómo caíste sombra sobre sombra
y poblaste de selva mi desierto!
Te conocí en la música del agua,
en la verde sonrisa de la tierra,
en el sabor metálico del aire.
Rodaron hasta el fondo de mis ojos
imágenes caricias
en vencido columpio de hoja seca.* (20- 28. Pulso de sueño)
(Humanos paisajes, 1953).

El período histórico que vivió Reyes le permitió sumergirse en el enriquecido ambiente de la vanguardia literaria mexicana justo en los días en que los creadores rompían con los afanes preciosistas del modernismo, de esta forma pudo aprender y asirse a varias fuentes de tendencias de los grupos que participaban en la escena cultural desde los años veinte.

Es posible observar también en Reyes la profunda fundamentación en la mitología prehispánica que describe su obra. Las frecuentes alusiones y referencias a puntos básicos de la filosofía y religión azteca han sido consideradas parte de la preocupación nacionalista heredada de la Escuela Mexicana de Pintura.

Para Reyes, las palabras de libertad y de tierra son una base de su pintura y de su poética, son la base principal de su sentir y su expresión en el arte, un afán por libertad que se va enraizando dentro de las palabras, como si fueran una evocación; expande las raíces de sus palabras en esa tierra que le ha dado la patria y las bases de su autonomía en la naturaleza, mientras el héroe va ascendiendo, como un árbol, con una efigie luminosa que lo sacraliza:

Estancias en el desierto
Ardiente, nueva luz abre mis ojos.
Renace adulta la infantil mirada.
Creced los ecos de tu poblada
ausencia, presente y encendida en la distancia.
A la espalda del cielo se desnudan las sombras.
Brota su lirio el día.
Huérfana sonrisa camina sobre el alba.
Hay una casa gris,
una carreta,
una última calle de ceniza.
Escucho cómo el sueño desliza su silencio.
Ya siento las corrientes de sed
hasta mis huesos. (1- 14 Estancias en el desierto)

La escritura de Aurora Reyes consigue, como pocas, hallar esa figura armoniosa, la desconocida fractalidad de lo vivo; su numérico y abstracto dibujo; el misterio es escondido y en bastidor, entre las vertiginosas protuberancias de lo real; entre el sonido amorfo del mundo ella delimita sus formas poéticas.

*Escucha cómo crecen las tinieblas del odio,
oye cómo caminan los desiertos del hambre,
cómo construye firmes paraísos la fiebre
y murmura cuchillos la prisión de la sangre.
Ven a ver cómo lloran las escuelas.
¡Qué cielos de amargura filtran las vecindades!
Las mujeres con alma de montaña
amasan en su rostro silencios vegetales.
Ven a cumplir tu entero destino, sombra clara;
te invocamos anónimo y auténtico,
hermano sin ayer y sin mañana.
¡Ven a morirte, Hombre de México!* (canto III. *Hombre de México*)
(Humanos paisajes, 1953).

Verdad y enigma son también dos características de la poesía de Aurora Reyes, dos características importantes. De ahí que, aun sin contener más que un atisbo, por ejemplo, yo misma me atreva a hablar de signos, sus movimientos y su ritmo. Por otra parte, varias cosas aproximan la poesía a la materia elemental de las formas y los componentes minerales, concretamente a las horas bajo su tierra, el aire y su estancia. Una de dichas cosas es precisamente el trayecto. Intuyo que un poema se desarrolla como un camino y lleva a una dirección buscada por la autora; una dirección que sólo ella conoce y que va desarrollando en su quehacer poético. Puede incluir diversas maneras de ver el mundo, con elementos conocidos, sus cifras y universos desconocidos en sus incógnitas. Por lo mismo, el pensamiento, en apariencia tan claro, está también cargado de misterio. Pero la poesía es una forma de comunicación muy originaria, si no ¿cómo se explica que muchos maestros en las ciencias escriban versos?

*Prólogo y oración a la palabra
Vengo desde tus labios a mi presencia pura.
Inescrutable viaje subterráneo
al abismo del rostro sin edades.
Recóndito universo palpitante y cerrado,
perdido en el secreto de la tierra desnuda,
constelado de símbolos nocturnos,
de tactos germinales.
Retorno a mi figura,
como al contorno hueco de un abogado en sí mismo*

*que avanza lentamente hacia la superficie
renaciendo en la muerte de otra vida,
emergiendo en el llanto del nuevo nacimiento.
Recobrando su espacio solitario.
Este sol de ceniza me lastima los ojos.
He caído en un río de claridad creciente,
ciega y atropellada entre vidrios cortados.* (1-16. *Prólogo y oración a
la palabra*)
(Palabras al desierto, 1974).

Es necesario trascender las vinculaciones temáticas que podemos observar en Reyes, es cierto que la presencia velardiana se revela nítidamente en el poema “Epístola a Fuensanta” y sirve de fondo en la inminente pérdida de los valores auténticos del país en “Hombre de México”, pero los motivos velardianos sólo son referentes literarios que no penetran el estilo de Aurora; su visión solar en cada uno de los paisajes distintos proviene de los destellos que determinaron sus ideales desde la infancia; esa visión de su tierra y su sentir para la gente, eso lo podemos observar claramente en el poema: “Hombre de México”.

*Algo oscuro ha pasado por el cielo de México.
Está herida la tierra
y en los labios del viento
silba el agudo filo de antigua profecía.
El horizonte aboga un paisaje de alas
ceñido en ondulantes anillos de serpiente.
¡Águila deshojada!
Un sueño de poetas llora un sueño de héroes.* (Canto I. *Hombre de México*)
(Humanos paisajes, 1953).

Podemos analizar también una analogía en el acercamiento a las fuerzas incontrolables de la naturaleza y de sus elementos, pero existirá una emoción tácita en la seducción de la escritora cuando, en vez de los ríos amplios o profundos y los boscajes de verdes intensos, aparezca la permanencia del agua sólo como ausencia, ella misma se refiere a la seducción que le incitaban los poetas que “fueron el torbellino de México”, como ella lo refiere cuando comenta que se congregaban en la Academia de San Carlos para “entonar la melodía del infinito”, y es a partir de ese infinito en que Reyes se instaura y quiere revivir y pertenecer en el que va buscando frecuentemente

el paisaje del mar y del desierto, el remolino y muchas más configuraciones que la señalan reiteradamente a lo primitivo.

Aurora Reyes es también una constelación. Por la penetración e inteligencia de su mirada y su visión integral, su poesía se lanza a girar en torno al lector ampliando y ampliando sus espacios. Ella se convierte en una delgada línea al infinito. Sus poemas son obras que se asientan en un sustrato nítido, limpios de todo adorno o máscara, que se mueven entre lo más próximo o lo inalcanzable.

Van del México que le toca vivir, a las sustancias más nítidas y extensas del agua, al árbol, al cristal o al vuelo de la iridiscencia de una gota de metal sobre un desierto que simboliza a la lengua propia, a la traducción, es decir, insisten en la importancia de la palabra:

*Cuando tomo en mis manos un puñado de tierra
y resbalan sombríos planetas por mi tacto,
me aboga una ternura dolorosa de niebla,
derrúmbense los arcos de mi nombre
y ruedo hasta los últimos paisajes
de la tierra que sube por mis labios.* (C.U. Madre nuestra tierra)
(Palabras al desierto, 1974).

Para Reyes, el surrealismo poético es un verdadero onirismo, ella desplegó en su visión introspectiva el imaginario extenso y silencioso en la percepción de una realidad. Imágenes como:

*Espiral, espiral,
flor infinita...
¡Cuántas estrellas desprendidas,
cuántas!
No interrogues al cardo,
no te asomes al río,
no llates al secreto* (Recóndita espiral)
(Palabras al desierto, 1974).

La vinculan a percepciones más cercanas a los mundos que esta corriente se propuso alcanzar y es a través de imágenes terrenales y francas en que la Aura Reyes nos muestra un sinfín de posibilidades estéticas y discursivas propias.

Es en esas imágenes de tierra y nacionalismo donde Aurora llega a pertenecer al cuenco de la poesía. Su obra comienza como una búsqueda a través del desarrollo de una sentencia de la realidad histórica y social del país, pero a pasos agigantados anticipa los rumbos de la recuperación de lo primitivo por medio de las imágenes primordiales de la materia terrestre y humana.

A partir de ellas Reyes establece un sistema de alegorías que simbolizan el origen y el destino del ser, el nacer y la muerte de lo eterno. Para Reyes, contiene al hombre que se observa, por decirlo de otra manera; para ella no hay paisaje sin hombre, sin tierra, sin los elementos de una naturaleza explícita e implícita. Por ello, para ella el concepto de paisajismo como acción pictórica parece ligera, si la representación no capta el hondo significado humano que el objeto observado ostenta. Así, Reyes logra fundirse en el paisaje; en su primera etapa poética, Reyes desarrolló el ensayo heroico dentro de su obra, como respuesta a sus preocupaciones sociales y hondos sentimientos patrióticos.

