Ausencia y pertinencia de la transversalización de la perspectiva de género en los programas educativos de formación de docentes en servicio que se ofertan en la Ciudad de México

Absence and Relevance of Mainstreaming of Gender Perspective in Educational Training Programs for in-Service Teachers that are Offered in Mexico City

María de Lourdes Salazar Silva ORCID: 0000-0002-3611-8655
María de Lourdes Sánchez Velázquez ORCID: 0000-0001-9075-5244
Laura Martínez Domínguez ORCID: 0000-0003-1252-2685

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, México

Pablo Martínez Carmona ORCID: 0000-0003-4013-1729

CIESAS, Ciudad de México

Recepción: 9/07/22
Aprobación. 7/11/22

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo develar si existe una perspectiva de género en el contenido de algunos programas de formación docente en el contexto de la Ciudad de México, desde el enfoque de la perspectiva de género. La mayoría del alumnado de

Abstract

Based on gender perspective, this work aims to reveal if there is a gender perspective in the content of some teacher training programs in the context of Mexico City. Most of the students in these programs are women with a distinctive socioeconomic

estos programas son mujeres con un perfil socioeconómico distintivo como personas de escasos recursos, que laboran y son jefas de familia, por lo que les resulta complicado ingresar, permanecer y culminar sus estudios. Además, algunas de ellas afrontan violencia en distintos ámbitos, tanto en la universidad por parte de sus docentes, de sus pares, en sus centros laborales y en sus hogares, situación que ha sido documentada en otros trabajos (González y Mejía, 2022; Salazar, 2021; Salazar y Sánchez, 2016; Solís, Sánchez y Lira, 2015); por ello, se elaboró un diagnóstico de los diferentes programas de formación de docentes en servicio de educación básica que se ofertan en la Ciudad de México, identificando si evidencian en su estructura curricular una perspectiva de género. Algunos elementos conceptuales, como perspectiva de género, transversalidad y transversalización, entre otros, nos permiten ofrecer una mirada crítica que recupera diversos lugares de análisis y transformación elaborados en la praxis y desde la teoría feminista. En cuanto a los hallazgos, se observó que en las Universidades en México existen avances en la transversalización de la perspectiva de género, pero sólo en el aspecto del discurso formal institucional no se logra concretar cabalmente en lo curricular, en este ámbito deben implementarse acciones urgentes, como la propuesta que se ofrece para transversalizar dicha perspectiva.

Palabras clave

Formación de profesores en activo, educación básica, feminismo, plan de estudios, rol de géneros.

profile as people with limited resources. They work and are heads of households, so it is difficult for them to enter, stay and finish their studies. In addition, some face violence in different areas at the university from their professors, their peers, in their workplaces and at home, a situation that has been documented in other works (González and Mejía, 2022: Salazar, 2021; Salazar and Sánchez, 2016; Solis, Sánchez and Lira, 2015). Therefore, a diagnosis was made of the different teacher training programs in basic education services that are offered in Mexico City, to identify if their curricular structure manifests a gender perspective. Some conceptual elements such as gender perspective, transversality, and mainstreaming, among others, allow us to offer a critical look that recovers various places of analysis and transformation elaborated in praxis and from feminist theory. Regarding the findings, it was observed that in Mexican universities there are advances in the mainstreaming of the gender perspective, but only in the aspect of the formal institutional discourse. It is not possible to fully concretize in the curricular, and in this area urgent actions must be implemented such as the proposal that is offered to mainstream this perspective.

Keyswords

Active teacher training, basic education, feminism, integrated curriculum, gender role.

Introducción

Los avances de trabajo que se presentan en este artículo forman parte de un proyecto de investigación auspiciado en 2021 por la Universidad Pedagógica Nacional.[1] El objetivo de este escrito es presentar un avance sobre la perspectiva de género en el contenido de algunos programas de formación docente en la Ciudad de México, lo cual se hizo mediante un análisis de categorías diseñadas bajo una matriz conceptual correspondiente. La hipótesis de este trabajo es que la ausencia de la transversalización, como enfoque de dichos programas, ha impedido la transformación de las relaciones entre los géneros. En México se ha avanzado en la transversalización de la perspectiva de género en algunas instituciones universitarias, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), pero falta implementar estrategias de revisión de dicha perspectiva en algunos de sus programas de formación. En este sentido, es necesario incorporar la perspectiva de género en los programas educativos, líneas de investigación y en la dinámica institucional en general. De esta manera, será posible revertir la desigualdad social que enfrentan las profesoras en los diversos ámbitos de su vida y evitar su permanente reproducción en las generaciones de niños y niñas con los que interactúan en las aulas. El profesorado no ha sido formado en temas de género, por lo cual se reproduce la falta de equidad y se fomenta una educación poco comprensiva, antiparticipativa y antidemocrática (Páez, 2021).

