

Avances en el cumplimiento de la esfera educación y capacitación de la mujer, a más de 20 años de la Plataforma de Acción de Beijing

Advancements in the fulfillment of the training and education rights of women and girls, 20 years after the Beijing Platform of Action

Lourdes del Carmen Angulo Salazar*
María de los Ángeles Galván Portillo**

Resumen

El trabajo aborda los avances alcanzados en las metas y objetivos del tema de Educación y Capacitación de mujeres y niñas, considerado en la Plataforma de Acción de Beijing, documento emanado de la IV Conferencia Mundial de las Mujeres, celebrada en el año 1995. A veinte años de este acontecimiento mundial, se identifican las áreas y los objetivos no cumplidos o donde se tienen avances modestos, los retos y desafíos que esto plantea para las instituciones responsables del diseño y ejecución de los programas en materia de educación de las mujeres y las niñas en nuestro país. Se hace mención de las medidas de política pública que podrían contribuir en el avance del cumplimiento de los derechos de las mujeres y niñas en el campo educativo.

Palabras clave: educación, igualdad, políticas públicas, Plataforma de Acción, indicadores.

Abstract

This article discusses the objectives and goals reached regarding the issues of Training and Education of Women and Girls addressed in the Beijing Platform for Action, a document drafted in the Fourth World Conference on Women held in 1995. Twenty years after this world event, we identify areas and objectives not met or in which advances were modest, the challenges that this entails for the organizations responsible for the design and execution of those programs for the education of our country's women and girls. We also allude to the public policy measures that could contribute to advancements in the fulfillment of the education rights of women and girls in the field of education.

Key words: Education, equality, public policy, Platform for Actions, indicators

* Doctorada en Ciencias Sociales e Historia. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Guadalajara, México. Líneas de investigación: Condiciones de desigualdad y violencia hacia las mujeres en las instituciones de educación superior; Educación financiera.
Correo electrónico: langulo60@hotmail.com

** Maestra en Investigación Educativa. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Guadalajara, México. Líneas de investigación: Condiciones de desigualdad y violencia hacia las mujeres en las instituciones de educación superior; Ciudadanía de las mujeres.
Correo electrónico: galpor2000@yahoo.com.mx

Introducción

Uno de los acontecimientos más importantes para el adelanto de las mujeres a nivel mundial fue la celebración de la IV Conferencia Mundial de las Mujeres, en el año 1995, realizada en Beijing China. Dicha conferencia fue organizada por lo que hoy se denomina ONU Mujeres, la entidad del sistema de Naciones Unidas encargada de velar por que se instrumenten a nivel global y regional los mecanismos, metas y objetivos que buscan eliminar las barreras que impiden relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres en todas las sociedades.

Un aspecto a destacar de esta conferencia fue la nutrida participación que se dio durante el proceso de preparación y en la conferencia misma, tanto de parte de organizaciones de la sociedad civil feministas como de académicas especialistas en los distintos temas que constituyeron las doce esferas de especial preocupación contenidas en la Plataforma de Acción de la Mujer (PAM), También conocida como Plataforma de Acción de Beijing (PAB).

A veinte años de este acontecimiento mundial, como entonces, el movimiento feminista internacional se ha dado a la tarea de revisar los avances alcanzados, las brechas de desigualdad aún prevalecientes, así como los asuntos que deberán ser atendidos por los gobiernos que en Beijing se comprometieron a impulsar y cumplir la PAM emanada de esa conferencia.

El presente trabajo pretende ser un aporte a este ejercicio, aún en curso de revisión de los avances, dificultades y lo que queda por hacer. Su relevancia está en que, con base en el análisis de las estadísticas oficiales de educación, se identifican tanto los objetivos no cumplidos como los retos y desafíos, que pudieran ser un referente para las entidades encargadas del diseño y ejecución de los programas en materia de educación de las mujeres y las niñas; asimismo, podría ser de utilidad para los organismos de la sociedad civil que tienen como campo de acción este tema. Se mencionan también propuestas de líneas de acción y medidas de política pública que podrían contribuir al avance en el cumplimiento de los derechos de las mujeres en el ámbito educativo.