Tres títulos resultaron de esta preocupación: “Astro en camino”, “Teogonía campesina” y “Hombre de México”.

En la poeta existe ya desde antes esa intuición donde prevalece una sonoridad intuitiva que no se inquieta por encasillarse en patrones métricos o melódicos. Aurora participa ya desde este temprano período, en una poética de muy alta firmeza, la cual se instaura en la fuerza material de los elementos generadores del cosmos, como es posible observarlo en el poema: “Astro en camino”, que es un poema extenso dividido en siete partes, donde la Revolución mexicana se presenta como un personaje materno alegórico que esgrime los caminos para acarrear a sus hijos hacia la conquista de la libertad. La Revolución es un lucero, un astro enorme y brillante que se levanta para servirles de guía.

En Reyes, el hombre-tierra está adherido a la fuerza de los otros elementos: al fuego, a través del sol; al aire, mediante los vientos, y al agua, por acción de la lluvia, a la madera y al humo, como ese desprender de la forma hacia el espíritu, ese liberarse de la materia del barro, como es posible observarlo en el poema: “Códice del olvido”:

*Penumbra de órbitas azules trajo mirada de barro,
de madera, de humo.
Acá, desde la tierra –piel amada–
descubrí los espejos de opuestas diagonales
en la geometría dualidad del principio.
Verte fue comprenderlo todo;*

*los iniciales reinos del asombro,
la noche giratoria danzar medusa y liquen
y caracol y grito,
el áspero latido de la roca
y el vértigo, el polvo... y el olvido.
Viaja mi amor los filtros de la vida
y proyecta la esfera de frutos cardinales,
la herencia vegetal de la semilla abierta
en rosas de diamante y fuego,
por la estrella que adivinó su casa,
por el ídolo niño, bisexuado y eterno.*

(1-20. *Códice del olvido*)
(Palabras al desierto, 1974).

Para Aurora Reyes el orden del imaginario es una distinción; indaga en la vitalidad del cosmos para situar al hombre en los diversos espacios concéntricos del tiempo. Ella fundamenta la noción del proceso de significación desde la materialidad avasalladora de los elementos; en la vehemente conciencia de su ser terrenal, donde el habitante del universo ansía ser uno con el infinito para componer, él mismo, un elemento de la *espiral en retorno* que proyecta el acontecer.

Es preciso resaltar su talento inagotable, porque con curiosidad y rigor, pero sin talento, no tendríamos, como tenemos, a una auténtica creadora, a alguien que domina el lenguaje, percibe esa materia esencial y la plasma, con alta temperatura, en el idioma. La esencia del lenguaje que marca a algunos seres desde la infancia y continúa siempre ya abierta.

En el primer plano de la poesía está el lenguaje como un símbolo, el lenguaje que observamos como un paisaje, ése es el tema; lo que sacude en Reyes a escribirlo es la búsqueda de lo que ya no se va a dar; es una cita gozosa, en paradoja casi mística, porque es infinita, como el universo; la escritura es una indagación inquebrantable, un círculo de revelaciones incessantes, con una combinatoria inacabable, con posibilidades siempre nuevas y eso aporta un placer intenso al escritor, a la escritora en ese caso.

El mundo de Aurora Reyes gira en torno a la palabra y al hallazgo de su justeza, de la máxima precisión y originalidad en esa combinatoria. Las palabras quedan vibrando como saetas recién lanzadas y, allí, en la vibración misma el texto se disipa, y resucita la palabra; en su poesía, lo crucial es para ella la magia verbal y la exactitud; esa constante indagación verbal, fruto de la naturaleza esencial, de la cercanía al color y a la materia, de la exactitud de formas y símbolos de un nacionalismo formidable tiene sus privilegios y

de esos privilegios se ciñe Aurora Reyes, de ese sentir vital de la naturaleza y de las formas.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Urbán, M. (2008). Aurora Reyes: El muralismo como proyecto educativo. [Tesis de Maestría en Arte]. México: Instituto Cultural Helénico
- Amor, I. (1987). Una mujer en el arte mexicano. Recopilación de Jorge Alberto Manrique y Teresa del Conde, México, UNAM.
- Bambi (1953, 24 de febrero). Los problemas de México. De poetisa a pintora, Excélsior, s.p. Carpeta I. Archivo FEBA
- CAP (1951, 13 de mayo). Aurora Reyes. La Palabra,
- Conferencia de la poetisa Aurora Reyes (1955, junio 13), Excélsior, s.p.
- González Porcel, L. (1959, 4 de junio). A la primera mexicana que pintó un mural le niegan oportunidad. Últimas noticias de Excélsior.
- Habla Aurora Reyes: la poetisa que obtuvo “la violeta de oro”. (1954, 17 de junio). El Sol de San Luis, s.p. Carpeta I. Archivo FEBA.
- López Moreno, R. (1994). “Nota introductoria”. En Reyes, A. Material de lectura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1996, 10 de abril). En la Morada de Paz. Mira.
- (1996, 8 de mayo). Aurora Reyes, tapiada. Tiempo libre.
- (1996, 30 de diciembre). Saluda que se publicara un fragmento de un mural de Aurora Reyes. La Jornada.
- Maldonado Tapia, M. (1951, junio). Llegó la poetisa Aurora Reyes. Hoy recibirá en el Cinema Curto el premio de los Juegos Florales, s.p.i.
- Ocharán, L. (1980, 14 de febrero). La pintura de Aurora Reyes. El Nacional. Carpeta I. Archivo FEBA.
- Pacheco Pantoja, C. (1975, noviembre). Aurora Reyes: Mujer, poetisa, maestra y pintora. Mujeres. Expresión femenina.
- Pérez, E. (1939, mayo). La pintura de Aurora Reyes. El mundo, s.p.
- Poniatowska, E. (1954, 24 de agosto). ¿México necesita una revolución? Habla Aurora Reyes. Novedades.
- Reyes, Aurora. (1935). Reflexiones sobre los obstáculos para aplicar la nueva educación en las escuelas particulares. [Texto inédito]. Carpeta II. Archivo FEBA.
- (1939). La mujer y la cultura. [Conferencia inédita]. Carpeta II. Archivo FEBA.

- (1950). Astro en camino. Suplemento de El Nacional. Carpeta I. Archivo FEBA.
 - (1950, 1 de diciembre). Astro en camino. La República. Carpeta I. Archivo FEBA.
 - (1951). Astro en camino. México, Secretaría de Educación Pública.
 - (1952). Nueve estancias en el desierto. México: Editorial del Magisterio.
 - (1953). Humanos paisajes, México, Ediciones Amigos del Café París.
 - (1955, 16 de octubre). Entrevista al maestro Reyes. Diorama de la cultura, Suplemento dominical de Excélsior.
 - (1958). Madre nuestra la Tierra. México: Ediciones del Café París.
 - (1962, 31 de octubre). Exposición temática de los murales de Aurora Reyes en el Auditorio del SNTE. Rumbos nuevos.
 - (1963, 8 de agosto). México en sus cantares. Significación de Concha Michel en el arte de México. [Conferencia inédita]. Carpeta II. Archivo FEBA.
 - (1974). Palabras al desierto. En Reyes, A.; Gómez, S.A & López Moreno, R. 3 poetas mexicanos. México: Federación Editorial Mexicana.
 - (1981). Espiral en retorno. México, Editorial de la Delegación del D.F. en Coyoacán.
 - (1994). Material de lectura. (Selección y nota introductoria de Roberto López Moreno). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
 - (s.f.). Disertación en defensa del voto de la mujer. [Texto inédito]. Carpeta II. Archivo FEBA.
- Rodríguez, A. (1952, 8 de agosto). Aurora Reyes es gran pintora. El Nacional, s. p. Carpeta I. Archivo FEBA.
- (1953, 17 de febrero). Aurora Reyes, pintora de Humanos paisajes. El Nacional.
- Rosalynn inaugura hoy un mural de Aurora Reyes, en Coyoacán. (1979, 15 de febrero). Uno más uno, s.p. Carpeta I. Archivo FEBA.
- Rostand, A. (1950, 2 de diciembre). Una hija de la Revolución. Aurora Reyes. Primer premio en los Juegos Florales de la Revolución. Nosotros. Carpeta I. Archivo FEBA.

Verdad y fantasía sobre la sexualidad
femenina en dos novelas: *La Serpiente
Emplumada*, de D.H. Lawrence
y *El cuento de la criada*,
de Margaret Atwood

Dra. Mary Williams*

Introducción

Uno de los requerimientos del progreso hacia el empoderamiento femenino es la astucia de las mujeres para descifrar las intenciones de las personas circundantes en su vida diaria y tener la habilidad de comprender el amplio contexto social de sus comportamientos. Con mayor importancia, el empoderamiento femenino yace en las mujeres para actuar libremente como resultado de este conocimiento.