Aunque ya existen propuestas y acciones de transversalización de la perspectiva de género en el ámbito institucional no ha ocurrido lo mismo en el currículum. En el caso de la Unidad 097 de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN 097), la perspectiva de género aún está ausente en la vida institucional, a pesar de que la mayoría del alumnado es femenino; a ello se suma que las estudiantes padecen violencia y discriminación en los contextos escolar, laboral y familiar por

1 El propósito del proyecto es elaborar, a corto plazo, una propuesta para transversalizar la perspectiva de género en los programas educativos para formar a docentes en servicio de educación básica que se ofertan en la Ciudad de México, específicamente desde el aspecto curricular, lo cual implica un aprendizaje para la vida y una relación con la comunidad, entre otras acciones.

su perfil social y de género, como dan cuenta los trabajos de González y Mejía (2022); Salazar (2021); Salazar y Sánchez (2016) y Solís, Sánchez y Lira (2015). Lo anterior no significa que sea la única razón que justifique la transversalización de la perspectiva o que sólo deba incorporarse en programas educativos donde haya una mayor población de mujeres. Lo antes expuesto se suma a la fuerte problemática de violencia hacia las mujeres en América Latina; por tanto, resulta imperioso transversalizar la perspectiva citada en los programas educativos.

El escrito está dividido en cuatro apartados: el primero presenta los referentes conceptuales que lo fundamentan. En el segundo se describe la metodología de investigación elegida. El tercer apartado aborda el diagnóstico de los programas seleccionados que incorporan o no aspectos de una perspectiva de género, incluso se revisó si existen casos en que se haya planteado alguna transversalización de la perspectiva de género y cómo lo han hecho; derivado de ello, se presenta el análisis de los programas educativos, para lo cual se han revisado sus objetivos, perfil de ingreso y egreso y, sobre todo, los aspectos de la perspectiva de género que hayan incluido. Para cerrar, en el cuarto apartado se presentan los primeros apuntes de la propuesta para transversalizar la perspectiva de género en los programas educativos destinados a la formación de docentes en servicio de nivel básico, aunque sólo se enfatizan los aspectos de la perspectiva de género que dichos programas podrían incluir.

Referentes conceptuales

Los conceptos fundamentales de este trabajo son perspectiva de género, interseccionalidad y transversalización. Acerca de la perspectiva de género se recuperó la concepción de Lagarde (1996), quien la define como una visión científica, crítica, explicativa, política y alternativa a lo que acontece en el orden de géneros, visión creada desde los feminismos, y que analiza las condiciones sociales e históricas que han generado desigualdad, exclusión y violencia hacia las mujeres a partir de las diferencias entre los géneros. Cuando se habla de género se refiere, por lo general, a un concepto binario (que no compartimos) que plantea rasgos esencialistas de hombres y mujeres. En la actualidad, los estudios de género ya no sólo funcionan como

categoría del análisis cultural de la diferencia de dos géneros, sino que se orientan hacia el estudio de las asimetrías existentes entre las identidades sexuales, raciales, nacionales y de clase social (Leñero Llaca, 2013). Esto ha sido teorizado por varias corrientes feministas, especialmente por la llamada tercera ola del feminismo, de los feminismos negros y decoloniales que han realizado importantes críticas a la noción hegemónica del género, caracterizado por ser un modelo epistémico colonial, racista y eurocéntrico, que distingue lo humano de lo no humano, por lo cual es necesario "abrir nuevas posibilidades de ser mujer o varón a contrapelo de la idea del dimorfismo sexual" (Espinosa, 2016, pp. 144-145, 153, 162). Una opción desde los estudios decoloniales ha sido a partir de la interseccionalidad de elementos teóricos, tales como raza, clase, género y sexualidad (Lugones, 2008), e incluso el nivel educativo, entre otros.

En cuanto a la interserccionalidad se utilizó el concepto propuesto por Lugones, que implica pensar diversos aspectos que conforman nuestra identidad tanto individual como colectiva. Éstos pueden ser la clase social, el género, la sexualidad, el grupo étnico, la discapacidad, la orientación sexual, las creencias religiosas, la nacionalidad, la edad y la situación migratoria, entre otras. A partir de esta perspectiva, Lugones (2008) busca advertir cómo se ha instrumentalizado el sistema de género colonial moderno. En este trabajo se trata de ver en los programas las reminiscencias de ese modelo que perviven en el papel asignado a mujeres u hombres, comenzando con advertir las faltas de equidad de género.

Con base en lo anterior, se entiende al género como un constructo que ha cambiado según condiciones sociales e históricas específicas, que incluye diversas identidades de género, cuyo reconocimiento sucede cuando se deconstruyen los roles de género asignados históricamente. INMUJERES define a estos roles como el conjunto de conductas y expectativas que deben regir la forma de ser, sentir y actuar de las mujeres y los hombres. Los roles de género son asignados a partir de estereotipos de género; esas "propuestas culturales que alientan a los individuos a cómo relacionarse consigo mismos y con el mundo; a través de su continua repetición vía dispositivos sociales (medios de comunicación, interacciones grupales, etcétera)" (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de oportunidades, 2020, p. 43).

Desde la decolonialidad se plantea que el género tiene su base en otros sistemas de dominación, como el colonialismo y el racismo. Al respecto, Espinosa (2016) habla de regímenes de poder imbricados; en ese sentido, las luchas feministas y otras que cuestionan el sistema heteronormativo, no pueden limitar sus demandas a reivindicar derechos y privilegios dentro del mismo sistema de relaciones de explotación capitalista que padecemos de formas situadas, en función de nuestra condición de raza, etnia, clase social, etcétera.