Desarrollo

El origen de las conferencias mundiales sobre la mujer se remonta al año 1946, cuando el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) creó la Comisión sobre el Estatus de la Mujer (CEM), con la finalidad de proveer recomendaciones al más alto nivel de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a fin de que se promovieran acciones para avanzar en el ejercicio de los derechos de las mujeres en los ámbitos político, económico, social y educativo.¹

La CEM es el organismo que ha estado a cargo de la realización de las distintas conferencias sobre la mujer, de donde han emanado los planes de acción mundial. El primero se adoptó en la Ciudad de México en 1975 y condujo a la creación de dos organismos que han sido clave para

1 <<https://unngls.org/index.php/espanol/2010/1113-resena-historica-sobre-conferencias-mundiales-sobre-la-mujer>>

la revisión del cumplimiento de los compromisos con las mujeres en el ámbito mundial, del Instituto Internacional de Investigación y Capacitación para el Adelanto de la Mujer (INSTRAW, por sus siglas en inglés) y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM).² La segunda Conferencia Mundial se realizó en Copenhague, en 1980, y la tercera fue en Nairobi, en 1985.

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer se realizó en Beijing, China, en 1995, y de acuerdo a UNIFEM “fue la mayor conferencia que la ONU haya organizado”.³ A este evento asistieron 45 mil personas, entre delegados gubernamentales de los 189 Estados miembros, periodistas y activistas de los derechos de las mujeres (García Prince, 2010).

De acuerdo con algunas analistas, en esta conferencia se aprobó la Plataforma de Acción de la Mujer “más completa producida por una conferencia de Naciones Unidas en relación a los derechos de las mujeres” (Hegoa, 2016: 8). En la PAM quedaron plasmados 12 temas o “esferas críticas” en las que se identifican los problemas y obstáculos más relevantes que “impiden el avance de las mujeres, el origen y las causas, los objetivos que hay que alcanzar para mejorar la situación de las mujeres y las medidas para conseguirlo” (EMAKUNDE, 1998: 6).

Las 12 esferas de preocupación incluyeron los temas de: pobreza, educación y capacitación, salud, violencia contra la mujer, la mujer y los conflictos armados, desigualdad económica, desigualdad en el poder y en la toma de decisiones, mecanismos insuficientes para promover la igualdad, derechos humanos, medios de información, medio ambiente y desarrollo, y la niña.

Tanto los organismos internacionales como las redes y organizaciones no gubernamentales (ONG) especializadas en la educación de personas jóvenes y adultas, consideran que la educación, además de ser un derecho en sí, es también un derecho habilitante, dado que “crea la ‘voz’ a través de la cual reclamar y proteger” otros derechos (Global Campaign for Education/ ActionAid International, s/f: 19).

Además, la educación se constituye en un mecanismo de movilidad social fundamental y permite desarrollar su autonomía en distintos aspectos de sus vidas, como lo reconoce el Consenso de Quito: su autonomía económica, física y política (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2007). Desde esta perspectiva es que deben ponderarse los logros y retos tenidos como país en esta esfera de preocupación de la PAB, a veinte años de su puesta en marcha.

Entre los logros en nuestro país está la reducción de la tasa de analfabetismo entre mujeres de 15 y más años de edad, pues en 1995 era de 12.7%; en 2005, 10%⁴ era analfabeta, cinco años después este porcentaje disminuyó a 8.9% y para 2015 se redujo a 6.5%. No obstante que la tasa

2 *Ibidem*.

3 *Ibidem*.

4 Estimación con base en datos del II Conteo de Población y Vivienda, 2005 (INEGI, Consulta interactiva de datos y Censo de Población y Vivienda 2010. Resultados definitivos, Tabulados básicos, <www.inegi.org.mx>).

de alfabetismo entre las mujeres ha aumentado, no se ha alcanzado la cobertura total y, por otra parte, la brecha respecto a los varones prevalece dado que, según los resultados de la Encuesta Intercensal de 2015, entre la población masculina mayor de 15 años sólo 4.4% se encuentra en esta condición.

