

MUJERES, DERECHOS Y SOCIEDAD

La educación rumbo al empoderamiento y liberación femenina.

Índice.

I. La educación para la libertad de las mujeres y niñas . Dra. Ydalia Pérez Fernández-Ceja (FEMU)	2
II. Derecho humano a la educación en salud sexual y reproductiva . Mtra. Lourdes Enríquez Rosas (Programa Universitario de Bioética-UNAM, FEMU)	25
III. Educación Emocional Condición del Empoderamiento de las Mujeres. Dra. Eugenia Correa (FE-UNAM, FEMU) †	55
IV. Educación Emocional en el Currículum de la Educación Pública. Dra. Laura Vidal (FEMU)	75
V. La mitigación participativa de riesgos en las niñas a partir de la educación básica . Dra. Frances Rodríguez VanGort (FFyL-UNAM, FEMU)	97

I. La educación para la libertad de las mujeres y niñas .

Dra. Ydalia Pérez Fernández-Ceja (FEMU)¹

Resumen:

Desde el cuestionamiento de los estereotipos es como comienza la reflexión sobre los derechos de las mujeres y las niñas. Los tipos de discriminación que delimitan las libertades de ellas es un punto de partida fundamental pues desde la educación temprana se enmarcan desigualdades que si se incrementan al paso del tiempo, van mermando la vida de las mujeres.

Abstract:

From the questioning of stereotypes i show the reflection on the rights of women and girls begins. The types of discrimination that delimit their freedoms is a fundamental starting point, since inequalities are framed from early education that, if they increase over time, diminish the lives of women.

Introducción

¹ Doctora por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM e integrante del comité directivo de FEMU A.C.

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 estereotipos² ; la perspectiva de género; la simulación sobre lo que se ha considerado que “deben estudiar las niñas”.

² 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 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:

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 permanente.³

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?

<http://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>

³GARCÍA PERALES, Ramón “La educación desde la perspectiva de género”, en Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 27, 2012, p.2. (Enlace web: <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>. Consultada en fecha (24/08/2020)

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 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 educación.⁴

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

⁴ 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

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 labores.⁵

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

⁵ <https://news.un.org/es/story/2016/10/1366341> (24/08/2020)

mantenimiento de las relaciones de poder basadas en la discriminación.⁶

Entonces podemos cuestionarnos ¿cómo se construye la personalidad de alguien que se asume y/o reconoce social y políticamente como mujer?, ¿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 fundamentales.⁷

La construcción de la personalidad, desde una perspectiva de libertad de derechos humanos y fundamentales requiere la no

⁶ 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.

⁷ 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.”

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”⁸, en el que enfaticé 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-social⁹, por ello, no puede comprenderse como un tema exclusivamente económico, desde la perspectiva de lo que Silvia Federici identifica como “el patriarcado del salario”¹⁰, 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.

⁸ 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, descargable en https://femumex.org/portal/wpcontent/uploads/2019/03/ATREVETE_A_CAMBIAR.pdf

⁹ “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

¹⁰ 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

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 mujeres¹¹.

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.

Lo anterior fue sustentado por el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, en la Observación General Número 13¹², que refiere que la educación es un medio

¹¹ *Ibidem* p.87

¹² 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).

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 destacada¹³.

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 discriminadores¹⁴, para construir un cambio cultural de igualdad sustantiva y

¹³ 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).

¹⁴ SÁNCHEZ LARA, Marcela, “Empoderamiento Educativo de las Mujeres, Situación actual y líneas de política” Equidad de la Mujer, Colombia, 2018, p.6

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 niveles¹⁵.

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 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 informado¹⁶. Se espera entonces que las niñas, menores de edad, asuman

¹⁵ *Ídem*

¹⁶ Cfr. <https://www.ninasnomadres.org/recomendaciones/>

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 reproductiva.¹⁷ 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 hijas.¹⁸

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)¹⁹, 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

¹⁷ 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>

¹⁸ *Ídem*

¹⁹ https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/igualdad-genero/2018-11/observaciones_finales.pdf

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;**

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 niñas,²⁰ 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 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”.