Con lo antes expuesto, se señala que la perspectiva de género también se entiende como ese sistema cultural que busca desencializar la identidad sexual de las mujeres (de los hombres también), cuando empieza a considerar el ser mujer en condiciones sociales e históricas específicas; es decir, que esa condición de ser mujeres se constituye a partir de otras condiciones particulares, como pueden ser la raza, la clase social y el nivel educativo, entre otras. Espinosa (2016) aborda las múltiples posiciones de opresión y privilegios, y menciona el término de Colins sobre imbricación de opresiones, que alude la interseccionalidad; entonces, se reconoce la existencia de mujeres diversas. Esa condición de ser mujeres no tiene una existencia independiente, sino que está relacionada con los hombres, identidad sexual que también se problematiza y da paso a las masculinidades; por ello, la categoría de género también tiene que aludir a esas masculinidades disidentes o que no se circunscriben al cuerpo de los hombres.

Esta concepción de perspectiva de género se ubica en la tercera ola del feminismo; critica el esencialismo de las mujeres y el feminismo hegemónico eurocentrista, pues lo ve como un movimiento universal homogéneo en donde las protagonistas son consideradas mujeres blancas y burguesas, e ignora la existencia de mujeres diversas de otras latitudes del mundo, de otras clases sociales, de otros grupos étnicos. La intención de esa crítica es evidenciar que hay múltiples feminismos, y que éstos dan cuenta de que la desigualdad y la opresión de las mujeres no son iguales para todas. Lo anterior se objetiva de distintas formas, en virtud de los contextos históricos sociales en que se sitúan, y en virtud también de elementos diversos que constituyen a esas mujeres (como es el caso

de las educadoras que asisten a la UPN para seguir estudiando). Además, las relaciones de poder asimétricas no se dan sólo entre hombres y mujeres, sino entre las mismas mujeres en función de esos elementos de interseccionalidad. Finalmente, esta concepción de perspectiva de género busca reconocer y visibilizar la opresión, la desigualdad, los privilegios y las luchas de otras mujeres en y desde sus contextos, y desde su condición de personas que poseen conocimientos y que son capaces de generarlos sobre ella, así como elaborar propuestas para subvertir sus opresiones.

Otro concepto central de este trabajo es la transversalización, para ello es necesario distinguir entre las nociones de transversalidad y de transversalización. Ésta es el resultado de la acción, un proceso para incluir un eje transversal en los planes de estudio, pero no debe pensarse únicamente en términos de agregar nuevos temas o problemas al currículo, por el contrario, es asumirlo en la vida escolar cotidiana como una estrategia para la formación de nuevos ciudadanos (Velásquez, 2009).

Como política institucional, la transversalidad, según autoras como Chaves Jiménez (2015), Paredes y Ávila (2008) y Contreras Ramírez (2020), es una herramienta para promover la igualdad de trato y de oportunidades para hombres, mujeres y otros géneros. Implica movilizar las políticas generales e implementar medidas particulares para lograr la igualdad, teniendo en cuenta activa y constantemente la identificación y la planificación de sus posibles impactos diferenciados sobre mujeres y hombres. Se trata de construir un nuevo marco que modifique las relaciones de poder basadas en la subordinación de las mujeres y que también tiene sus efectos negativos sobre las masculinidades (Chaves Jiménez, 2015).

Como perspectiva institucional, transversalizar implica permear los aspectos de diseño, implementación, monitoreo y evaluación (Ortega Ayala, 2019) y tocar la producción, circulación y transmisión del conocimiento en las universidades (Páez, 2021). Incluye acciones para disminuir la brecha de género en los organigramas laborales y la matrícula universitaria; para modificar los contenidos y la forma de transmitirlos implica la formación de recursos humanos con enfoque de género. También conlleva una feminización de la matrícula de los programas educativos tradicionalmente masculinos; promoción de investigaciones con pers-

pectiva de género e iniciar enlaces entre las dependencias universitarias para realizar actividades de investigación, docencia y extensión con este enfoque (Sánchez y Villagómez, 2012, p. 13).

Este trabajo busca contribuir a la generación de relaciones más igualitarias, específicamente desde el diseño curricular, por lo cual seguimos, sobre todo, el concepto de transversalización. Es, en este ámbito, donde deben implementarse acciones urgentes. Por eso, los apuntes iniciales que se presentan más adelante buscan atravesar todas las materias y trascender tanto a la institución como a las comunidades de las y los estudiantes (esto es, a la familia y a su entorno social).

Para autores como Barreto (2009) y Arteaga (2005), citados en Aparicio, Rodríguez y Beltrán (2014), la transversalidad está ligada a la transdisciplinariedad y su propósito es el desarrollo integral del estudiantado mediante la acción de proyectos curriculares y la incorporación de temas emergentes o ejes transversales, determinados por situaciones problemáticas o de relevancia social a nivel local, nacional o internacional, íntimamente relacionadas con principios, actitudes y valores, frente a los cuales es necesario asumir una postura individual y colectiva.