El grupo de población que cuenta con una tasa más alta de alfabetización es el de jóvenes entre 15 y 24 años, para ambos sexos; la tasa de 97.5% se mantuvo igual en el periodo intercensal 2005 y 2010 y en 2015 fue de 98.3%.

A pesar de los progresos alcanzados en el indicador de alfabetización, persisten importantes disparidades no sólo entre los sexos sino entre población indígena y la que no lo es, entre regiones (rural o urbana) y grupos etarios. Así, la brecha de género en la tasa de analfabetismo entre la población indígena en 1990 era de -22 y en 2010 fue de -14.6;⁵ 32% de las mujeres indígenas y 77%⁶ de las que no hablan español, no saben leer ni escribir. En mujeres mayores de 50 años, si bien la tasa de analfabetismo bajó de 35% en 1995 a 12.6% en 2015, aún se mantiene alta, y es mayor que la de los varones de esta misma edad ya que en ellos se redujo de 23.4% a 7.6% en el mismo periodo.

También se registran progresos en la cobertura del sistema educativo para niñas y jóvenes en todos los niveles comprendidos en lo que hoy se denomina educación básica⁷ y superior, de tal manera que podemos hablar prácticamente de un acceso igualitario de mujeres y hombres a la escuela.

En 2015, en cuanto al acceso a la educación primaria, 97.5% de la población de sexo masculino entre 6 y 11 años asiste a la escuela, y lo mismo sucede con 98.4% de las mujeres de este grupo de edad, tasa muy superior respecto a la de 2000 (90.9% en ambos sexos). En lo correspondiente al nivel de secundaria, la tasa de asistencia fue de 89.6% para hombres y 90.9% para mujeres, superior en estas últimas respecto a los varones y a lo registrado en el año 2000 (86% y 84%, en hombres y mujeres, respectivamente); de la población entre 15 y 17 años que debe estar cursando el nivel medio superior, la tasa de asistencia fue de 64.6% en hombres y la de las mujeres llegó a 65.6%, mientras que en 2000 fue 54.4% para estas últimas y de 55.9% para varones. Los datos anteriores nos dejan ver que este mayor acceso de las adolescentes y jóvenes a la escuela puede deberse al apoyo de los programas gubernamentales que buscan fomentar la asistencia y permanencia de este grupo de población, particularmente de las mujeres. Dentro de los programas que tienen esa finalidad están el Progresa, Oportunidades y en este sexenio el programa Prospera.

5 Es la diferencia entre la tasa de analfabetismo de hombres y la correspondiente a las mujeres, el INEGI realiza este cálculo tomando en cuenta la tasa de analfabetismo de la población masculina de 15 y más años de edad, menos la tasa de analfabetismo de la población femenina del mismo rango de edad. El indicador se presenta en puntos porcentuales (INEGI, Serie histórica censal e intercensal. Consulta interactiva de datos <http://www.inegi.org.mx/est/lista_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=6>).

6 La encuesta intercensal de 2015 no presenta resultados desagregados por condición étnica en este indicador.

7 Se considera educación básica el conjunto de niveles de educación primaria, secundaria y media superior.

Sin embargo, uno de los retos que tenemos, especialmente con las mujeres jóvenes, es el de generar mayores oportunidades ya sea para su ingreso a la escuela o al mercado de trabajo puesto que 4.4 millones de jóvenes ni estudian ni trabajan. De este total, 76.7% son mujeres y de acuerdo a las estadísticas de la CEPAL (2016), 32% de las mujeres entre 15 y 29 años de edad no cuentan con un trabajo remunerado y tampoco asisten a la escuela, sino que se dedican al trabajo doméstico y a la economía del cuidado.⁸ Lo anterior contrasta con que solo 8.7% de varones del mismo rango de edad comparten esta condición.