²⁰ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

De acuerdo con un estudio publicado por Innovations for Poverty Action, de 2017,²¹ 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.

²¹ “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

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 hijos.²²

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 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 subsistencia,²³ 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.

²² <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/economic-empowerment/facts-and-figures>

²³ Cfr. Paula Arpini Paula, et. al, “La Triple Jornada. Ser pobre, ser mujer”, *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, Nº. 66, 2012, p.11

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 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 historia.²⁴

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.

²⁴ <https://www.archdaily.mx/mx/924586/mujeres-restauradoras-se-pronuncian-antelas-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)

- 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-lafecundidad-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.”

II. Derecho humano a la educación en salud sexual y reproductiva .

Mtra. Lourdes Enríquez Rosas²⁵
(Programa Universitario de Bioética-UNAM, FEMU)

RESUMEN:

La lucha por el acceso a la educación y otros derechos ha sido histórica para las mujeres. Dicha lucha ha logrado que se estipulen tratados internacionales que garanticen su acceso a todas. En México después de años se logro que las mujeres tuvieran acceso a la planificación familiar lo que permitia tener mayor control sobre la salud sexual y reproductiva de ellas.

ABSTRACT:

The struggle for access to education and other rights has been historic for women. This fight has managed to stipulate international treaties that guarantee their access to all. In

²⁵ 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.

Mexico, after years, it was achieved that women had access to family planning, which allowed them to have greater control over their sexual and reproductive health.

INTRODUCCIÓN.

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 centró 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.

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 solidas 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 género,²⁶ 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

²⁶ Véase en Cook, Rebecca y Cusack, Simone, *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*, Universidad de Pensilvania, Estados Unidos, 2010

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 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.²⁷

Para hacer posible el ejercicio de los derechos y con ello la transformación de las subjetividades de niñas y mujeres, la

²⁷ De Lauretis, Teresa Sujetos excéntricos. *En Diferencias, etapas de un camino a través del feminismo*. Editorial Horas y Horas. Madrid. España. 2000.

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 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

III. Educación Emocional. Condición del Empoderamiento de las Mujeres.

Dra. Eugenia Correa²⁸ (FE-UNAM, FEMU)

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 segundo.²⁹

RESUMEN:

La transformación económica requiere ir de la mano de la transformación social. Analizando y transformando esos ámbitos humanos es como podemos asumir las mujeres el riesgo de enfrentar a una sociedad desigual e inequitativa que articula incluso la violencia para evitar el progreso y alterar el orden establecido.

²⁸ 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.

²⁹E. F. Schumacher, *Lo Pequeño Es Hermoso* (Madrid: Akal, 1977), 6.

ABSTRACT:

Economic transformation requires going hand in hand with social transformation. Analyzing and transforming these human spheres is how women can assume the risk of facing an unequal and inequitable society that articulates even violence to prevent progress and alter the established order.

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 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.

simismo, 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.³⁰

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

³⁰ Eugenia Correa, "Sociedad Patriarcal, las luchas por la equidad de género y el Pos neoliberalismo," en *Feminismos para un Cambio Civilizatorio*, ed. Alicia Girón (Clacso- Celarg, 2014), <https://doi.org/10.13140/2.1.1744.9921>.

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 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^{31, 32}.

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 políticas sólo interesan cuando se trata de la generación de ganancias,

³¹ John Kenneth Galbraith, *The End of the Normal* (New York: Simon & Schuster, 2014).

³² William Lazonick, "Profits without Prosperity," (*Harvard Business Review* September 2014)

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*³³, 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

³³ Nidia E Ochoa and Alfredo Furlan, *Investigando Sobre La Convivencia y La Violencia En Las Escuelas* (Buenos Aires: HomoSapiens, 2020).