Paredes y Ávila (2008) señalan que los temas transversales no son longitudinales ni lineales, sino que son horizontales y verticales; además, permean el currículo de un modo que traspasa las dimensiones de los contenidos. Éste, por su dinamismo clarificador, evoluciona multidimensional y paralelamente a todas las perspectivas que contribuyen a la formación integral del ser humano y a consolidar su convivencia democrática. Desde esta perspectiva, la transversalidad conecta la escuela con la vida y posibilita una voluntad de comprender y actuar desde una actitud crítica y constructiva.

Otro planteamiento de estas autoras es que educar en la transversalidad propugna una profunda renovación de los sistemas de enseñanza y aprendizaje que, desde la reflexión crítica, sea capaz de transformar las concepciones tradicionales que se ofrecen del mundo y de sus interacciones con una voluntad de comprender y actuar. Esto implica ayudar al estudiantado a ser partícipe de la transformación del mundo, a criticar su realidad. Algunos autores señalan diferencias entre temas y ejes trans-

versales, pero para efectos de este trabajo se utilizarán como sinónimos. Velásquez (2009) se refiere a la transversalidad como una nueva concepción de currículo que deja atrás al currículum tradicional dividido en parcelas de conocimiento:

> [Transversalizar es] el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, que sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes de manera imperceptible y más allá de límites disciplinarios, además, impregnan el plan de estudios de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social (Velásquez 2009, p. 37).

Procedimiento metodológico

El procedimiento metodológico consistió en identificar y recopilar 16 programas educativos dirigidos a docentes en servicio y que, además, se ofertan en la Ciudad de México. Seis de ellos corresponden a la Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio, y se desglosan como sigue: tres especialidades sobre enseñanza del español en secundaria, intervención psicopedagógica en secundaria y competencias docentes para el desempeño profesional. También hay dos programas de maestría sobre docencia para la educación básica y competencias para la formación docente, así como un doctorado en educación. Del Tecnológico de Monterrey se reunieron cuatro programas: tres son maestrías en educación, tecnología educativa y emprendimiento educativo, así como una especialidad en enseñanza y evaluación del inglés como segunda lengua. Finalmente, se recopilaron seis programas de la Universidad Pedagógica Nacional: tres de ellos son especializaciones en enseñanza del español para educación básica, enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera y gestión de la convivencia en la escuela, violencia, derechos humanos y cultura de paz; los otros tres programas son maestrías en educación ambiental, gestión y educación básica.

El análisis de los programas se basó en Chaves Jiménez (2015), quien sugiere un análisis de los contenidos para encontrar postulados

androcentristas y estereotipados por género en las diferentes disciplinas académicas; es decir, se incluyen las experiencias y los aportes de las mujeres, se evitan los temas y ejemplos estereotipados por género, también se revisan las diferencias, principalmente culturales, para analizar las condiciones diversas de mujeres y hombres en las actividades sociales (Ortega Ayala, 2019; Sánchez y Villagómez, 2012). Sobre este punto, se toma en cuenta si se consideran los contextos familiares distintos de hombres y mujeres, ya que ellas, generalmente, llevan en sus espaldas el trabajo doméstico y el cuidado de otras personas. También se analizó si se promueve la corresponsabilidad de las tareas domésticas en la familia para lograr una distribución equitativa y adecuada para miembros; si se consideran los diferentes intereses, valores y necesidades emocionales de cada alumna como individuos; si hay presencia o ausencia de la perspectiva de género, tales como lenguaje inclusivo, identidad de género de autoras/es de las lecturas obligatorias, presencia o ausencia de temáticas o problemáticas de género en los contenidos, objetivos y bibliografía (Páez, 2021).

El procedimiento metodológico consistió en un análisis cualitativo de documentos. Para ello, se elaboró un instrumento que comprendió el nombre del programa, sus objetivos, perfil de ingreso y egreso, la malla curricular, los aspectos de perspectiva de género que hubieran incluido y, sobre todo, se identificaron las áreas de oportunidad correspondientes que podría incluir. Con base en Chaves Jiménez (2015), Ortega Ayala (2019), Sánchez y Villagómez (2012) y Páez (2021), se diseñó un segundo instrumento con las siguientes categorías de análisis, con las cuales se elaboró posteriormente el diagnóstico:

- Postura institucional respecto a la perspectiva de género (en su visión, misión y valores).
- Construcción curricular (hombres y mujeres).
- Carácter academicista o vinculación teoría práctica.
- Propone la cuestión de la igualdad entre mujeres y hombres únicamente.
- Se pronuncia contra la violencia de género.
- Uso de lenguaje inclusivo (binario).
- Reproduce los estereotipos de sólo dos géneros.

- Caracteriza roles según la división sexual del trabajo (en el ámbito privado, público, íntimo) y considera los cuidados en el hogar.
- Actualización docente sobre perspectiva de género.
- Incluye bibliografía escrita por mujeres (blancas o de otros grupos étnicos).

Las técnicas empleadas fueron el trabajo documental y de gabinete para la búsqueda y sistematización de la literatura especializada, así como de los programas seleccionados; también se emplearon matrices de comparación en tablas de análisis del contenido.

