

# Una aproximación al currículo y al género como desafíos para el sistema educativo nacional

Mario Alberto Benavides Lara y Nancy Araceli Galván Aguilar

## Resumen

En este artículo se problematiza el tema del género y el currículo a la luz del contexto actual de violencia contra las mujeres. La atención del problema de la violencia contra las mujeres es un tema del que no pueden estar ajenas las instituciones de educación de todos los niveles. Así, la incorporación de la perspectiva de género en el currículo es una forma de impulsar cambios efectivos en las prácticas educativas universitarias.

**Palabras clave:** currículo, género, perspectiva de género, violencia de género, transversalización del género.

## ***AN APPROACH TO CURRICULUM AND GENDER AS CHALLENGES FOR THE NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM***

## Abstract

This article problematizes the gender issue and its relations with *curriculum* into the current context of violence against women. The attention to the problem of violence caused by gender and against women is a problem in which educational institutions of all levels must be involved. Therefore, gender mainstreaming into the *curriculum* is a way to promote effective changes in the university educational practices.

**Keywords:** *curriculum*, gender, gender perspective, gender-based violence, gender mainstreaming.

DOI: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.9>



**Mario Alberto Benavides Lara**

[mario.benavides@outlook.com](mailto:mario.benavides@outlook.com)

Maestro y licenciado en pedagogía, se ha desempeñado en instituciones públicas como el Instituto Federal Electoral (IFE) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ha colaborado como consultor en organismos internacionales y autor y revisor de libros de texto en editoriales. Autor de artículos de investigación sobre currículo, políticas educativas y formación docente. Interesado en temas de currículo, políticas educativas, formación ciudadana y didáctica de las ciencias sociales

**Nancy Araceli Galván Aguilar**

[ngalvan@codeic.unam.mx](mailto:ngalvan@codeic.unam.mx)

Licenciada en Pedagogía por la UNAM y Maestra en Estudios de Arte por la Universidad Iberoamericana, profesora de Asignatura del Colegio de Pedagogía (FFYL-UNAM), responsable de dos grupos de las asignaturas Educación No Formal 1 y 2 y el Taller de Educación No Formal 3 y 4, dedicado este último al estudio de la Educación y la Cultura. Jefa de Departamento del área de las Humanidades y las Artes, en la Subdirección de Planes y Programas de Estudio, de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) de la UNAM.

## Introducción

Es un hecho que la exigencia, promovida por las propias mujeres, para erradicar la violencia contra ellas ha cobrado una fuerza inusitada; las manifestaciones se multiplican, a medida que la impunidad se mantiene.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2016 (ENDIREH), elaborada por el INEGI, en México, 66 de cada 100 mujeres de 15 años o más han sufrido alguna acción de violencia física, sexual, emocional, económica o de discriminación laboral, independientemente de la entidad en la que radican, su edad o nivel de estudios. Esta situación se acentúa en las mujeres mexicanas jóvenes de 20 a 34 años pues, entre ellas, el porcentaje que reportó haber pasado por una situación de violencia fue de 70%. Por su parte, la cifra de mujeres asesinadas en México en 2018 ha sido la más alta de los últimos 30 años, con un promedio de 10 asesinatos diarios; la mayoría de ellos, causados por sus propias parejas u hombres cercanos a ellas (INEGI, 2019). Asimismo, de acuerdo con información del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG), al menos 3,529 mujeres fueron asesinadas en el año 2019 por cuestión de género, en 25 países de la región (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019).

Si bien la urgencia de detener la violencia provocada por motivos de género corresponde, en primera instancia, al sistema de impartición de justicia, la demanda se extiende a todas las instituciones que, como sociedad, nos hemos procurado para tener una vida en la que podamos ejercer nuestros derechos y libertades de manera plena e igualitaria. Así, lograr este objetivo pone al centro a todas las instituciones que componen el sistema educativo mexicano.

A partir del trabajo de diferentes colectivas de mujeres, organizaciones de la sociedad civil y estudiosas de las relaciones de género con una abierta militancia feminista, se ha identificado que la violencia ejercida de manera sistemática contra las mujeres es resultado de un arreglo social que impone y naturaliza ciertos comportamientos nocivos a causa del sexo con el que se nace. Esto es lo que se constituye como el *sistema sexo-género* (Millán, 2018; González, 2009). Actualmente, la visión de los estudios de género se ha ampliado para considerar, además del sistema sexo-género, otras características estructurantes de las relaciones de desigualdad y violencias en las que viven las mujeres, como la raza, la pertenencia étnica, la condición migratoria, la clase social, entre otras. Estos atributos son analizados a partir de lo que se conoce como *el enfoque de interseccionalidad* (Gandarias, Montenegro y Pujol, 2019).