Y si bien el número de mujeres que estudia educación media superior es más elevado que el de varones, es en este trayecto donde se presenta la mayor tasa de deserción. De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en el ciclo 2010-2011 la tasa de deserción nacional fue 14.9%. Pese a que en general la tasa de abandono escolar entre varones es mayor que entre las mujeres (16.7% y 13.2%, respectivamente), en estados como Chiapas y Nayarit la tasa femenina es superior a la masculina.

En relación con el acceso de mujeres en la educación superior, la tasa de matrícula universitaria, por sexo, en 2012 fue significativamente mayor para varones, entre quienes se registró 22.7%⁹ respecto de la población total en edad de estudiar una carrera, mientras que para las mujeres fue de 22.1%. La cifra supera en cuatro puntos porcentuales a la de 2009 para los primeros, y en 6.8 puntos porcentuales para las segundas, y casi triplica la tasa que teníamos en 1995 (8.7%) entre las mujeres. Sin embargo, el reto más importante radica en disminuir la deserción, pues solamente 12.8% de los varones logra graduarse y 15.5% de las mujeres.

No obstante, los porcentajes de mujeres y hombres en cuanto a inserción en la educación superior son prácticamente los mismos, otro de los problemas que persiste es el referido a la elección de disciplinas, en la que prevalece aquella clasificación de carreras femeninas y masculinas.

De acuerdo con datos de 2011-2012 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las mujeres siguen siendo minoría en diversas ramas clasificadas en el área de las ciencias agropecuarias (36%) e ingeniería y tecnologías (32%); a la vez, son mayoría en las áreas de ciencias de la salud (68%), especialmente en carreras como enfermería y nutrición; en ciencias sociales y administrativas alcanzan una tasa de 62%, y en educación y humanidades llegan a 72%. En ciencias naturales y exactas han alcanzado una tasa de 53% de los egresados.

Especialistas en la materia señalan que en algunas áreas del conocimiento los porcentajes de mujeres y hombres se han invertido, específicamente en aquellas carreras que solían estar sobrerepresentadas por varones. Esta situación no se ha dado en aquellos campos del conocimiento en los que históricamente los porcentajes de mujeres han sido elevados –educación y

8 Programa Nacional para la Igualdad y No Discriminación contra las Mujeres 2013-2018, pp. 7 y 8.

9 Estimaciones propias con datos de la ANUIES y proyecciones de población del Consejo Nacional de Población (CONAPO).

humanidades, por ejemplo–, lo que parece sugerir que es más difícil romper con estereotipos de género entre los varones que entre las mujeres (Bustos, 2004).

En cuanto a la participación de las mujeres en los estudios de posgrado, de manera general, 53% de la población estudiantil son mujeres. Del mismo modo, superan a los hombres en estudios de maestría y especialidad, y conforman 48% del total de personas egresadas de doctorado. No obstante, dentro del Sistema Nacional de Investigadores apenas 34% son mujeres.

Otro avance en este ámbito es en el nivel de estudios de la población de 15 años o más. De acuerdo a la Encuesta Intercensal de 2015, en promedio las mexicanas contaban con 9.01 años de estudio, mientras que en el año 2000 dicho promedio era de 7.21 años. Aún así, este avance sigue siendo inferior al de los varones, que cuentan con 9.33 años. Las disparidades por sexo son mayores en estados como Chiapas (6.9 en mujeres y 7.7 para hombres), Oaxaca (7.25 para mujeres y 7.83 para hombres), así como en Guerrero (7.6 en mujeres y 8.03 en hombres) y Veracruz (8.04 las mujeres y 8.39 los varones). Los únicos estados donde el nivel promedio de estudios de las mujeres es superior al de los hombres son Chihuahua, Sinaloa, Sonora, Baja California, Durango, Nayarit y Zacatecas.

En cuanto a la calidad de la educación, los esfuerzos han resultado insuficientes para erradicar los estereotipos de género que predominan en contextos sociales relacionados con la pobreza y la marginación. Los programas de trasferencias condicionadas como Progresa, Oportunidades y ahora Prospera, piedras angulares de la política social que con leves variaciones se ha mantenido a través de dos décadas, basan su operación en la persistencia del rol socialmente asignado a las mujeres como cuidadoras del bienestar de los integrantes del hogar, y ello ha implicado que se amplíe el número de horas que dedican a estas labores.