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.

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)³⁴. 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 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.

³⁴ Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX* (Barcelona: Crítica, 1997).

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 pensamiento.³⁵

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.

³⁵ J *Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, ed. Peter Salovey y David J. Sluyter (Nueva York: Basic Books, 1997), 3–31.

Ésta es también una labor titánica, pero indispensable e impostergable para la construcción de una sociedad con equidad.

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 emocional³⁶, la cual implica percibir las emociones que experimenta otra

³⁶ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (New York: Bantam Books, 2006).

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 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 Civiliza- torio*, 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.

IV. Educación Emocional en el Currículum de la Educación Pública.

Dra. Laura Vidal³⁷ (FEMU)

RESUMEN:

Las emociones influyen en nuestra toma de decisiones, es por ello que inculcar la inteligencia emocional desde la educación temprana es fundamental para formar a personas integrales que entiendan lo que implica el autocontrol y la empatía en la relación cotidiana con los demás.

ABSTRACT:

Emotions influence our decision-making, which is why instilling emotional intelligence from early education is essential to form well rounded people who understand what self control and empathy imply in daily relationships with others.

³⁷ 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.

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 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”.³⁸ 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.”³⁹

³⁸ 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.

³⁹ John D. Mayer, Maria DiPaolo, and Peter Salovey, “Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of

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:

“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 intelectual”.⁴⁰

Posteriormente, Goleman, en 1998, difunde y populariza el término, con su libro: *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*⁴¹. 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, auto- motivación, empatía y habilidades sociales.⁴²

La autoconciencia es la capacidad de reconocer las emociones

Emotional Intelligence,” *Journal of Personality Assessment* 54, no. 3–4 (June 1990): 772–81,

<https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>, 778.

⁴⁰ 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.

⁴¹ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (New York: Bantam Books, 2006).

⁴² Goleman, *Emotional Intelligence*.

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 persona;⁴³ 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 psicológicos.⁴⁴

La empatía es la sensibilización ante las emociones de otras

⁴³ 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.

⁴⁴ Yaurelys Palacios, "Educación Emocional y Creatividad En La I y II Etapa de Educación Básica," *Revista de Investigación*, no. 71 (2010): 249–70.

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 razón.⁴⁵ Por el otro lado, para la mente racional, las emociones se asocian con el miedo que contribuye fuertemente a un comportamiento irracional.⁴⁶ Posteriormente, la teoría de toma de decisiones (*decisión making theory*) concilia estos dos

⁴⁵ Salovey and Mayer, "Emotional Intelligence".

⁴⁶ 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).

modelos de pensamiento y plantea que, debido a las emociones, es posible razonar.⁴⁷

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 sexuales.⁴⁸

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 imposible:⁴⁹

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 inteligencia.⁵⁰

⁴⁷ Antonio R Damasio, *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, 2005.

⁴⁸ 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>.

⁴⁹ McPhail, "An Emotional Response to the State of Accounting Education: Developing Accounting Students' Emotional Intelligence".

⁵⁰ Humphrey et al., "Emotional Intelligence and Education: A Critical Review".

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 descartarse⁵¹. 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 adulta⁵², ⁵³.

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 cognitivo⁵⁴. Se ha demostrado que la educación de inteligencia emocional puede mejorar el rendimiento académico, promover el

⁵¹ Grewal, "Emotional Intelligence and Graduate Medical Education".

⁵² 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>.

⁵³ 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.

⁵⁴ Palacios, "Educación Emocional y Creatividad En La I y II Etapa de Educación Básica".

bienestar y adaptación de los niños, y disminuir conductas disruptivas, riesgos de abuso de sustancias y problemas de salud mental.⁵⁵

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 ellos.⁵⁶

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 XXI.⁵⁷ 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

⁵⁵ 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>.