Resultados

Diagnóstico

Ninguno de los 16 programas educativos que se examinaron establece una definición de género, y menos una perspectiva de género para transversalizarla en su malla curricular; sin embargo, como se verá más adelante, dos programas enuncian, pero no instrumentan, la pertinencia de considerar la equidad de género. Vale la pena mencionar que sólo en dos de los programas se especifica que las mujeres participaron para elaborarlos. Otro rasgo fundamental de todos los programas es el lenguaje no incluyente, de tal suerte que parece que están dirigidos sólo para profesores varones; por ejemplo, es común encontrar frases como: "Dirigido a directivos, docentes o asesores técnico pedagógicos de educación básica" (Tecnológico de Monterrey, 2021b). "Los aspirantes a cursar la especialización deberán…" y "el egresado de la especialización tendrá una formación teórica-metodológica especializada respecto a la enseñanza del español" (UPN, 2012); esta práctica no significa que se excluya a las mujeres de estos estudios, pues lo tradicional es referir al conjunto de aspirantes con los artículos y sujetos en masculino. No obstante, aunque se use de manera general sin otra intención, se considera que es pertinente insistir en el lenguaje incluyente, ya que las prácticas y formas, por pequeñas que parezcan, son significativas para reconocer la diversidad. Así, desde el inicio se apuntó que existe una categórica ausencia del enfoque de género en los programas revisados, salvo el de *Gestión de la convivencia, violencia y cultura de paz*.

Respecto a los objetivos, enfoques y malla curricular de los programas, se encontraron tres categorías: 1) Programas que no está en su intención contar con un enfoque social, sino con el objetivo de mejorar únicamente las habilidades metodológicas ligadas a la innovación tecnológica; 2) Programas que refieren un reconocimiento a la *diversidad*, pero por lo general siempre se refieren a una educación inclusiva desde los aspectos étnico y lingüístico;[2] 3) Programas que mencionan el género de forma imprecisa, como discursos emergentes o actitudes interpersonales.

En el primer grupo están los programas de especialidad en Enseñanza y Evaluación del Inglés como Segunda Lengua y la maestría en Emprendimiento Educativo —ambas del Tecnológico de Monterrey— y la especialidad la Enseñanza del Español en Educación Secundaria, de la Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio. Los textos enfocados a la enseñanza de lenguas buscan actualizarse en materia de evaluación del aprendizaje, así como en la innovación tecnológica de la enseñanza. Por su parte, la maestría en Emprendimiento busca dotar de las competencias necesarias para emprender proyectos educativos. Como se observa, este tipo de programas no considera un enfoque sobre el entorno social y su diversidad, pues sólo aborda cuestiones teórico-metodológicas para la enseñanza de las lenguas o, bien, para administrar o fundar una institución educativa.

En el segundo grupo se localizan programas como la maestría en Educación, del Tecnológico de Monterrey, la cual estipula que *el egresado* tendrá un criterio ético y dignidad dirigida a *los alumnos*. En los objetivos menciona un enfoque por la inclusión de *actitudes y valores*, pero no aclara a cuáles se refiere, pues en la malla curricular no se especifica cómo se piensa llevar a cabo. En la especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional se advierte un apartado sobre la diversidad, inclusión y equidad, pero tampoco especifica en qué consiste. Otro caso es el de la maestría en Competencias para la Formación Docente, de la

2 Existen múltiples estudios que plantean la necesidad de una educación inclusiva en sociedades diversas en sus aspectos cultural y lingüístico para garantizar la igualdad de derechos y el respeto a la identidad y la dignidad de las personas. Desde la perspectiva de la escuela inclusiva y una crítica a la homogenización desde la escuela, (véase, por ejemplo, García y Moreno, 2014).

Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio, cuyos objetivos hablan de que *el profesor o directivo* tenga principios de equidad y justicia social; por ejemplo, señala que: "Movilicen y enriquezcan competencias profesionales que atiendan los principios éticos de atención a la formación de docente con equidad, colaboración, justicia social y democracia para innovar en las prácticas de planeación de la docencia y la evaluación de los procesos socio-formativos". El doctorado en Educación, de la Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio, indica que se revisarán aspectos sobre la educación y diversidad en el concierto internacional, pero tampoco explica en qué consiste. En resumen, algunos programas apuntan a una actualización docente que busca tomar en cuenta el contexto socioeducativo con acento en la diversidad e incluso en principios de justicia social, el problema es que no se aclara a qué se refiere con tales conceptos, en particular, cuando se habla de diversidad, pues parece que se avoca a la diversidad cultural y no propiamente a la diversidad de géneros, si bien es fundamental que se refiera a ambos para promover una cultura de la diversidad y el respeto.

En el tercer grupo se analiza el programa de maestría en Educación Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional, diseñado por cinco hombres y sólo una mujer. Como otros programas académicos, está dirigida enteramente a profesores varones, aunque la mayoría de las estudiantes de la UPN son mujeres. En la Unidad III. Discursos emergentes, se incluye un listado en el que se apunta la educación para la paz y la educación para la equidad de género, pero no se encuentra en algún contenido específico ni en la bibliografía. Un ejemplo de análisis desde una visión crítica se muestra en los siguientes contenidos enunciados en el documento base de la maestría en Educación Ambiental: educación para la paz, educación para el consumo responsable, educación para la equidad de género, educación para los medios y educación para una nueva ciudadanía (UPN, 2000, p. 30).