La literatura nos provee de una herramienta única para explorar pensamientos, creencias y fantasías de los personajes que los autores desarrollan en los relatos y, de igual forma, para describir la ambientación en donde toman lugar las acciones del relato. Obviamente, el foco del trabajo literario

* Mary Williams es profesora de inglés en el DELEFYL de la UNAM. Está escribiendo su segunda novela titulada *Hot Lavender*.

no siempre recae en relaciones de género, pero algunos trabajos tienen un mensaje explícito acerca de los roles de la mujer y del hombre en sociedad, y sus personajes expresan los conflictos psicológicos que emergen desde su rol social asignado, ocasionalmente expresando estas contradicciones en las descripciones del mismo acto sexual.

Dos novelas que ofrecen interpretaciones contrastantes sobre la opresión y liberación de la mujer son *La Serpiente Emplumada* (The Plumed Serpent) escrita por D. H. Lawrence (1925), y *El Cuento de la Criada* (The Handmaid's Tale), por Margaret Atwood (1984). Aunque *La Serpiente Emplumada* no aborda propiamente los roles de género el tratamiento que realiza Lawrence hacia las mujeres en su novela ha atraído más la atención que el tema propuesto, en el que plantea el derribamiento político-militar de la Iglesia Católica y el regreso de la devoción prehispánica en México. Por otro lado, *El Cuento de la Criada* no muestra un principal interés por la religión, sin embargo, aparecen esporádicamente referencias bíblicas y, además, la religión y el conservadurismo son esencialmente los ámbitos que conforman el contexto de los rituales, prácticas cotidianas e ideologías que perduran a lo largo de la novela. La religión es una de las áreas clave de la investigación de Atwood para emprender el tema de los roles de género en la novela.

Estas dos novelas pertenecen a diferentes periodos literarios. El primero forma parte del modernismo literario. Ha sido caracterizada como una novela política de tipo particular y como el mismo Lawrence indica: “Queremos una revolución, no en el nombre del dinero ni del trabajo, nada de eso, sino para la vida”¹ (Watts. p. vi). Esto arroja un aspecto de la visión de Lawrence sobre la condición humana, en tanto que no está determinada por consideraciones materiales, sino por la esencia primitiva/institiva de la vida humana.

El posmodernismo es sólo un género literario que ha sido asignado a *El Cuento de la Criada*, por el tratamiento en el desenlace como característica de las novelas posmodernas, un “...final abierto e inconcluso” (Hutcheon, p.59). Un comentario más literario indica que la novela refiere a trabajos anteriores acerca de la subyugación internalizada de las mujeres, “un eco paródico serio e inverso del canónico *Scarlet Letter* (en la ambientación, el tema y el marco narrativo) ...” (Hutcheon, p.139).

Sin embargo, los periodos literarios no tienen un límite claro y llano, ni las novelas encajan de manera efectiva en ninguna categoría. Lawrence ha sido descrito como “...arraigado en la tradición romántica” (Watts, p.vi) y

¹ Nota de la traducción. Las citas académicas mantienen el estilo de citación directo, sin embargo, las citas en inglés se pueden encontrar en la página y edición referidas.

“...un ejemplo extraordinario del primitivismo en nuestro tiempo” (Tindall, p.113). Igualmente, el concepto de posmodernismo no ha sido totalmente asentado. Ha sido referido sarcásticamente como sin valor, aun “... cuando le han dado todo el crédito” (Castle, 2007).

El interés de Margaret Atwood sobre la ficción especulativa es bastante conocido y ella lo ha asociado expresamente a *El Cuento de la Criada* (<https://youtu.be/sETy7giC4AE>). Aun cuando *La Serpiente Emplumada* no ha sido catalogada dentro de este género, puede argumentarse que tiene algunos aspectos especulativos. Coincidentemente, en el año de su publicación, en 1926, tuvieron lugar las Guerras Cristeras en México (1926-1929), en donde grupos guerrilleros armados combatieron a favor del poder de la Iglesia Católica y tuvo lugar con mayor importancia en el oeste central de México, en donde se desarrolla el escenario de la historia. En este sentido, podría ser que la fantasía de Lawrence fue en parte real, ya que abre la posibilidad de que su obra no es sólo primitiva y especulativa sino también profética.

El interés que tengo por comparar estas dos novelas controversiales resultó de mi inocente primera lectura de *La Serpiente Emplumada*, algunos años atrás, y me percaté de mis propias reacciones en múltiples niveles. El mensaje disimulado de la novela parecía muy opuesto a la emancipación y libertad; me asombró, y, a su vez, me extrañó el autor, ya que había escrito las novelas más provocativas del modernismo literario. Tal vez yo no lo había comprendido y tal vez las novelas deberían confrontar nuestra zona de confort. Fue después cuando descubrí la evaluación que Lawrence había hecho sobre *La Serpiente Emplumada* –por lo menos, por un tiempo breve– a la que estableció como su mejor novela, y esto lo dirigió hacia la necesidad de investigar sobre la fantasía literaria que deriva en este relato inusual y a evaluar las amplias implicaciones sobre las relaciones de género, en términos de la visión de Lawrence.

Obviamente, esto se plantea para las dos novelas y, particularmente en el caso de *El Cuento de la Criada*, tiene que ser considerada la definición de Atwood, como una novela distópica. Aquí la fantasía literaria está guiada por un aspecto de la realidad que está expandida hasta el límite, incluso de manera grotesca. El resultado es un relato singular que resuena particularmente entre personas interesadas en la opresión y liberación de la mujer. Por su tema y por la cultura mediática del siglo XXI, su éxito considerable se extiende al cine y a las series de televisión.

En ambas novelas la fantasía del autor incluye el aspecto más íntimo de las relaciones entre mujeres y hombres: el mismo acto sexual. Aunque éstas son descripciones usualmente breves, marcan un hito por el cual el lector

registra la validez de la propuesta general expuesta en las respectivas novelas. El género de los dos escritores marca una especial relevancia y, aquí, abundan las posibilidades de interpretación. Un pensamiento particular que me viene a la mente es que el discurso de Lawrence sobre la gratificación femenina conflictúa con la fantasía masculina, mientras que las descripciones de Atwood varían de la mujer como víctima hasta la mujer como participante en el acto sexual.

En este sentido, las dos novelas tienen mucho en común. La fantasía arriesgada, controversial y tal vez excéntrica de Lawrence, sobre el cambio de religión fundacional de la sociedad a los valores previos, es decir, precristianos, son prejuiciosos sobre el tema de género. Sesenta años después, en 1984, fue publicado *El Cuento de la Criada*, de Margaret Atwood. También aborda una nueva sociedad que está relacionada con la nuestra de un modo siniestro, pero distinguible, y al mismo tiempo presenta al cristianismo como una de las instituciones que opera la subordinación de la mujer.

Este ensayo considera una breve referencia a los amplios problemas del contexto y la crítica literaria de los libros, pero se concentra en mayor medida en los relatos por sí mismos para comentar las intenciones de cada autor. Aquí, la investigación previa de los autores es relevante, particularmente sobre algunos dispositivos literarios notables que usan para transmitir un mensaje implícito.

La elección del enfoque es un aspecto de empoderamiento, donde nosotros, como lectores, que hemos sido influenciadas por estas obras, tomamos, a partir de las obras importantes de autores sobresalientes, la oportunidad de desarrollar nuestras propias reacciones, interpretaciones y críticas.

1. La Serpiente Emplumada

Argumento:

Kate Leslie y Owen, su primo americano, junto con su amigo están de visita en México por primera vez. Kate reacciona intensamente a la pobreza e ignorancia que ve en su entorno. El partido laborista tomó el poder después de la Revolución y ella advierte la escasa posibilidad de contribuir a un cambio social. Mediante un antiguo conocido y durante una reunión, ella conoce a un grupo de exiliados en la ciudad de México y aborreció sus actitudes arrogantes. En este mismo encuentro ella es presentada a Don Ramón y a Don Cipriano y es atraída por el culto de una comunidad religiosa que están

organizando cerca del lago Sayula. Don Ramón quiere erradicar el cristianismo en México –hasta el punto de involucrarse en una lucha militar– y desea establecer la adoración de las deidades prehispánicas de Quetzalcóatl y Huitzilopochtli.

Kate va a Sayula y se encuentra fascinada con la vida tradicional. El culto de Don Ramón está apenas germinando y él expresa su deseo de convertirse en el Dios Quetzalcóatl. Los primeros rituales de la nueva religión son practicados por varones exclusivamente. Él se divorcia de su esposa Carlota, porque ella es incapaz de formar una identidad que vaya más allá de su rol como madre y esposa. Ella considera a su esposo como un religioso herético y él se consigue una nueva y joven esposa llamada Teresa. Don Cipriano expresa su deseo de casarse con Kate y Ramón aprueba su elección.