⁵⁶ Palacios, “Educación Emocional y Creatividad En La I y II Etapa de Educación Básica”.

⁵⁷ Secretaría de Educación Pública, “Modelo Educativo Para Educación Obligatoria” (2017).

consecuencias de sus actos, empáticos y con mayor autocontrol de sus emociones [...]”.⁵⁸

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 productivos.⁵⁹

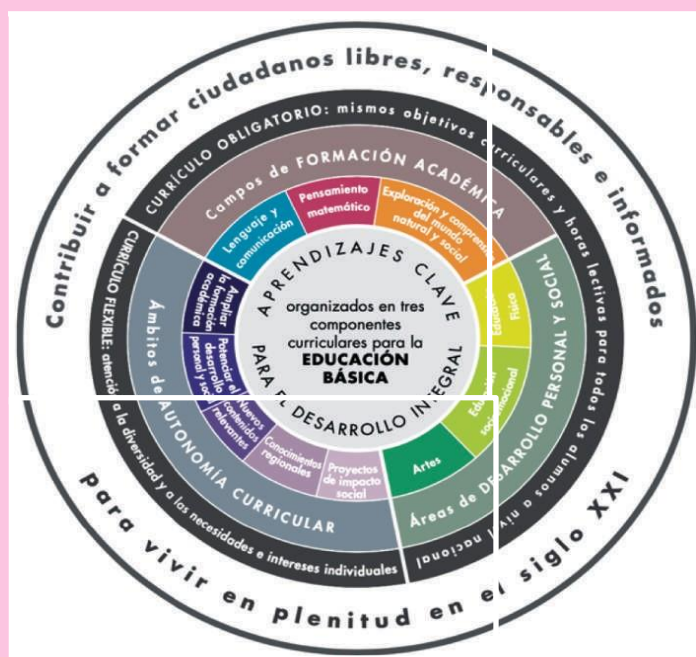
Los componentes curriculares de la educación básica están conformados por la formación académica; el desarrollo personal y social, y la autonomía curricular. Como se puede observar en el siguiente diagrama, la educación socioemocional forma parte del currículo obligatorio.

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

⁵⁸ Palacios, “Educación Emocional y Creatividad En La I y II Etapa de Educación Básica”.

⁵⁹ Secretaría de Educación Pública, “Modelo Educativo Para Educación Obligatoria” (2017).

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).

		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°	1°	2°	3°	4°	5°	6°											
		Campo Formativo			Asignaturas, Áreas y Ámbitos						Asignaturas, Áreas y Ámbitos			Asignaturas, Áreas y Ámbitos																
CAMPOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Lengua materna						Español			Lectura y expresión oral y escrita Taller de lectura y redacción Lengua adicional al español Tecnologías de la Información y la Comunicación						LENGUAJE Y COMUNICACIÓN										
		Inglés			Español, Segunda lengua Lengua extranjera, Inglés						Inglés																			
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas			Álgebra Aritmética Cálculo Trigonometría Estadística						PENSAMIENTO MATEMÁTICO										
CAMPOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración del mundo natural y social			Conocimiento del Medio		Ciencias Naturales y Tecnología Geografía				Biología Geografía		Física Química		Física Química		Biología Ecología		CIENCIAS EXPERIMENTALES											
					Historias, paisajes y convivencia		Formación Cívica y Ética Historia				Historia Formación Cívica y Ética Historia		Historia Derecho Sociología Política		Antropología Economía Administración		CIENCIAS SOCIALES													
ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	ARTES	Artes			Artes						Artes			Estética Literatura Filosofía Ética Lógica						HUMANIDADES										
	EDUCACIÓN FÍSICA	Educación Física			Educación Física						Educación Física																			
ÁMBITOS DE AUTONOMÍA CURRICULAR	DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	Desarrollo Socioemocional			Educación Socioemocional						Educación Socioemocional																			
	AMPLIAR LA FORMACIÓN ACADÉMICA	Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica						Ampliar la formación académica			ASIGNATURAS Y MÓDULOS* *Por subsistema						CARRERAS TÉCNICAS Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO										
	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																			
	CONOCIMIENTOS REGIONALES	Conocimientos regionales			Conocimientos regionales						Conocimientos regionales																			
	PROYECTOS DE IMPACTO SOCIAL	Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social						Proyectos de impacto social																			
CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA																					MARCO CURRICULAR COMÚN									
Cada círculo indica una mayor conexión con otras asignaturas o áreas. En la EMS la Educación Física, el Desarrollo Socioemocional y la Autonomía Curricular constituyen aprendizajes transversales.																														