En cuanto al programa de la maestría en Educación Básica (en adelante MEB) que ofrecen las Unidades de la UPN, se menciona que *el egresado* debe enfrentar de manera pertinente la construcción de posibles soluciones a las diferentes problemáticas educacionales que se presentan en el aula, la

escuela y la sociedad. Como se observa, aunque se propone tener una mirada social, el lenguaje no es inclusivo cuando se refiere a la interacción entre "el establecimiento de canales y mecanismos de comunicación entre profesores y autoridades" (UPN, 2000, p. 16). Esta maestría apunta la equidad de género entre las problemáticas educativas, aunque no proporciona mayores detalles. Finalmente, se indica que entre las actitudes interpersonales se encuentran reconocer y promover el respeto a las diferencias individuales de *los alumnos*, como la diversidad social, étnica, económica y género, para promover acciones de educación inclusiva. Si bien este último programa aboga reiteradamente sobre la importancia únicamente de la equidad de género, no se precisa su instrumentación y por lo tanto ¿cómo podría atravesar la malla curricular para no quedarse en un solo curso o taller?

Análisis

Transversalizar la perspectiva de género en los programas de formación de docentes de educación básica en servicio de la Ciudad de México se enmarca en los objetivos de la *Declaración y la Plataforma de Beijing* de 1995. Estos propósitos siguen orientando el rumbo de las acciones para lograr la igualdad en todos los ámbitos de la vida para las mujeres, ya que buscan eliminar la discriminación, así como disminuir y erradicar la violencia contra ellas. La Declaración y la plataforma son resultado de la Cuarta Conferencia sobre la Mujer, celebrada también en 1995, la cual defendió la incorporación de una perspectiva de género como enfoque prioritario para alcanzar los compromisos en igualdad de género. Al respecto, Charlesworth (2007) plantea que la plataforma despolitiza la noción de género cuando se utiliza como sinónimo de mujer y sexo. El punto número 74 de la *Plataforma de acción de Beijing*, señala que:

> En buena medida sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y rara vez se atiende a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres, esto refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre, falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género, lo que aumenta la desigualdad entre la mujer el hombre y refuerza las tendencias discriminatorias y los sesgos de género en los programas de estudio de las ciencias. (ONU, 1995, p. 50).

El objetivo estratégico B.1 del Plan de Beijing, el cual marca asegurar la igualdad de acceso a las mujeres a la educación, señala las medidas que han de adoptar los gobiernos; por otro lado, el inciso D propone establecer un sistema docente donde se consideren las cuestiones relacionadas con el género para promover la igualdad de oportunidades, de educación y capacitación. Del mismo modo, procura la participación igualitaria de la mujer en la administración y adopción de políticas y decisiones en materia de educación. Es necesario reconocer que no basta con garantizar el acceso ni la permanencia de las mujeres en las instituciones educativas; además, resulta urgente conocer y analizar las condiciones en que las mujeres permanecen en dichas instituciones, así como los costos que esto representa.

Propuesta de transversalización (apuntes iniciales)

Para la propuesta inicial de transversalización nos basamos en los planteamientos de Paredes y Ávila (2008), en cuya propuesta encontramos términos clave, como sesgos de género, indicadores de logro y estrategias instruccionales. Estas últimas indican actividades, ejercicios, problemas o cualquier tipo de experiencia por parte del/la docente o el/la estudiante que torne más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y faciliten la consecución de los objetivos educativos. Éstas deben estar en concordancia con las características, intereses, necesidades, expectativas y motivaciones del alumnado.

La primera tarea para elaborar una propuesta es definir el eje transversal, y para este trabajo se trata de la perspectiva de género, posteriormente se identifican los sesgos de género (Camarena y Saavedra, 2018); es decir, las razones que justifican incorporar la perspectiva de género. A manera de ejemplo podemos citar el hecho de que la docencia es una profesión feminizada, que el acceso e incluso la permanencia de las mujeres en la educación superior representa para ellas altos costos. También se considera la necesidad de que las instituciones de educación superior garanticen la permanencia de las mujeres en mejores condiciones. Enseguida se definen los indicadores de logro, entre los cuales podemos mencionar a manera de ejemplo: logra visibilizar las relaciones de poder

entre hombres y mujeres, comprende que los atributos que se les asignan a hombres y mujeres son imputados social e históricamente, utiliza un lenguaje incluyente, identifica prejuicios y estereotipos que configuran las relaciones entre hombres y mujeres. Finalmente, se enuncian las estrategias instruccionales que permiten operar el eje transversal, como discusiones grupales, dilemas morales, etcétera.