Este problema debe ser altamente ponderado, dado que son factores asociados a la generación de violencia y sus consecuencias en el ámbito escolar, que van desde la falta de interés por estudiar hasta la deserción escolar, pasando por la afectación a la integridad física, problemas de aprendizaje e inadaptación social, entre otros. Las autoridades, especialmente las de la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género de la Secretaría de Educación Pública (DGAIG-SEP), de la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM) y del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), deben establecer acciones específicas para erradicar los estereotipos de género y las prácticas violentas y discriminatorias entre estudiantes y del personal docente hacia estos (SEP/UNICEF, 2009). Además, deben ser sancionados los docentes que promueven el trato diferenciado por sexo.

Los estereotipos y papeles de género continúan siendo el primer obstáculo para el acceso a una educación en condiciones de igualdad. En la escuela se reproducen las diferenciaciones por género que se viven en la familia: a las mujeres las dejan en su casa porque son las que se van a casar, y las adolescentes embarazadas abandonan sus estudios por falta de recursos y porque no cuentan con el apoyo de los padres de sus hijos ni de sus familias, ni de las instituciones educativas, ni del gobierno.

También debe ser prioridad la atención sin estigmatización de mujeres jóvenes embarazadas, la educación sexual y la orientación sin prejuicios impartida en todos los niveles de la educación básica, para promover un descenso de la maternidad adolescente y el ejercicio de la paternidad responsable. En este sentido, deben intervenir la DGAIG-SEP, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE).

Asimismo, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STyPS) y la SEP deben establecer medidas concretas que propicien que los centros de trabajo permitan a sus empleados abandonar su centro de trabajo para asistir a la escuela, cuando se les solicite.

La DGAIG-SEP, el INMUJERES, el CONAPRED y la CONAVIM deben redoblar esfuerzos para que los programas y talleres que promueven la igualdad y la no violencia lleguen a todas las escuelas, en especial a las que se encuentran alejadas y son de difícil acceso (marginadas, rurales, indígenas). Del mismo modo, deben revisar las acciones en apoyo a las niñas y mujeres indígenas con el objetivo de que los programas para ese fin no sean solo esporádicos, discontinuos y sin evaluaciones,¹⁰ así como intervenir en el rediseño de los libros de texto en la educación básica con una perspectiva de igualdad social y de género, promoviendo la riqueza de la diversidad, la multiculturalidad y la atención a las necesidades de los niños discapacitados.¹¹

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en coordinación con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), tiene que reorientar sus esfuerzos para reducir la desigualdad en la alfabetización de las personas adultas, atendiendo de manera particular a las mujeres indígenas y rurales.

A la SEP, con los Programas de Apoyo para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP-SEP), al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la ANUIES, en coordinación con el INMUJERES, les corresponde reducir la brecha de desigualdad entre mujeres y hombres en la educación superior y en el nivel de posgrado, y el aumento de las mujeres en los programas de estímulo a la investigación científica.

De la misma manera, debe darse prioridad a la incorporación de la perspectiva de igualdad de género en programas institucionales de orientación vocacional, para que un contingente mayor de mujeres ingrese a carreras y al mercado laboral, afines a la ciencia y la tecnología, ya que son actividades productivas en las que existe mayor oferta laboral derivada de nuestra inserción como país en los nuevos procesos de integración regional y global.

En esta esfera de la educación, se identificó que la brecha de desigualdad entre mujeres y hombres ha disminuido considerablemente en el aspecto cuantitativo, tanto en el nivel básico como en el medio superior. Las tasas de analfabetismo también se redujeron, por lo que pode-

10 En la percepción de la población se manifiesta que en el sistema educativo existe más una preocupación por cifras de capacitación que por el seguimiento de los procesos de transformación.