Frente a esta situación, la demanda de incorporar una *perspectiva de género* atañe e interpela de manera especial y directa a las instituciones de educación.

Éstas deben responder con las herramientas que poseen, siendo el currículo una de ellas. Así, las preguntas que dieron origen a este artículo son: ¿cuál es la relación entre género y currículo?, ¿es posible que el currículo, especialmente el de las instituciones de educación media y superior, incorpore el tema de género? y, por último, ¿es suficiente con que las instituciones de educación superior incluyan el tema del género en sus planes y programas de estudio para que, entonces, se atienda la problemática?

Con el objetivo de seguir avanzando en la argumentación de este artículo, es importante delimitar conceptos clave como son: *género*, *sexo*, *perspectiva de género* y *machismo*. Además de establecer y redimensionar la noción de *currículo* como un constructo complejo que, aunque la incorpora, está más allá de la idea de *plan de estudios*.

De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres, el *género* se puede definir como:

Conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se construyen los conceptos de “masculinidad” y “feminidad”, los cuales determinan el comportamiento, las funciones, oportunidades, valoración y las relaciones entre mujeres y hombres (INMUJERES, 2007: 71).

Por su parte, el *sexo* refiere a las diferencias biológicas, anatómicas y cromosómicas que nos definen fisiológicamente como mujeres u hombres. Bajo estos dos planteamientos, la *perspectiva de género* se define como un enfoque teórico-metodológico y político que permite develar la forma en cómo las ideas acerca del género se construyen y mantienen vigentes en las estructuras culturales de la sociedad.

Dichas ideas, en muchas ocasiones, se traducen en estereotipos misóginos y homófobos que imponen identidades para hombres y mujeres. Así, estos estereotipos y formas de relación han colocado a las mujeres en una posición de desventaja, dando pie a diversas violencias y a un *machismo*, entendido como aquel pensamiento que justifica y alienta las diferencias de género y, con ello, las formas de discriminación y violencia hacia las mujeres (UNICEF, 2017; INMUJERES, 2007).

Si bien es cierto que en la actualidad las discusiones acerca de estos conceptos se han vuelto cada vez más complejas y urgentes, especialmente con la irrupción de los estudios *queer* o las reivindicaciones de las identidades trans, lo que es importante rescatar es la necesidad de dar cuenta de ello. De esta forma, se busca desnaturalizar las ideas arraigadas en la sociedad acerca de las maneras en las que deben actuar los hombres y las mujeres, y cómo se relacionan; asimismo, se resalta la importancia de que las estructuras sociales dejen de incentivar dichos estereotipos y prejuicios en torno al género.

Como confirmación de esa visión, la [Encuesta Nacional de Género](#), cuyos resultados hizo públicos la UNAM en 2015, demuestra que el tema de los estereotipos en torno al género es vigente. Por ejemplo, cuando se pidió a los encuestados que asociaran dos ideas a la palabra “hombre”, la mayoría, hombres y mujeres, mencionó “trabajo” y “fuerza”. En contraste, cuando se hizo el mismo ejercicio con la palabra “mujer”, la mayoría de los hombres mencionó “maternidad” y “amor, cariño y ternura”, mientras que 29% de las mujeres asoció la palabra con “independencia” y, en segundo lugar, con “maternidad” (Galeana, 2015).

## El género en los planes de estudio

Los estereotipos de género se anclan y reproducen en la educación que recibimos, dentro y fuera de la escuela. A pesar de ello, la escuela como proyecto de sociedad no se ha quedado quieta. En México, a partir del plan de estudios para la educación básica 2011 y en el plan 2017 —ambos vigentes—, se han incorporado temas de género como parte de los contenidos curriculares de distintas asignaturas, así como de manera transversal a los planes de estudio de primaria y secundaria, aunque con resultados cuestionables.