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 emociones⁶⁰.

3. El rol de las madres y los padres

La familia es el primer agente socializador⁶¹ 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

⁶⁰ Pablo Fernández-Berrocal and Desiree Ruiz, "Emotional Intelligence in Education," *Journal of Research in Educational Psychology* 6 (2), no. 15 (2008): 421–36.

⁶¹ 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

las comunicaciones^{62, 63}. Es por ello que Prados Maeso señala que la educación parental está vinculada con los cambios sociales, generacionales e históricos.⁶⁴

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 raciocinio. En el otro extremo del espectro se encuentra el estilo permisivo. En este caso, los padres se enfocan en la autonomía del niño.⁶⁵

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

⁶² María del Carmen Aguilar Ramos, "Familia y Escuela Ante Un Mundo En Cambio," *Revista Contexto de Educación* V, no. Octubre (2002): 202–15.

⁶³ Ma^a Luisa Márquez, *Aprender en la vida cotidiana: un programa experiencial para padres* (Madrid: Visor, 2000).

⁶⁴ Paula Prados Maeso, "Autoridad Parental y Nuevas Tecnologías En El Siglo XXI," *Acciones e Investigaciones Sociales*, no. 36 (2016): 7–38.

⁶⁵ Diana Baumrind, "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior," *Child Development* 37, no. 4 (December 1966): 887, <https://doi.org/10.2307/1126611>.

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 padre.⁶⁶ Por lo que, la teoría de la “parentalidad positiva” tiene como base el principio del mejor interés de niño.⁶⁷ 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

⁶⁶ Artículo 5, United Nations, “Convention on the Rights of the Child” (1989), <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

⁶⁷ María José Rodrigo López, María Luisa Márquez 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).

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 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, Maria 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/do-cumentos/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/10.1080/00223891.1>

990.9674037.

- 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, İLkay, 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>.

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

Dra. Frances Rodríguez VanGort⁶⁸
(FFyL-UNAM, FEMU)

RESUMEN:

Desde la condición biológica y la edad, la vulnerabilidad de las niñas aumenta y los factores externos como la degradación social, la migración, la violencia y las crisis económicas, se han convertido en situaciones que enfrentar de lleno por parte de las autoridades para disminuir los riesgos sociales hacia ellas que impiden su libre desarrollo humano.

ABSTRACT:

From the biological condition and age, the vulnerability of girls increases and external factors such as social degradation, migration, violence and economic crises have become

⁶⁸ 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 Mexicana de Universitarias.

situations that are fully faced by the authorities to reduce the risks. social risks towards them that impede their free human development.

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.

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 cerca- nos, 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.



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 amamantamiento 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 (UNFRA 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

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

Secundaria

- 1º 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 anticonceptivos 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, *Womwn, Girls and Disasters, Areview for Department for International Developmen, (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 capi- tal” *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_3a_p_3a134-150.htm
- Centro para la Filantropía en los Desastres (CDP), *Conocimiento del Problema. Mujeres y niñas en desastres*, in *Journal of Fvelopment 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](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), Suv, 2008. Disponible en:
<https://oxfamlibrary.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/10.1177/09715215950020020](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/09715215950020020)

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 Plümper, 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.planyprogramasdestudio.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