11 El diseño de los libros de texto es un tema reiterado en la planeación de la política educativa, sin embargo, ello no muestra cambios significativos en la calidad de la educación.

mos afirmar que en los objetivos de la PAB para esta esfera: 1. Igualdad de acceso a la educación; y 2. Eliminación del analfabetismo entre las mujeres, se avanzó de forma importante.

Sin embargo, las desigualdades de género se concentran en el grado promedio de escolaridad –tanto para hombres como para mujeres–, la deserción escolar, el ingreso de hombres en áreas del conocimiento consideradas propias de las mujeres (no así en el sentido contrario), la poca participación de las mujeres en áreas de investigación y la falta de espacios para millones de jóvenes que no logran el acceso al nivel medio superior.

Los avances en esta esfera no han sido parejos para todas las mujeres, cuestión que tiene que ver con la situación económica, la etnia y el medio (rural o urbano), aspectos a los que se agrega la violencia y la discriminación en el ámbito escolar. Los estereotipos y papeles de género continúan siendo el primer obstáculo para el acceso a una educación en condiciones de igualdad con los hombres. Las mujeres han estado fuera en la toma de decisiones de este sector estratégico, en el proceso para institucionalizar la perspectiva de género en los planes de estudio, y su participación en las políticas públicas educativas es aún de corto alcance.

Desde un punto de vista cualitativo, los avances son menores porque los planes para establecer la igualdad sustantiva en las instituciones educativas avanzan muy lentamente, en especial en lo que respecta a la educación básica. El nuevo modelo educativo no presenta una perspectiva de género, ni en los planes y programas ni en los libros de texto, ya que se da por hecho que es suficiente con hablar de derechos humanos y de inclusión, pero sin lograr cambiar más profundamente las representaciones que subyacen a los contenidos tanto en las ciencias naturales como en las áreas axiológicas, ya que prevalecen los contenidos con ejemplos estereotipados que solo cumplen con la función reproductora de la educación. En la racionalidad del modelo es importante distinguir los fines de los medios ya que, como dice Eric J. Weiner:

Si el pensamiento crítico es, de hecho, la meta de la enseñanza crítica, en oposición al pensamiento progresista o al pensamiento radical, entonces no nos queda más remedio que admitir que el pensamiento conservador puede adquirirse, en algunos asuntos, en medio de un proceso crítico. Esto sólo es cierto, por supuesto, si la enseñanza crítica y el aprendizaje que desencadena, tienen como uno de sus objetivos que los estudiantes sean capaces de pensar crítica e imaginativamente en torno a su propio pensamiento y después, como consecuencia, produzcan pensamientos que atraviesen el conocimiento oficial, que muy a menudo reside en las aguas poco profundas del sentido común (Weiner, 2007: 103).

Es el caso que en el modelo se enfatiza que la finalidad de la escuela es contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, pero ello pareciera –como se ha mencionado– más un medio que el tener como meta la transformación específica de las condiciones que propician la desigualdad de género.

En la educación superior, los mecanismos para lograr una transversalización han sido insuficientes puesto que todavía no abarcan todos los aspectos de la vida universitaria ni se han

logrado cambios significativos en las culturas institucionales, como lo muestran los diagnósticos realizados por varias instituciones de educación superior. La perspectiva de género involucra una forma de mirar la realidad en la que se le interroga críticamente en primer lugar, para asumir una postura que dé cabida a la transformación de los estereotipos y de los esquemas predominantes; es por eso que se ubica en la tradición, por así decirlo, de la teoría y pedagogía críticas. Así, la incorporación de un enfoque de género no consiste en la revisión únicamente de los contenidos de las asignaturas, o en los objetivos, perfiles y –ahora con el nuevo modelo– en las competencias, sino que consiste además, en acciones encaminadas a transformar la vida social desde el análisis de las distintas dimensiones y manifestaciones del currículum.

Es fundamental, sí, la inclusión de temas de género directamente, pero también la incorporación de la perspectiva de género en las temáticas de las distintas carreras y asignaturas y promover la participación dialógica equitativa en todas las actividades de diseño curricular.