Un conflicto se desarrolla cerca de la iglesia católica local donde las ceremonias de Ramón alaban la resucitada religión prehispánica. Se desata la violencia causada por las fuerzas de Cipriano en búsqueda de la toma del control. Ramón es atacado en su casa y Kate le salva la vida. Se realiza la ceremonia que hacen a Ramón y Cipriano los dioses Quetzalcóatl y Huitzilopochtli, y después, en otra ceremonia, Kate se casa con Cipriano; posteriormente a ella le conceden el estatus de la diosa prehispánica Malintzi.

La novela termina con el presidente mexicano reasignando la religión prehispánica como una religión oficial y, con ello, restaurar la paz. La escena final describe a Kate todavía indecisa entre elegir su vida en matrimonio con Cipriano en México, con el rol adicional de diosa prehispánica, o regresar a Irlanda, su tierra natal.

Interpretación y características literarias:

D. H. Lawrence es un autor del modernismo literario, considerado dentro de un periodo comprendido desde inicios del siglo xx hasta los años de la década de los sesenta o setenta. Ha sido caracterizado por “...la pérdida de la fe de ciertas formas de ver el mundo” (Holloway, p.57) y, para muchos de sus autores, “...comenzar de nuevo y reestablecer de manera inédita los términos de la vida” (ibid. p. 57). Lawrence también es asociado con la visión romántica que vinculaba “...los personajes con su ambiente” (ibid. p.vi), también despierta en su prosa escenas fuertemente evocativas y, en el caso de *La Serpiente Emplumada*, con poesía.

Antes de la década de los sesenta del siglo pasado, *La Serpiente Emplumada* habría sido definida a partir de la voz multinarrativa de la tercera

persona en su escritura, esto otorga “una omnisciencia, parecida a la vista de dios” (Scholes, et Al. p.272). Sin embargo, esto refuta el “...cambio de enfoque” (Genette, p.189) del narrador sobre la novela para expresar actitudes y sentimientos de los personajes principales. Por ejemplo, el disgusto de Kate sobre las corridas de toros es expresado por el enfoque de los espectadores: “A poca distancia de la fila de Kate había una masa de gente, amenazadora, por así decirlo; una sensación muy incómoda” (Lawrence, p.6 [Capítulo I]²). En otra escena usa el estilo indirecto libre para conciliar el espíritu de Ramón sin tomar su voz “Era difícil tener que soportar el contacto de las cosas cotidianas cuando el alma y el cuerpo estaban desnudos frente al cosmos” (p.164 [Capítulo XII]).

Las novelas de Lawrence son conocidas por ser altamente experimentales, por las que se ha ganado la reputación de ser “...un poco peligroso” (Watts, p.v). Él “encontró en la visión de la extrema derecha un cierto atractivo por un tiempo” (Watts, p.xxiv) y también tiene la reputación de ser “...tan inconsistente sobre política que no resulta fácil saber cuál era su postura” (Tindall, p.163).

La novela busca resolver una hipótesis principal: “Sólo la religión puede servir; no el socialismo, ni la educación, ni ninguna otra cosa” (p.239 [Capítulo XVII]); “Buscad a la vida, y la vida traerá el cambio” (p. 327 [Capítulo XXII]); “El individuo, como ser perfecto, no existe ni puede existir en el mundo animado” (p.354 [Capítulo XXIV]).

En ocasiones, el enfoque de Lawrence usa el estilo indirecto libre para enfatizar sobre los aspectos controversiales de la experiencia humana, “... la odiaban mecánicamente porque era una mujer. Odiaban su feminidad” (p.22 [Capítulo II]). En este sentido, Lawrence plantea problemas que son incómodos, debatibles y sin pruebas, y tal vez éstos no puedan comprobarse, aunque son reconocibles.

Lawrence frecuentemente adopta un tono distante y despreciable, y el lector sospecha si existe algún mensaje racista detrás de sus palabras constantes como *oscuro*, *negro* o *reptil* (p. 134 [Capítulo III]) para describir a los indígenas mexicanos “La extraña insistencia de reptil de sus mismos criados”

² Nota de la traducción. Las versiones traducidas al español de las novelas se encuentran disponibles en la versión Kindle: Atwood, Margaret. *El Cuento de la Criada*. Salamandra. 2017. Kindle ASIN: B081PGYPVL; y,

Lawrence, D.H. *La Serpiente Emplumada*. Montesinos. 2014. Kindle ASIN: B00Q8LYWXQ. Las citas textuales mantienen la indicación de la página de la edición en inglés consultada por la autora y, para ver la referencia en Kindle, se indica el número del capítulo entre corchetes.

p.378 ([Capítulo XXVI]), o en asociaciones insultantes, como los movimientos de los pies de los hombres en sus huaraches "...producía un ligero sonido de cucaracha" (p.102 [Capítulo VII]), o también, tonos escandalosos sexistas en el uso de sus imágenes, por ejemplo, "...masas de mujeres" (p.198)³.

Aunque las actitudes de Lawrence hacia los mexicanos y tradiciones mexicanas son crudas y algunas veces prejuiciosas, él claramente está preparado para expresar declaraciones similares hacia otros temas "...los hombres blancos no llevaron la salvación a México" (p.122 [Capítulo VIII]). Con frecuencia los comentarios derogatorios son compensados con otros sobre el buen físico de los mexicanos, "...con sus largos cabellos negros cayendo sobre las llenas y morenas espaldas..." (p.136 [Capítulo IX]), entre otros.

El tema de género a lo largo de la novela ha atraído especial atención, sobre todo en la famosa descripción gráfica que realiza Lawrence sobre la negación de Cipriano al orgasmo de Kate durante su encuentro sexual (p.384 [Capítulo XXVI]). En el análisis de Kate Millet, sobre las representaciones de la mujer en la literatura y la construcción de los estereotipos de género bajo la mirada masculina, describe esta escena como "...una negación sádica y calculada de su placer" (Millet, p.240). La misma escena lleva a W. W. Robson a resaltar que "Como moralista, Lawrence es, con certeza, nada fiable" (Robson, p.300). Después, Robson diría que ahí hay un "obvio autoengaño e hipocresía" en el tratamiento del sexo, y también que Lawrence espera que la práctica de la mujer sea "una venerable 'sumisión' hacia la 'autoridad' masculina" (ibid, p.300).

Todos estos comentarios son válidos y sustentan la relación del proceso creativo de Lawrence con la novela, en donde él prioriza el "mensaje" sobre otros criterios. El interés sobre el presente o el pasado está en relación sobre cómo "...afecta al futuro" (Tindall, p.279), y "...él no tiene una tradición que lo respalde" (Tindall, p.279).

Todos estos comentarios son relevantes para la representación que elabora Lawrence de Quetzalcóatl y Huitzilopochtli. La antropología muestra que Quetzalcóatl está asociado con el movimiento y la dualidad, correspondiente a la llegada de la humanidad a la Tierra, en una era que es conocida como el Quinto Sol (León-Portilla, p.16) en la que se recuperan conceptos como el cielo, la tierra, la lluvia y la fertilidad, y éstas son representadas por la figura de la serpiente emplumada (Piña Chan, p.23). En otras palabras, el género de Quetzalcóatl no es reconocible, tampoco podría haber dicho que "...había

³ Nota de la traducción. En la edición de Montesinos no se traduce esta imagen de las "masas de mujeres".

en él algo del verdadero hombre” (Lawrence, p.24 [Capítulo II]). El códice Florentino atribuye a Quetzalcóatl la asociación con flores, poesía y canciones, con las que esta deidad no es relacionada en los rituales descritos por Lawrence. Los poemas en náhuatl, encontrados en el códice Florentino, todavía no estaban traducidos al español cuando Lawrence escribía *La Serpiente Emplumada*, así que él no tuvo la oportunidad de haber investigado como parte de su proceso para la realización de sus poemas, los que comúnmente poseen un mensaje machista:

Alguien entrará por el portal,
Ahora, en este momento, ¡Ay!
Ved la luz en el hombre que espera.
¿Vosotros o yo? (Lawrence, p. 177 [Capítulo XIII])

Por otro lado, la distorsión de la historia de Lawrence a veces tiene una extraña relación con lo real. Los Aztecas, que representan el deseoso retorno a una religión primitiva en la novela, negaban el placer sexual de la mujer, por lo menos algunas veces. Las traducciones de León-Portilla del Códice Florentino, muestra que las niñas eran advertidas en contra de la búsqueda de placer, y posiblemente que “Mejor fuera que perecieras pronto...” (León-Portilla, p.153).