La perspectiva de género —como eje transversal— debe atravesar el currículum de manera vertical y horizontal, impregnarlo desde los objetivos más generales y los contenidos hasta las decisiones más concretas sobre actividades específicas. No debe limitarse a constituir un agregado de cursos o materias aisladas de tratamiento ocasional, más bien debe traducirse en contenidos culturales que se aborden en todas las áreas como eje vertebrador que organice el proceso de enseñanza-aprendizaje; su tratamiento debe ser responsabilidad de todo el profesorado. Tampoco tendrá una ubicación precisa en alguna asignatura o en algún curso o nivel, sino que actuará como organizador de contenidos disciplinares o impregnará las áreas curriculares con aspectos de la vida social. Su desarrollo induce importantes modificaciones en la organización escolar y en los contenidos, de tal manera que se pretende que el alumnado elabore sus propios juicios críticos ante cuestiones de género. El equipo de docentes internaliza el término de transversalidad, mientras que el equipo docente deberá formarse en la perspectiva de género.

Sumado a lo anterior, se deberán propiciar espacios de reflexión de docentes para analizar sus prácticas, discursos, prejuicios y estereotipos que dan sentido y orientan sus prácticas; ello con el afán de generar condiciones más equitativas, solidarias y empáticas con las profesoras y profesores-alumnado, así como las vicisitudes que enfrentan para continuar sus estudios en la UPN. Lo anterior evita reproducir esas relaciones de poder en el aula para no violentar a las mujeres en el salón de clases, en las prácticas educativas, para no permitir que sean violentadas en el espacio áulico, en la relación educativa, lo mismo para los profesores y alumnos hombres o con identidades sexuales distintas.

También se deberá incluir un curso que permita visibilizar a las mujeres, además de propiciar que la literatura propuesta incorpore tex-

tos escritos por ellas. Incluir la producción de las mujeres abonará para visibilizarlas como sujetos epistémicos. Al mismo tiempo, se propone el uso de literatura, metodologías didácticas y de investigación alternativas a las androcéntricas que han ocupado un lugar hegemónico en las propuestas formativas. Finalmente, es prioritario apostar por adecuaciones de otras pedagogías, pedagogías insumisas que pongan en el centro el reconocimiento de las diferencias que existen entre los seres humanos; que dichas diferencias no tienen por qué traducirse en desventajas para unos y privilegios para otros; que dichas diferencias no justifiquen que se establezcan relaciones de dominación y desigualdad entre los seres humanos con independencia de su género, su sexo o su identidad sexual.

Conclusiones

La mayoría de programas analizados en este trabajo evidencia que no existe la transversalización en los programas de formación docente ofertados en la Ciudad de México. De los 16 programas revisados sólo dos señalaron la pertinencia de considerar la equidad de género; en general, dichos programas priorizan las habilidades metodológicas ligadas a la innovación tecnológica, pero no enfatizan un enfoque social crítico. Otros programas reconocen la *diversidad*, pero siempre se refieren a una educación inclusiva desde los aspectos étnico y lingüístico; otros más mencionan el género de forma imprecisa, como discursos emergentes o actitud interpersonal.

Transversalizar la perspectiva de género no sólo implica incorporar contenidos sobre estos temas o impartir cursos o seminarios alusivos. Esta perspectiva debe ser un eje que atraviese de manera vertical y horizontal todo el currículum y todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, debe actuar también como organizador de contenidos disciplinares e impregnar las áreas curriculares, los contenidos, los objetivos y las actividades específicas, además de retomar aspectos de la vida social. Esto es visible en la especialidad de Gestión de la Convivencia, Violencia y Cultura de Paz de la UPN 097, ya que integra la problemática de violencia, poder y género. El mismo eje se continúa y problematiza desde la educación para la paz, y ahí se puede incluir una visión de los feminismos críticos al género. A su vez, implica modificar las actitudes y

las prácticas de los académicos formadores de docentes, quienes deberán conocer temas de género.

Como hemos apuntado, transversalizar la perspectiva de género implica una serie de acciones tendientes a resquebrajar el sistema sexo-género binario dominante; por lo anterior, consideramos que es imprescindible e impostergable adecuar los programas educativos que se ofertan en la Ciudad de México para formar y actualizar al profesorado de educación básica en servicio. Esto resulta necesario debido a que estos profesionales tienen a su cargo la población infantil y juvenil de México; por lo tanto, es de gran relevancia e impacto social instruirlos(as) en la equidad de género, de tal forma que no reproduzcan las visiones estereotipadas. Por el contrario, desde sus prácticas se procurará compensar y erradicar las desigualdades y violencias por motivo de género. Por último, estamos conscientes de que los programas estudiados (los cuales se pueden consultar en línea) se elaboraron en un contexto en el cual la necesidad y comprensión de la perspectiva de género no estaba tan difundida y aceptada, por ello es comprensible su ausencia, no obstante, vale la pena mostrar los elementos faltantes para contribuir a una sociedad más justa.

Referencias

Aparicio, J.L.; Rodríguez, C. y Beltrán, J. (2014). Metodología para la transversalización del medio ambiente. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales y humanidades*, 1: 163-172.

Camarena, M.E. y Saveedra, M.L. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27 (54): 40-58.

Chaves Jiménez, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, 29: 33-43.

Charlesworth, H. (2007). No flotando sino ahogándonos: La transversalidad de género y los derechos humanos en las Naciones Unidas. *Revista CEJIL Debates sobre Derechos Humanos y el Sistema Interamericano*, 2(3): 1-17.