En síntesis, consideramos que los objetivos: 3. Acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología, y la educación permanente; 4. Sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; 5. Recursos para las reformas de la educación y su vigilancia; y 6. Educación y capacitación permanentes de las niñas y las mujeres, no se han cumplido en México a cabalidad.

Consideraciones finales

La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, China, en 1995, impulsada por la Organización de las Naciones Unidas, fue fundamental para el avance de las políticas de igualdad en los distintos países participantes, y en general para el adelanto de las mujeres en el nivel mundial. En la plataforma de acción, entre los objetivos estratégicos, en el inciso B. *Educación y capacitación de la mujer*, se plantea en el punto 69 lo siguiente:

La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres.

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

Con base en estas afirmaciones se establecen los seis objetivos estratégicos que son el eje de la evaluación que realizaron las feministas a 20 años de esta IV Conferencia de Beijing.

Como se señala en el Documento Regional de la Sociedad Civil Beijing + 20 América Latina y el Caribe (Binaco y Winocur, 2014: 4-5), todavía hay mucho por hacer para lograr la igualdad de género, pero sin duda, lo que se ha avanzado ha tenido como base la denuncia y reclamo de las organizaciones de mujeres y, en general, sus múltiples acciones. Es innegable, como se advierte en el documento citado, que el aumento de la desigualdad económica en toda la región tuvo como efecto la disminución de la calidad de vida de las mujeres y las niñas, especialmente indígenas, afrodescendientes, migrantes, mujeres con discapacidad, con VIH, etc. Pero también resulta claro que en algunos países no hubo la suficiente voluntad y el compromiso políticos para favorecer de manera radical el respeto a los derechos humanos de las mujeres y las niñas. En México, podemos decir que desde 2008 tiene carácter de norma oficial el etiquetar gasto especialmente para las mujeres y la igualdad de género.

La transversalidad en las distintas instituciones públicas y privadas ha sido un proceso arduo que se ha encontrado con resistencias de distinta índole. La educación es un escenario que permite observar este tipo de contradicciones. Datos que muestran avances especialmente en cuanto al aumento de la matrícula de las mujeres en los distintos niveles educativos, pero también altos índices de deserción en niveles superiores y aún una feminización de ciertas áreas de educación superior más relacionadas con el tema del "cuidado", como puede advertirse en las cifras ya mencionadas en párrafos anteriores.

Los resultados nos llevan a la necesidad de fortalecer las estrategias de transversalidad de la perspectiva de género en las distintas instancias de la Secretaría de Educación Pública, así como continuar el trabajo conjunto en las instituciones de educación superior que conforman las diferentes redes de género en el país. Es necesario enfocarse en garantizar que la perspectiva de género esté presente en los planes y programas de los distintos niveles educativos y especialmente en las instituciones formadoras de docentes. La existencia de planes de igualdad específicos en todas las instituciones educativas, como resultado de los diagnósticos correspondientes, sigue siendo una meta a alcanzar urgentemente.

Para finalizar, mencionaremos algunas de las ideas y propuestas con las que podríamos sostener un diálogo con tomadoras y tomadores de decisiones y hacedores de políticas públicas, a fin de redireccionar los esfuerzos que hasta el momento se han emprendido en el ámbito de la educación de las mujeres y las niñas, de manera que podamos considerar un cambio cualitativo en ellas.

1. En primer lugar, se requiere que la perspectiva de igualdad entre mujeres y hombres sea incorporada, estableciendo metas e indicadores de evaluación y seguimiento a mediano y largo plazo, como eje transversal de los programas públicos del sector educativo,