De igual manera, es confuso el tratamiento de Lawrence sobre el General Cipriano, compañero de Ramón, ya que resuena con una mal entendida historia de México. En otra ceremonia ritual, Cipriano se transforma en la versión Azteca del dios de la guerra, Huitzilopochtli. El nacimiento de Huitzilopochtli es uno de los mitos más violentos y sangrientos que han sido inventados en las sociedades de todo el mundo. De acuerdo con este mito, antes de que naciera totalmente, Huitzilopochtli tomó un arma y mató a su madre Coatlicue y desmembró a su hermana Coyolxauhqui, junto con otros de sus numerosos hermanos. La importancia dada a este mito por los Aztecas coincide con sus ambiciones imperialistas, en donde la mujer y la dualidad cobran menor importancia que la guerra y el sacrificio, incluido el sacrificio humano.

La relación de Kate con Cipriano se vuelve nada creíble y hasta un poco ridícula –no era la intención de Lawrence–, porque él no sólo era una persona seria, sino que carecía de sentido del humor. Un ejemplo se encuentra después de la instalación de Kate en Sayula y entiende mejor sobre el culto religioso y pregunta de manera ingenua “Pero, ¿no puedo ayudar sin tener que casarme?” (p.213 [Capítulo XVI]), como si quisiera continuar libremente

su interés por la comunidad sin tener que realizar el sacrificio de contraer matrimonio.

Hay otras numerosas declaraciones que llegan a lo absurdo, e incluso al sin-sentido, por ejemplo, “México no es México en vano” (p.237 [Capítulo XVII]).

Tal vez para muchos lectores el tema más difícil para considerar del libro es el discurso sobre la maternidad, que es expresado por Ramón sobre su primera esposa, Carlota, porque de acuerdo con él, ella reprime su desarrollo personal bajo el disfraz de la maternidad. El proceso es descrito metafóricamente, “El molino no da vueltas cuando el viento no sopla” (p. 324 [Capítulo XXII]).

Lawrence distinguió a *La Serpiente Emplumada* como su mejor novela. En el proceso de escritura, él exploró su fascinación con lo primitivo y su fantasía por trasladarse medio milenio atrás, que le proporcionó una perspectiva para desarrollar una serie de temas interconectados. Aunque a veces se ridiculice a sí mismo, él expresa ideas nada populares, por ejemplo, “Mi virilidad es como un demonio dentro de mí...” (p.174 [Capítulo XIII]) que parcialmente explica su fascinación por el ritual y la represión del orgasmo femenino.

Finalmente, y con mayor importancia, *La Serpiente Emplumada* está sublimemente escrita; constantemente exige al lector y está llena de impresiones no convencionales sobre la naturaleza del ser humano o sobre nuestra identidad, ya sea nacional o una identidad expatriada. Adicionalmente, muchos de sus temas fueron controversiales en el momento en que escribió el libro. Como sus otros escritos, la impresión general es una “...sanamente perturbadora” (Robson, p.301) aportación de nuestro entendimiento sobre nosotros mismos a través de la literatura.

2. El Cuento de la Criada

Argumento:

Defred⁴ es una prisionera en una ciudad cerrada futurista, llamada Gilead, donde la fertilidad es valiosa y el único propósito de todas las mujeres residentes, entre las fértiles, es quedar embarazada por los Comandantes hombres

⁴ Nota de la traducción. En las versiones en español, los nombres de algunos personajes femeninos se componen por el prefijo *De*, seguido del nombre de su pareja, es decir, Defred que equivale a Offred en la versión original en inglés.

de la sociedad. Las estrictas reglas y la indigna jerarquía, donde las mujeres infértiles son, o las esposas de los Comandantes, las mentoras/tutoras de las fértiles (llamadas Tías), o las sirvientas domésticas (llamadas Marthas), quienes se encargan de las actividades consideradas peligrosas, como cocinar, señalan todos estos roles como una sociedad donde la entera población femenina se enfrenta entre sí, en un orden social cuasi religioso y altamente ritualizado. Esta rivalidad es llevada el acto sexual y, de manera más grotesca, a la sala de nacimiento.

Defred tiene constantemente problemas por la ausencia de su esposo e hija, después de haber sido separada en la frontera en un intento de escapar del nuevo régimen. Ahora, viviendo en lo que antes era una institución educativa que se adaptó para dar a luz bebés, mientras Defred realizaba compras menores, hace contacto accidentalmente con su semejante, Janine, cuando descubre que existe una red de comunicación secreta con la palabra clave *Mayday*, entre las mujeres fértiles y otros en el recinto. Este acto de resistencia mantiene la humanidad viva y potencialmente amenaza la existencia del régimen.

El Comandante designado para fertilizar a Defred es infértil, de tal manera que ella adquiere una posición frágil en Gilead. Él la invita a encuentros secretos en donde, si es sorprendida, la llevaría a la expulsión de la colonia o a su muerte. Después, él la lleva a un burdel donde las mujeres son esclavas sexuales infértiles que, o estaban drogadas o aceptaban su rol como prostitutas, como una mejor alternativa a ser llevadas a una muerte segura en las colonias.

Serena Joy, la esposa infértil del Comandante, planea para Defred un embarazo con el chofer de su esposo, Nick, y después de su primer encuentro, desarrollan una apasionada relación sexual clandestina. Durante este periodo se implementan las farsas judiciales donde las Criadas son forzadas a participar en la ejecución de las mujeres desobedientes. Dos Criadas y una Esposa son juzgadas por una ofensa menor y, también, un Guardián quien es acusado de violación. Una compañera cercana y amiga de Defred, Deglen, lo mata precipitadamente y le revela que él no era un violador sino un aliado *Mayday* y su crueldad fue una mejor alternativa a una muerte lenta por lapidación.

Defred ha sido descubierta y es muy tarde para que escape. Ella espera en el cuarto asignado a la camioneta blanca de la institución para llevársela e ignora quién fue el denunciante, pero el Guardián que llega para trasladarla es Nick, y ella no sabe si él es un aliado que la conduce a su salvación o no.

Interpretación y características literarias:

Margaret Atwood considera que *El Cuento de la Criada* es una ficción distópica y especulativa. En algunas entrevistas que aparecieron por televisión y que han sido transmitidas por redes sociales, Atwood nos cuenta que la ciencia ficción de las primeras décadas del siglo XXI estimularon su interés para una narración futurista.

Aunque la condición biológica de la mujer es el corazón de *El Cuento de la Criada*, Atwood cuestiona el género feminista literario en la introducción de la edición de 1998 (p. xvi)⁵. Cuando ella afirma que las mujeres son "... interesantes e importantes...", manifiesta que las mujeres son seres humanos y por lo tanto susceptibles a la sensibilidad humana. La cuestión sustancial de *El Cuento de la Criada* se encuentra en el control de las mujeres por regímenes represivos y la necesidad de contar con testimonios sobre cómo y por qué pasa esto. En este sentido, el objetivo del libro es empoderar a los lectores (mujeres y hombres por igual), quienes "se convertirán, a su vez, en escritores" (p.xviii).

Esta declaración final es particularmente esclarecedora y lleva a *El Cuento de la Criada* fuera de pretensiones posmodernas. Atwood claramente presenta un mensaje a sus lectores y los anima a actuar en consecuencia. Esto está muy alejado de la filosofía posmoderna que "...hace énfasis en la elusión de sentido y de conocimiento", la cual explora una "autoconsciencia irónica" (Kirby, 2006).

Adicionalmente, el posmodernismo desafió la idea de realidad y, con ello, el efecto literario en el lector fue individualizarlo y sin poder. Como los movimientos literarios previos "fetichizan (i.e. dotar de una suprema importancia sobre algo o alguien) al autor..." (Kirby, 2006). El enfoque de Atwood es opuesto a su mensaje implícito, como también la conclusión de la novela es precisamente, que la unión de los oprimidos hace posible superar su fragmentación y abuso.

La novela está escrita desde la perspectiva de Defred en primera persona, esto tiene implicaciones importantes por la manera en que Margaret Atwood construye el relato, y también las opciones que tiene para presentar la sucesión de eventos. La clave de esto es la habilidad de Defred que nos permite aceptar su testimonio y adentrarnos en todas sus descripciones sin dudar de la versión de eventos que ella nos transmite.

⁵ Nota de la traducción. Incluida en la edición de Salamandra

Un narrador confiable “...habla o actúa de acuerdo con las normas del trabajo (por así decirlo, son las normas implícitas del autor) ...” (Booth, p.158). Si Defred no fuera una narradora confiable, el lector rechazaría su testimonio, no sólo sobre los episodios individuales, sino sobre la teocracia que provee el contexto futurista para la novela. En otras palabras, nosotros le creemos. Una de las razones por las que son exitosas las adaptaciones para series de televisión y películas yace en la credibilidad del personaje principal.

Atwood basa su relato en eventos históricos, algunos de los cuales los menciona en su introducción a la edición de 1998 (p. xvii - p. xviii) y ha reiterado públicamente, en múltiples ocasiones, que las escenas en la novela están basadas en eventos históricos reales.