En contraparte, la incorporación de una perspectiva de género en los planes de estudio para el caso de Educación Media Superior ha sido desigual. Esto es explicable, en parte, por la alta estratificación de este nivel de estudios y porque, en los niveles más altos de formación académica, la incorporación de contenidos obedece en mayor medida a lo que se conoce como una *lógica disciplinar* (INEE, 2016).

La tabla 1 muestra un ejercicio exploratorio que se hizo para este artículo, sobre una muestra de modelos educativos, planes de estudio y programas de asignaturas de los subsistemas de bachillerato más grandes del país. Como se observa, ninguno de ellos incorpora en algún componente curricular temas de género o de discriminación y violencia hacia las mujeres.

Documento curricular EMS	¿Hace menciones específicas al tema o problemática del género?
Modelo Académico CONALEP	No
Modelo educativo. Escuela Nacional Preparatoria- UNAM	No
Orientación y sentido del Área Histórico-Social del Colegio de Ciencias y Humanidades – UNAM	No
Plan de Estudios de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE)	No
Programa de asignatura: Humanidades I. Colegio de Bachilleres	No
Programa de la unidad: Entorno socioeconómico. CECYT-IPN	No

**Tabla 1.** Presencia del tema de género en el currículo de EMS

De esta manera, el problema del género queda subsumido en el discurso de los planes, dejándose apenas ver, a expensas de la capacidad y sensibilidad del docente que imparte un programa de asignatura. Así, por ejemplo, en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se enuncian contenidos transversales del área Histórico-social, entre los que se destacan: identidad, alteridad, diversidad, igualdad, derechos humanos, crisis, entre otros, menos género. Aquí cabría preguntarse ¿por qué si todos estos temas están en el mismo nivel en términos de discurso e importancia, el tema del género no aparece?

Para el caso de la Educación Superior (ES), el género en los planes de estudio es un tema que no está consolidado, pues, a pesar de que distintos programas de estudio, principalmente de las ciencias sociales y humanidades, incorporan contenidos de género como parte de sus estructuras curriculares, la proporción que lo hace no es significativa (Buquet, 2011; Cardaci, 2005). Habría que preguntarse si este hecho se justifica por el sentido profesionalizante de este nivel de estudios y, si es así, la necesidad de replantear el tema de género en los currículos de áreas como las ciencias duras o las ingenierías.

En una revisión hecha a una selección de los planes de estudio con mayor matrícula de las cuatro universidades públicas más grandes de México (UNAM, IPN, UAM y Universidad de Guadalajara) y que abarcan licenciaturas como administración, arquitectura, contaduría, derecho, ingeniería civil y medicina,<sup>1</sup> se encontró que no existen menciones o planteamientos en los mapas curriculares en torno al tema de género. Esto no excluye que, conforme a la libertad de cátedra de los docentes, las prácticas educativas que se llevan a cabo puedan incorporar algunos temas o incluso una perspectiva de análisis basada en el género.

**Video .** Violencia de género y las Instituciones de Educación Superior con Mireya Ímaz



<sup>1</sup> Cabe aclarar que para la carrera de Medicina en la UNAM, se revisó el plan de estudios de la Facultad de Medicina, igual para el caso de las licenciaturas que se mencionan en la que sólo se contemplaron los planes del campus central de la UNAM.

A la luz de lo expuesto, la pregunta que surge es si los planes de estudio de los niveles de educación media superior y superior deberían incorporar el tema de género como un contenido explícito, o si debe dejarse a criterio de cada docente el incluir ciertos contenidos o problemas sociales.

Un plan de estudios es un documento que expresa las intenciones educativas, pero también las aspiraciones sociales que se concretan en un perfil de ciudadanas y ciudadanos. En ese sentido, los planes de estudio tienen una arista utópica en tanto son un proyecto de futuro en el que se ven condensadas las problemáticas y preocupaciones del pasado y el presente de una sociedad (Díaz-Barriga, 2014).

Como un texto prescriptor del qué, para qué y cómo enseñar y aprender, los planes de estudio en cualquier nivel educativo se construyen como una respuesta articulada a una pregunta aún más fundamental que las mencionadas anteriormente: ¿cuál de todos los conocimientos es más valioso enseñar? Así, la selección e incorporación de contenidos atiende a una visión social, política e histórica, que da cuenta del tipo de sociedad que somos y a la que aspiramos ser. Ante la situación histórica de las mujeres en un contexto que demanda erradicar la violencia que padecen y que es generada en su vida pública y privada, es oportuno cuestionarse si acaso el contenido de género es, hoy más que nunca, un conocimiento esencial que necesita ser incorporado en los planes de estudio de todo el Sistema Educativo Nacional.