Contreras Ramírez, C.P. (2020). Transversalizando la perspectiva de género en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: El Proyecto de la Unidad de Género, la

Erradicación de la Violencia de Género y la Ruta hacia la Igualdad Sustantiva. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 240: 233-259.

Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio (2020a). *Doctorado en Educación*.

Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio (2020b). *Especialidad Competencias Docente para el Desempeño Profesional.*

Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio (2020c). *Especialidad en Intervención Psicopedagógica para Educación Secundaria.*

Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio (2020d). *Especialidad La Enseñanza del Español en Educación Secundaria, modalidad escolarizada, ciclo escolar 2021-2022.*

Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio. (2020e). *Maestría en Competencias para la Formación Docente*.

Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio. (2020f). *Maestría en Docencia para la Educación Básica*.

Espinosa, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: Diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad, *Solar*, 12 (1): 141-171.

García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.

González, J. y Mejía, G. (2022). Desventajas educativas, sociales y tecnológicas en tiempos de pandemia: La interseccionalidad en las estudiantes de una unidad UPN en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52 (3): 371-392.

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2020). Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: Un análisis sociológico. Madrid: Ministerio de Igualdad. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/Estereotipos_roles_y_relaciones_de_genero_Series_TV2020.pdf

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: J.C. Producción.

Leñero Llaca, M.I. (2013). *Trayectos de género encuentros con diversos campos de conocimiento. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura para las licenciaturas de la UNAM*. México: UNAM.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género, *Tabula Rasa*. 9, 73-101.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1995). *Declaración y plataforma de acción de Beijing*. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf

Ortega Ayala, L. (2019). Proceso de transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Avances y obstáculos, *Universidades*, 81: 33-43.

Páez, F.M. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1): 1-26. doi: https://doi.org/10.15517/c.a..v18i1.45576

Paredes, I. y Ávila, M. (2008). La transversalidad curricular como eje conductor para la paz. *Laurus*, 27: 281-301. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892015.pdf

Salazar, M. (2021). ¿Cómo la condición de género permea la formación docente de un grupo de educadoras que estudian en la UPN? *Revista Pasajes* (13). UNAM.

Salazar, M. y Sánchez, M. (2016). *Narrativas biográficas y trayectorias profesionales de educadoras del gobierno del Distrito Federal, mujeres, madres, maestras*. México: Litografía Mier y Concha.

Sánchez, M.C. y Villagómez, G. (2012). Perspectiva de género en instituciones de educación superior en la región sur-sureste de México. *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de G*énero, 11: 7-36.

Solís, M.; Sánchez, M. y Lira, J. (2015). El Proceso identitario y las TIC como factor de exclusión en la licenciatura en Educación Preescolar de la UPN, Unidad 097 DF-Sur. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Tecnológico de Monterrey. (2021a). *Especialidad en enseñanza y evaluación del inglés como segunda lengua (Plan 2021).* https://maestriasydiplomados.tec.mx/posgrados/especialidad-en-ensenanza-y-evaluacion-del-ingles-como-segunda-lengua

Tecnológico de Monterrey (2021b). *Maestría en Educación (Plan 2013).* https://maestriasydiplomados.tec.mx/posgrados/maestria-en-educacion-en-linea

Tecnológico de Monterrey. (2021c). *Maestría en Tecnología Educativa (Plan 2013).* https://maestriasydiplomados.tec.mx/posgrados/maestria-en-tecnologia-educativa-en-línea

Tecnológico de Monterrey. (2021d). *Maestría en Emprendimiento Educativo (Plan 2020).* https://maestriasydiplomados.tec.mx/posgrados/maestria-en-emprendimiento-educativo-en-línea.

Universidad Pedagógica Nacional (2000). *Documento base de la Maestría en Educación Ambiental*. México: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional (2000). *Programa de Maestría en Educación Básica*. México: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional (2012). *Especialización en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera*. México: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional (2016). *Especialización en la Enseñanza del Español en la educación Básica*. México: UPN.

Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista latinoamericana de estudios educativos,* 5(2): 29-44.

María de Lourdes Salazar Silva

Mexicana. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097. Líneas de investigación: procesos de formación, identidad del docente y el alumnado, inclusión y la igualdad de género en la educación.
Correo electrónico. msalazar@upn.mx

María de Lourdes Sánchez Velázquez

Mexicana. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097. Líneas de investigación: procesos de formación, identidad del docente y el alumnado, inclusión y la igualdad de género en la educación.
Correo electrónico: masanchez@upn.mx

Laura Martínez Domínguez

Mexicana. Doctora en Historia por la UNAM. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097. Líneas de investigación: historia de la prensa mexicana del siglo XIX, historia de las prácticas de lectura de las mujeres y niñas, el uso de herramientas digitales para la investigación histórica.
Correo electrónico: ldominguez@upn.mx

Pablo Martínez Carmona

Mexicano. Doctor en Historia por la UNAM. Adscrito al CIESAS, sede Ciudad de México. Líneas de investigación: historia del magisterio, escolarización y cultura escolar, historia de la educación primaria y secundaria, espacio público y mecanismos y prácticas de ciudadanía.
Correo electrónico: martinezcarmonapablo@gmail.com



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.