Nuestra convicción en el relato también deriva de la misma Defred y nos sentimos identificados con su preocupación por la situación de su hija extrañada, a quien nunca la llama por su nombre, y la de su esposo Luke. Son una familia que cualquier lector puede identificar como americanos con aspiraciones que persiguen el sueño americano. “Hablabamos sobre comprar una casa como una de esas, una casa grande y vieja para arreglarla” (Atwood, p.23).

Otra de las razones importantes para los lectores, con el fin de desarrollar un acercamiento al relato, es el tono y los mensajes implícitos sobre los valores humanos sobre el amor, la esperanza y la añoranza: “¿Cómo iba a saber si me amaba?” (p.51 [Capítulo 9]), “...un amor antiguo; ya no hay otra clase de amor en esta habitación” (p.52 [Capítulo 9]), “La esperanza surge en mi interior como la savia de un árbol” (p.169 [Capítulo 27]). Estos valores humanos enmarcan la novela en la comparación entre las dos sociedades –la pasada y la presente (que en esta novela es el futuro)– y provocan una reacción en el lector más vinculada con la resiliencia y la resistencia, que con la derrota y la disparidad.

El uso de las evocaciones al pasado (analepsis) tienen un rol establecido en la narración, ellos “...llenen la primera narración para iluminar al lector en uno u otro ‘antecedente’” (Genette, p. 50).

Las evocaciones juegan múltiples roles en *El Cuento de la Criada* y Defred se refiere a ellas como “...ataques del pasado” (p. 52 [Capítulo 9]). El primer e indudable rol literario es informar al lector de la vida previa de Defred y las circunstancias inmediatas que la llevaron a su captura. El evento de la captura en la frontera, con su esposo Luke y su hija, se descubre después en la novela, “porque estaban preparados para descubrirnos, y esperándonos” (p.193). En la misma evocación termina con una asombrosa verdad “...cuando uno sabe, sin lugar a duda, que ha sido traicionado, que otro ser

humano le ha deseado la desgracia” [Capítulo 30]. Claramente la sociedad previa no era perfecta.

Otras evocaciones son nostálgicas, por ejemplo, cuando Defred recuerda el espíritu libre y las convicciones políticas liberales de su madre. Después de recordar un incidente cuando era adolescente, Defred recuerda con lástima: “Ojalá estuviera aquí, para decirle que finalmente lo he comprendido” (p.181 [Capítulo 28]).

Algunas referencias al estado mental de Defred no son evocaciones, sino que son realmente eventos que suceden. En una escena compleja donde ella contempla desde la ventana de arriba de su cuarto, hacia el chofer que le abre la puerta a su nuevo jefe, quien es también el nuevo Comandante de Defred, ella reflexiona sobre dónde podría dirigirse y sobre el color de su pelo. En su mente, no necesita complacerse de la vanidad del Comandante, y si ella pudiese abrir la ventana algo le podría arrojar y piensa “tal vez conseguiría darle” (p.57 [Capítulo 10]).

En otras ocasiones, los sueños se confunden con evocaciones al pasado y no siempre es posible distinguir uno del otro. Estos son dispositivos literarios que revelan el proceso de Defred en su nueva realidad y, a veces, se superponen con flujos de conciencia. Oraciones informativas y cortas colocan al lector en el primer departamento que Defred compartía con su esposo Luke. El departamento está vacío, el gato quería comida. La escena termina con un proceso emocional de su extravío en la frontera, “Se me ocurre pensar que quizá no esté vivo” (p. 74 [Capítulo 13]).

El uso de la metáfora es un elemento esencial a *El Cuento de la Criada*, y es un factor principal que desafía la visión del mundo del lector para dar origen a nuevas interpretaciones de la experiencia de la lengua. Las metáforas son consideradas para “desviar” y “extender” el lenguaje, “...sólo en la medida en que, lo específicamente ‘literario’, es extendido...” (Hawkes, p.71).

Las descripciones de los nacimientos son entre las más perturbadoras de la novela y, la metáfora “niña sin barba”⁶ (p. 114), donde refiere a un video de los genitales de una mujer rasurados como una práctica durante el proceso de dar luz en la antigua sociedad antes del establecimiento de la teocracia, representa una imagen arriesgada. Esto desafía nuestro entendimiento con las palabras “barba” (pelo facial del hombre), estar sin pelo por la afeitada (beardless) y “niña”, como imágenes contrastadas del pelo facial masculino y del pelo genital femenino, además de la inmadurez genital femenina. Así

⁶ Nota de la traducción. En la edición española de la novela no mantuvieron la metáfora “la habían rasurado, dejándola como a una niña” [Capítulo 19]. Originalmente “beardless girl”.

mismo, el parto de Jeanine duele en Gilead “Todo lo que queda de él es una sombra, ni si quiera en la mente o en la carne. El dolor deja una marca demasiado profunda para que se vea” (p. 125 [Capítulo 21]).

La metáfora sugiere el desperdicio de la vida que va a la par con la falta de libertad. Le enseñan una fotografía a Defred de su hija antes de que ellas fueran separadas. “El tiempo no ha quedado estancado. Me ha mojado, me ha erosionado...” (p. 125 [Capítulo 35]).

Una de las grandes fortalezas de *El Cuento de la Criada* son las numerosas escenas que juntas se ensamblan para hacer una unidad comprensiva. Estas escenas usan una amplia variedad de técnicas narrativas, pero son difíciles de notar para el lector, ya que forman entre todas ellas un relato cohesionado y convincente.

3. Verdad, fantasía, empoderamiento y opresión en las dos novelas:

Las dos novelas que han inspirado este ensayo son una crítica a la sociedad occidental y la imaginación de ambos autores ha estado estimulada por la experiencia de sus propias herencias culturales. *La Serpiente Emplumada* es referida, a veces, como una novela política que busca identificar y dar énfasis a las enfermedades de la sociedad moderna mediante la recuperación de las creencias paganas y primitivas. En este mismo sentido, los eventos que marcan una visión futurista de *El Cuento de la Criada* ya existían en el pasado inmediato de la novela y son aterradoramente frecuentes en el presente de la sociedad.

La aversión de Lawrence sobre la política progresiva socialista fue manifestada en Gran Bretaña. Cuando vino a México, él se encontró con un país con las secuelas de la Revolución y en la lucha por modernizar la base institucional, impulsar la Reforma Agraria y lograr una estabilidad política, usando frecuentemente la retórica liberal que Lawrence aborrecía. Su larga y constante fascinación con el primitivismo, el instinto –particularmente con el sexual– y la psicología fueron estimulados por las arraigadas tradiciones culturales de México. Estas proporcionaron el contexto para su fantasía que gira alrededor de la recuperación del alma prehispánica del país.

Atwood declara públicamente que ella es una escritora y no una figura política. La crítica hacia Estados Unidos, donde se sitúa *El Cuento de la Criada*, se transmite principalmente por medio de inferencias, y el lector nunca sabe de las circunstancias que condujeron a la inhumanidad que

percibimos en la ciudad de Gilead. Por ejemplo, aprendemos a través de la lectura que la infertilidad propagada, que se forma detrás de todo el relato, es causada por la destrucción del medio ambiente. Inferimos que la represión y brutalidad en Gilead no se manifestaban en la sociedad previa, porque los recuerdos de Defred sobre su familia pueden considerarse normales para los estándares de hoy.

Las sociedades que estos dos autores elaboran, en la que una regresa al pasado y la otra se establece en el futuro, comparten elementos importantes en común: ambas citan la Biblia como la ideología represiva dominante; ambas usan el ritual como fin político e ideológico: en el ritual de Lawrence se reafirma la identidad –en particular la identidad del hombre– y, en Atwood, se refiere al control de la mujer; ambos autores enfocan su interpretación en problemas sociales en las relaciones de género. Como consecuencia, las normas y las prácticas que rodean el acto sexual son centrales en sus relatos.

El fundamento social y político es particularmente relevante al tema del empoderamiento, porque en estas dos novelas hacen evidente que el estatus de la mujer está determinado por el gran marco social. Las dos ambientaciones no sólo sitúan a los respectivos protagonistas dentro de estructuras sociales, también enmarcan los pensamientos y sentimientos internos; dan sentido a las metáforas, y determinan la calidad de la experiencia sexual.

Durante el periodo en que Lawrence estaba escribiendo, el concepto de empoderamiento todavía no existía, y la idea de los derechos de la mujer estaban confinados a votar, el salario equitativo, los derechos patrimoniales, la educación, etcétera. La anticoncepción apenas empezaba a desarrollarse. En otras palabras, el proceso de convertirse en un individuo fuerte y con mayor confianza –particularmente para la mujer– aún no se extendía y mucho menos estaba englobado en una palabra como empoderamiento.