Aunque se puede rebatir la idea de que el desarrollo de una profesión se da en el plano de la realidad y que no hay espacio para contenidos no disciplinares, el proceso de construcción de ciudadanía que implica todo plan de estudios no es excluyente al de la formación de un/una profesionista. Esto, debido a que las profesiones surgen en el contexto del Estado y su ejercicio implica transformar la realidad y, con ello, a la sociedad y su cultura.

Por consiguiente, es importante dimensionar el tema del género como una perspectiva que no debería restringirse a los planes de estudio del nivel básico de la educación. Existen diversos esfuerzos para [incorporar al género en los planes y programas de estudio](#) de distintas universidades en el mundo, así como iniciativas globales que durante años han advertido sobre la trascendencia de su incorporación.

## **Abrir el currículo a la perspectiva de género**

Aunque la incorporación de una perspectiva de género en los planes de estudio de la educación superior no es condición suficiente para que se afirme que se está respondiendo a la violencia de género y contra las mujeres, sí es una condición necesaria a partir de la cual se podrían detonar cambios significativos en las universidades. Hay que concebir al currículo no sólo como un documento técnico-instrumental, sino como un organizador de la vida académica, construido

de manera compleja, y en el que se manifiestan abiertamente u ocultamente posiciones políticas, estéticas, epistemológicas, éticas, de raza e, inevitablemente, de género. Esto tendría como repercusión que el género fuera más allá de una declaración o de un contenido aislado o neutralizado de un plan de estudios.

El currículo, entendido como las prácticas educativas que ocurren en el aula y la escuela, pone en el centro de la discusión la importancia de que el género sea incorporado como una perspectiva que problematice los roles de género que en la vida diaria reproducimos. De igual manera, cuestiona cómo se construye el conocimiento y las culturas de las disciplinas de la educación superior, la cual, más que desmontar, en algunos casos puede reforzar los estereotipos de género y la cultura machista.

Incorporar la perspectiva de género en el currículo va más allá de insertar o colocar un tema en el plan de estudios. Desde nuestra posición, implicaría, más bien, dinamizar y transformar las estructuras de las instituciones. Para lograrlo, se requiere poner especial atención en la formación de las y los docentes, pues de poco sirve cualquier esfuerzo si no existe oportunidad para que ese contenido transversal sea traducido por ellos. Además, el docente tiene que estar sensibilizado y ser consciente de las formas de reproducción de los machismos y estereotipos, y de la importancia de reconocer las identidades de género diversas, para, con ello, evitar ejercer cualquier tipo de violencia en su práctica cotidiana.

Sin embargo, incorporar la perspectiva de género en el currículo universitario no es un asunto fácil. Autoras como Verge, Ferrer-Fonz y González (2018) señalan cómo en las universidades españolas existen fuertes resistencias de parte de los claustros de profesores y funcionarios a incorporar perspectivas de género y feministas en el currículo. Esta situación es reforzada por normas no escritas y estructuras institucionales que evitan incorporar la perspectiva de género, argumentando: a) una negación de la importancia de la perspectiva de género, b) una trivialización de los temas de género y, finalmente, c) un deslinde de aceptar cualquier responsabilidad sobre el tema. Esto ocurre a pesar de que en España hay obligaciones jurídicas que buscan impulsar la perspectiva de género en la educación de todos los niveles.

En México también se cuenta con prescripciones legales que buscan impulsar la perspectiva de género en la educación y en la sociedad en general. Así, la reforma hecha en 2018 al artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) señala la obligación de incorporar los temas de género en los planes de estudio de la educación obligatoria, que va de preescolar a media superior. Además, desde 2007, se cuenta con la “Ley General de Acceso a las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia”, la cual se ha venido modificando de manera continua y en la que se tipifican los distintos tipos de violencia como, por ejemplo, la violencia docente.