- de forma consistente y no como hasta ahora se ha hecho, de manera fragmentada y discontinua.
2. Como segunda idea, se requiere un esfuerzo mayor en la política educativa a fin de erradicar los estereotipos de género y la violencia en el ámbito escolar, además de considerar la búsqueda de cambios culturales en los papeles de género, fomentar la distribución igualitaria de las labores domésticas, así como la autonomía y empoderamiento de las mujeres, el ejercicio de la sexualidad libre, responsable e informada, y que fomente valores democráticos de respeto e inclusión. Las acciones deben llegar a todas las escuelas, en especial a las de difícil acceso (marginadas, rurales, indígenas).
 3. Como tercer punto, consideramos que sigue vigente la necesidad de rediseñar los libros de texto en la educación básica con una perspectiva de igualdad, promoviendo la riqueza de la diversidad y la atención a las necesidades de los niños discapacitados por parte de los actores institucionales señalados.
 4. De enorme relevancia y urgencia es la necesidad de dar prioridad a la atención sin estigmatización de jóvenes embarazadas, y a la adecuada y consistente educación sexual y orientación sin prejuicios, impartida en todos los niveles de educación básica, para promover un descenso de la maternidad adolescente y el ejercicio de la paternidad responsable.
 5. En todas las instituciones públicas y privadas deben tomarse medidas concretas para que se permita a los y las empleadas abandonar su centro de trabajo para asistir a la escuela, cuando se les solicita.
 6. Se deben generar más oportunidades para que las jóvenes ingresen a la escuela y al mercado de trabajo, e incorporar la perspectiva de igualdad de género en los programas institucionales de orientación vocacional, para que las mujeres ingresen a carreras y al mercado laboral afín a la ciencia y la tecnología, actividades productivas en las que existe mayor oferta laboral.
 7. Hay que reorientar esfuerzos para atender de manera particular a las mujeres adultas, indígenas y rurales, por parte del INEA y de la CDI.
 8. Se debe reducir la brecha de desigualdad entre mujeres y hombres en la educación superior, en el nivel de posgrado y en los programas de estímulo a la investigación científica.

Bibliografía

Bianco, M. y Winocur, M. (comps.) (2014). "A 20 años de la Plataforma de Acción de Beijing: Objetivos estratégicos y esferas de preocupación". Documento Regional de la Sociedad Civil Beijing + 20 América Latina y el Caribe.

- Bustos Romero, O. (2003). *Mujeres y educación superior en México. Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales, Proyecto de investigación IESAL/UNESCO.* <www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/generoseduc.pdf>
- CEPAL (2007). *Consenso de Quito. Décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe.* <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/29489/dsc1e.pdf>>
- _____ (2016). "La matriz de la desigualdad social en América Latina". *I. Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe.* <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/S1600946_es.pdf?sequence=4&isA>
- DOF (2013). "Programa Nacional para la Igualdad y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018". *Diario Oficial de la Federación.* <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312418&fecha=30/08/2013>
- CONAPO (2014). Estimaciones y proyecciones de población de la república mexicana, en: <http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos>
- EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer (1998). ¿Qué ha supuesto la conferencia de Pekín para las mujeres? <http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub_folletos/es_emakunde/adjuntos/folletos.i01.que.ha.supuesto.la.conferencia.de.pekin.para.las.mujeres.pdf>
- García P., E. (2010). *Beijing + 15 ¿antesala de una 5ª. Conferencia Mundial de las Mujeres? Perspectivas y ajustes necesarios.* <http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/evangelina_garcia_principe/toledo.pdf>
- Global Campaign for Education/ActionAid International (s/f). *Derechos de Educación: Una guía para practicantes y activistas.* <http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/AA_GCE_education_rights_2007_spanish.pdf>
- Hegoa (2016). *Las mujeres en las conferencias mundiales. De lo local a lo global.* Universidad del País Vasco, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. <<http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/158>>
- INEGI (2005). II Conteo de Población y Vivienda, Consulta Interactiva de Datos. <www.inegi.org.mx> [Consulta: 18 de febrero 2015].
- _____ (2010). *Censo de Población y Vivienda. Resultados definitivos, Tabulados básicos.* <www.inegi.org.mx>
- _____ (2014). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos.* <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biblioteca/ficha.aspx?upc=702825063979>>
- SEP/UNICEF (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México.* México: SEP/UNICEF.
- UNESCO (2009). *Indicadores de la educación. Especificaciones Técnicas.* <<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf>>
- Weiner, E. (2007). "La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación". En Peter Mc Laren y J.L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos.* Barcelona: Graó.