A veces, las sugerencias del empoderamiento emergen de la literatura misma, en donde las mujeres ponen sus límites a lo que los hombres dicen sobre ellas. Un reciente ejemplo se encuentra en un *podcast* con Toni Morrison acerca de su novela *Love*, donde ella cuenta a la audiencia invitada que una de las razones por las que incluye una escena de violación en su novela es precisamente porque la versión femenina de esta terrible experiencia es diferente a la perspectiva masculina del mismo evento (Morrison, 2003). Esta incluye una visión masculina que es empática a la víctima femenina.

Aun cuando Lawrence insiste sobre la maternidad que asfixia la identidad de la mujer, y que la mujer debería emanciparse del sofocante rol social, su propuesta de liberación, que es explorada a través de Kate Leslie, está muy alejada del empoderamiento. Su visión de recuperar el alma de México

es más la atracción por una comunidad precristiana y su propia interpretación del comportamiento natural, que la búsqueda de otras formas de expresión individuales o colectivas. Así, la división de género rígida y ritualizada no permite la expresión individual del éxtasis como la que experimenta la mujer durante el orgasmo. Tampoco aborda adecuadamente la posibilidad de que su personaje principal, Kate, estuviera en luto por la pérdida de su esposo en la lucha por la liberación irlandesa y que esto motivara su visita a México. Incluso, la novela niega la íntegra expresión de esta emoción elemental, que ha sido experimentada por seres humanos desde el principio de la civilización y que, adicionalmente, ha adquirido un sentido cultural especial en México, en la forma del Día de Muertos.

La Gilead de Atwood es un tipo de sociedad esclavizada, donde todas las mujeres están sujetas al hombre, pero con divisiones rígidas entre ellas y de acuerdo con el rol de su jerarquía. Ningún empoderamiento es posible o permitido. De cualquier manera, la semilla de la libertad está cultivada a través de la conservación de los recuerdos de la vida, antes de que comenzaran las restricciones brutales, y por el reconocimiento de sus propias emociones, a través de pequeños pero significativos actos de resistencia y, finalmente, a través del mensaje de esperanza. En este sentido, *El Cuento de la Criada* es un llamado a nuestras emociones para experimentar y reconocer el amor y comprender la importancia de la confianza. También sitúa a la satisfacción sexual femenina en su lugar, porque puede ser un acto de amor y confianza, pero también puede llevar a la traición.

El hecho que ninguna novela tenga un final definitivo es significativo. No sabemos si Kate acepta la oferta de convertirse en una diosa casada en México, ni tampoco si el amante de Defred, Nick, la ha traicionado o es un agente de su liberación. Al final de cuentas, ejercitar la elección es aceptar las salidas no contempladas. El orgasmo femenino y masculino no puede constituir empoderamiento en ningún sentido, ya que ambos tienen múltiples expresiones en términos del papel que se desempeña en nuestra vida y la cantidad de tiempo que le dedicamos.

El empoderamiento se obtiene a través del reconocimiento social que la especie humana es una entidad sentimental y emocional, que explora la identidad en el contexto de la sociedad que nos han heredado y en la que estamos contribuyendo.

Referencias bibliográficas

- Atwood, Margaret. *The Challenge of Speculative Fiction*. (<https://youtu.be/sETy7giC4AE>)
- Atwood, Margaret. *The Handmaid's Tale*. Wordsworth Press. 1995.
- Booth, Wayne. *The Rhetoric of Fiction*. The University of Chicago Press. 1961.
- Bridgeman, Theresa. *Time and Space*. pp.52-65. In: Herman, David. (2007) *The Cambridge Companion to Narrative*. Cambridge University Press.
- Castle, Gregory. *The Blackwell Guide to Literary Theory*. Blackwell Publishing. 2007.
- Genette, Gerard. *Narrative Discourse- An Essay on Method*. Cornell University Press. 1980.
- Hawks, Trevor. *Metaphor*. Series: The Critical Idiom. Methuen and Co Ltd. 1972.
- Hawthorn, Nathaniel. *The Scarlet Letter*. Konemann. 1997.
- Holloway, John. 1974. "The Literary Scene." In *The Pelican Guide to English Literature 7. The Modern Age*, edited by Boris Ford. Penguin Books. 1961.
- Hutcheon, Linda. *The Poetics of Postmodernism. History, Theory, Fiction*. Routledge. 2004.
- Kirby, Alan. (2006). *The Death of Postmodernism and Beyond*. In: *Philosophy Now*, Issue 58.
- Lawrence, D.H. *The Plumed Serpent*. Wordsworth Classics. 1995.
- Leon-Portilla, Miguel. *Los Antiguos Mexicanos*. Fondo de la Cultura Económica. 1961.
- Morrison, Toni. *Interview in Boston Library*. (<https://libwww.freelibrary.org/podcast/episode/2003>)
- Piña Chan, Román. *Quetzalcoatl*. Fondo de la Cultura Económica. 1985
- Robson, W.W. "D.H. Lawrence and Women in Love." In *The Pelican Guide to English Literature 7. The Modern Age*, edited by Boris Ford. Penguin Books. 1961
- Scholes, Robert; Phelan, James; Kellogg, Robert. *The Nature of Narrative*. Oxford University Press. 2006.
- Tindall, William York. *D.H. Lawrence & Susan His Cow*. Cooper Square Publishers. 1972.
- Watts, Cedric. 1997. "Introduction." In *The Plumed Serpent*, by D.H. Lawrence. Wordsworth Classics.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a las siguientes personas por el apoyo brindado en este trabajo. Al Maestro Allan Gould por leer las versiones preliminares y por sus comentarios especializados para el desarrollo y los aspectos finales de este ensayo; a la Maestra Lucía Guzmán por el consistente apoyo de una mujer profesional; a la Doctora Linda King por compartir su conocimiento en investigación; al Doctor Adam Lively, director de la Maestría en línea en *Novel Writing* de la Universidad de Middlesex, por sugerirme escribir este ensayo; a la Maestra Angelica Sweet por su capacidad de diálogo y su conocimiento sobre literatura y cultura; a la traductora Ariadna Sabina Martínez Olivera, y a mi hermana Jacqueline, por infundirme aliento.

La Chamuca, cómic feminista en la TV cultural de México

Cintia Bolio



La Chamuca es mi nueva serie de cómic feminista –ahora animado– que he propuesto al programa “Chamuco TV” para abordar los temas de la mujer y su circunstancia política y social en México y el mundo, y dar testimonio de nuestras luchas en este siglo a través de este personaje, escribiendo los guiones y creando las viñetas para la cápsula animada. Me he integrado a “Chamuco TV” a partir de la temporada 3, en marzo de 2019.

Un poco de historia: “El Chamuco”, revista de sátira política –en la que publico mi trabajo desde 1996– cuenta con su propio programa de entrevistas, “Chamuco TV”, desde 2018, conducido por mis colegas: Helguera, Hernández y Rapé. El programa surge con la dirección del cineasta Armando Casas; es una coproducción de Canal 22, TV UNAM y Canal Once, y se transmite en los tres canales.

Mi ponencia para el Seminario Internacional “Empoderamiento de Niñas y Mujeres a través de la Educación” ha consistido en compartir con el público participante la historia de *La Chamuca*, el proceso de creación y la proyección de dos cápsulas de la serie.

El cómic –considerado el 9º arte– tiene un gran poder como herramienta didáctica, de expresión artística y de comunicación. El cómic político-feminista que desarrollo se inscribe en la caricatura política y el cómic como género del periodismo, y cabe destacar dos de sus mejores cualidades: la de ser memoria y la de ser testimonio. Así, trabajo cada guion pensando en darles estos valores para quien los consulte, haciendo una aportación desde las monitas irreverentes a la labor feminista de visibilizar la vida, la obra y las luchas de las mujeres, y utilizando el lenguaje del cómic y el humor como elementos de mi personal militancia feminista. Espero inspirar a través de series como *La Chamuca* y *Puras Evas*, sobre todo a las niñas y a las jóvenes, a desarrollar una visión crítica que las acompañe en la creación de su propio modo de ser y estar en el mundo; como a mí me inspiraron siendo niña y adolescente la escritora Rosario Castellanos y el maestro de moneros, Eduardo del Río, RIUS.

El espacio en Canal 22, TV UNAM y Canal Once, generosa como ha sido siempre la televisión cultural, es un privilegio al permitirnos y permitirme llegar a más personas con cada programa y, sabiendo que el formato audiovisual puede lograr un mayor impacto en la audiencia, espero que las cualidades didácticas, artísticas y de testimonio histórico de la vida, lucha y obra de las mujeres que presento en las cápsulas de *La Chamuca* en “Chamuco TV” tengan un impacto educativo en las nuevas generaciones, y que la militancia feminista y humorosa de *La Chamuca* inspire en la audiencia el interés por el feminismo, el arte, la literatura, la historia, la política y el periodismo.