A pesar de ello, parece que, tal como ocurre con los planes de estudio, el contar con una ley no es condición suficiente para atender el problema de la violencia, el machismo y las múltiples formas cómo lo reproducimos. Esta situación, de acuerdo con Cerva (2018) y Buquet (2011), requiere avanzar en distintas dimensiones, que lleven a la apropiación, concientización y actuación de los actores acerca de cómo se reproducen los estereotipos de género y la manera de evitarlo, dando paso a la institucionalización de la perspectiva de género en la sociedad y la universidad, como mencionan las autoras.

## Reflexiones finales

Incorporar la perspectiva de género en el currículo puede ser una estrategia útil a mediano y largo plazo para atender la violencia de género y contra las mujeres, dentro y fuera de las universidades. En la medida en que el currículo supone, en su construcción, una conversación en la que participan muchos agentes, es necesario que se cuente de inicio con una sensibilidad y una consciencia auténtica sobre los temas de género. Así se detonarán procesos de reflexión y análisis crítico en torno a cómo los planes de estudio y las prácticas de enseñanza están permeadas por la cultura patriarcal y machista en la que germinan las violencias.

Entonces, las preguntas que se plantearon al comenzar este artículo constituyen una invitación inicial a repensar, entre todas y todos, el lugar que tiene y debería de ocupar el género en el currículo. Su transversalidad e institucionalización en las prácticas docentes puede ser parte de la respuesta que posibilite cuestionar los prejuicios y privilegios sobre los que hemos establecido nuestras relaciones y nuestra manera de estar en el mundo, inmersas aún en estereotipos y machismos, y atrapadas entre el miedo y la furia, pero también con la esperanza de un mejor presente y futuro.

## Referencias

- ❖ Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 23, 211 – 225.
- ❖ Cardaci, D. (2005). ¿Ausentes o invisibles? Contenidos sobre las mujeres y los géneros en el currículo de licenciatura de universidades mexicanas. *La Ventana*, 21, 107 – 142.
- ❖ Díaz-Barriga, A. (2014). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.
- ❖ Galeana, P. (2015). *Géneros asimétricos. Representaciones y percepciones del imaginario colectivo. Encuesta Nacional de Género*. UNAM. <http://www.losmexicanos.unam.mx/genero/libro/html5forpc.html?page=0>
- ❖ Gandarias, I., Montenegro, M. y Pujol, J. (2019) Interseccionalidad, identidad y articulación: hacia una política de la agregación. *Feminismo/s*, 33, 35-63. <https://www.doi.org/10.14198/fem.2019.33.02>

- ❖ González, R. (2009). Estudios de género en educación. Una rápida mirada. *RMIE*, 14(42), pp. 681 – 699.
- ❖ INEGI. (2019, 21 de noviembre). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre)* [comunicado de prensa 592/19]. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia2019\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia2019_Nal.pdf)
- ❖ INEE. (2016). La Educación Obligatoria en México. Informe 2016. México: INEE.
- ❖ INMUJERES. (2007). *Glosario de género*. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100904.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf)
- ❖ Millán, M. (2018). La construcción de la polivalencia del sujeto del feminismo. En N. N. García, M. Millán y C. Pech (Coords.), *Cartografías del feminismo mexicano 1970 – 2000*. UACM.
- ❖ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019, 25 de noviembre). Solo en 2018 al menos 3.529 mujeres fueron víctimas de feminicidio en 25 países de América Latina y el Caribe: CEPAL [comunicado de prensa]. <https://www.cepal.org/es/comunicados/solo-2018-al-menos-3529-mujeres-fueron-victimas-feminicidio-25-paises-america-latina>
- ❖ UNICEF. (2017). *Perspectiva de género. Comunicación, infancia y adolescencia*. Guía para periodistas. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1\\_PerspectivaGenero\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf)
- ❖ Verge, T., Ferrer-Fonz, M. y González, M. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), pp. 86 – 101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>

## Sitios de interés

- ❖ [Guidelines for promoting gender-inclusive curriculum in higher education. UNESCO](#)
- ❖ [Intrusas en la Universidad \(investigaciones de las relaciones de género en la UNAM\)](#)

## Cómo citar el artículo

- ❖ Benavides Lara, Mario Alberto y Galván Aguilar, Nancy Araceli. (2020). Una aproximación al currículo y al género como desafíos para el sistema educativo nacional. *Revista Digital Universitaria (RDU)* 21(4) julio-agosto. DOI: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.9>

Recepción: 02/03/2020. Aceptación: 29/05/2020