Para mi ponencia sobre *La Chamuca* elegí dos cápsulas, especialmente significativas, por su contenido:

La Chamuca 1. “A tus costillas”, “Chamuco TV”, temporada 3, programa 1, al aire el 19 de mayo de 2019, en Canal 22, y el 21 de mayo de 2019, en TV UNAM. Primera cápsula del proyecto, que decidí iniciar dedicándola

al patriarcado, como estructura social y como ese todo que nos envuelve y determina los mandatos de género y la opresión contra las mujeres, mencionando al feminismo como movimiento reivindicatorio de nuestros derechos.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=M48tisAfwXM>

Fotogramas La Chamuca 1. "Patriarcado", 1 al 7



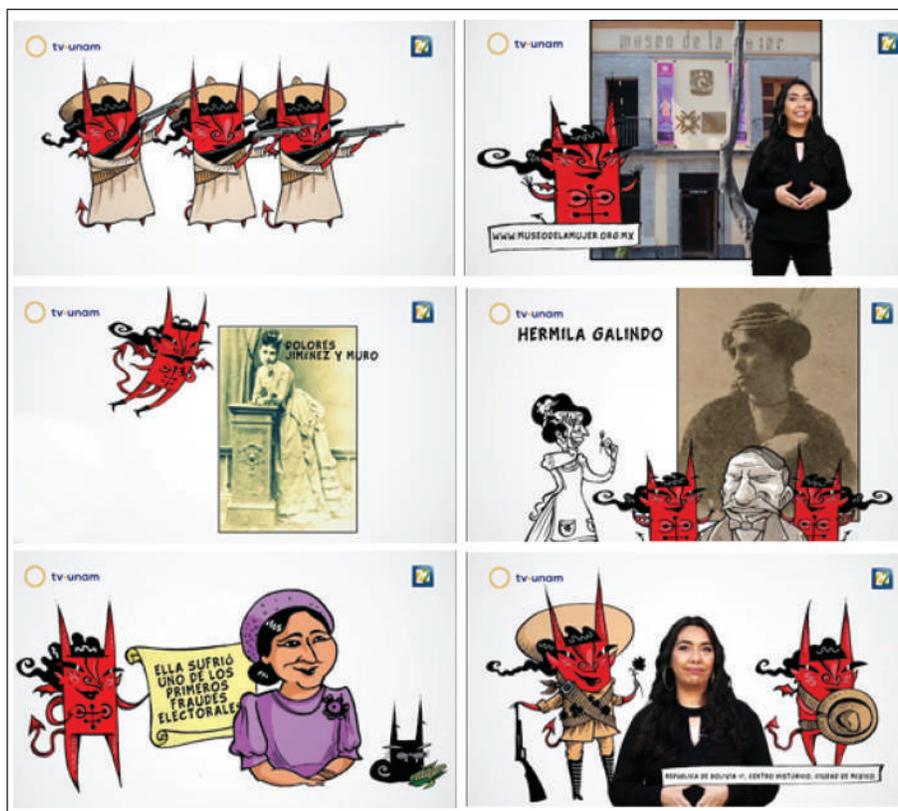


La Chamuca 27. “Revolucionarias”, “Chamuco TV”, temporada 4, programa 12, al aire el 17 de noviembre de 2019, en Canal 22, y el 19 de noviembre de 2019, en TV UNAM. Cápsula dedicada con todo cariño al Museo de la Mujer y a las mujeres de la Revolución Mexicana presentes en la sala 6, destacando a Dolores Jiménez y Muro, y a Hermila Galindo. La cápsula invita a conocer el museo y refiere los contenidos creados por la Dra. Patricia Galeana, directora del recinto, como una de las virtudes del feminismo: la reivindicación histórica para descubrirnos la obra, imprescindible, de las mujeres en los movimientos transformadores del país.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=M48tisAjwXM>

Fotogramas La Chamuca 27. “Revolucionarias”, 1 al 7





Visita “Chamuco TV” y conoce las cápsulas de *La Chamuca* en YouTube de Canal 22 y TV UNAM. Sitios web: <https://canal22.org.mx/> <https://tv.unam.mx/>

Cintia Bolio Márquez, Ciudad de México, 1969.

Monera escritora. Feminista. Madre feliz de Iván; es artista autodidacta y pionera en la caricatura política y cómic de alto contenido feminista y crítico. Autora de las series *Puras Evas*, *La Chamuca*, *Álbum de familia*, y más. Ha expuesto y publicado su obra en México, Europa, EEUU, Latinoamérica y Asia, desde 1996. Su trayectoria cumple, en 2020, 24 años de trabajo ininterrumpido en medios nacionales e internacionales. Su serie más representativa, *Puras Evas*, cumple 19 años de publicación. Actualmente publica en “El Chamuco” (México), Con la A (España) y SPOT (Dinamarca). TV cultural: Realiza *La Chamuca*, cápsulas feministas para el programa “Chamuco

TV” de Canal 22-TV UNAM-Canal Once, desde 2019. Documental *Moneros-Cintia Bolio* para Canal Once, 2019.

Socia honoraria de la FEMU-Federación Mexicana de Universitarias y expositora en Museo de la Mujer desde 2012. Socia de Cartonclub, Club de la Caricatura Latina. Fundadora de Cartooning for Peace representando a Latinoamérica en la ONU, NY 2006. Archivo feminista en el Repositorio m68.mx Ciudadanías en movimiento, UNAM 2018. Algunos medios en los que ha publicado: SDP, El Centro, Milenio, La Jornada (México), Clítoris (Argentina), Quevedos (España), Sirkel (Noruega), CNN, World Policy Journal (EEUU), Atlante (Francia).

Premio Internacional de Derechos Humanos y Periodismo “Tlaltecuhli”, de Comuarte, Bellas Artes 2017.

FB, TW, Instagram: @cintiabolio Blog: purasevas.blogspot

Empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación

Editado por la Universidad Nacional Autónoma de México,
Publicaciones Empresariales UNAM. FCA Publishing de la
Facultad de Contaduría y Administración.

Se terminó de imprimir el 10 de noviembre de 2022,
en los talleres de Litográfica Ingramex, S.A. de C.V.
Centeno 162-1, Col. Granjas Esmeralda Iztapalapa, CDMX, 09810

Se tiraron 1000 ejemplares, en papel bond de 90 grs. en interiores
y en forros cartulina couche brillante de 200 grs.

Tipo de impresión: digital

Se utilizó en la composición tipo
Simoncini Garamond Std, 18:21.6, 21:25.2, 13:16, 14:17, 11:13.2,
10:12.2, 9:11.2 puntos..

Idioma original: español

Producción Editorial: Secretaría de Divulgación y Fomento Editorial:

Dr. José Ricardo Méndez Cruz

Coordinador Editorial: **Mtro. Víctor A. Hernández Arteaga**

Responsable de la obra: **Dra. Patricia Galeana**

Edición y corrección: **Lic. y E.E. Agustín Martínez Trejo**

Diseño de portada: **Diana Chagoya**

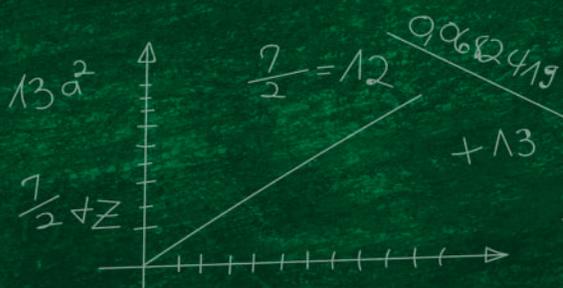
$$-x^2 - 4x - 3x - 24 \quad (5+4y) \times (5+4x) \quad 3 \wedge 2^\circ / z$$

La primera organización internacional de universitarias feministas fue fundada en 1919 por académicas del Barnard College de Nueva York, de la Universidad de Londres y la Universidad de Birmingham en Reino Unido, con el nombre de International Federation of University Women (IFUW), hoy Graduated Women International (GWI).

La IFUW surgió con fines pacifistas después de la Primera Guerra Mundial. Con la convicción de que no podía haber paz en el mundo si no la había entre las personas, al finalizar la Segunda conflagración Mundial, continuaron trabajando para acabar con la violencia y la discriminación de género, empoderando a las niñas y mujeres a través de la educación, labor que continuamos hasta a la fecha.

Con motivo del centenario de la creación de nuestra organización Internacional, la Federación Mexicana de Universitarias (FEMU), parte de GWI, presenta la obra "Empoderamiento de las niñas y mujeres a través de la educación" en la que se analiza la situación actual de la educación de las mujeres en México. Se incluyen propuestas de solución a las problemáticas detectadas.

$$f(a) = x \quad e = -\sqrt{a^2 + b^2} \quad A = a^2$$



Dra. Patricia Galeana
Presidenta Fundadora de FEMU

$$h = \sqrt{A} \quad z = \frac{1}{2}$$

$$\gamma = \frac{d}{z} \quad b = 2a + 3$$



Publicaciones
Empresariales
UNAM • FCA
Publishing