

Políticas públicas  
y la experiencia de  
ser hombre

Paternidad, espacios laborales,  
salud y educación

Juan Guillermo Figueroa  
(Coordinador)



CEDUA | 1964  
50 años | 2014

EL COLEGIO DE MÉXICO

Introducción: Paternidad, espacios laborales, salud  
y educación a la luz de algunas políticas públicas  
*Juan Guillermo Figueroa Perea y Josefina Franzoni Lobo* ..... 9

SECCIÓN 1

Entre la paternidad y los espacios laborales:  
algunas tensiones

Malestares laborales y condición masculina: reflexiones  
en torno a la flexibilidad laboral  
*Olivia Tena Guerrero* ..... 51

El camino hacia la igualdad de género, la licencia  
por paternidad en México  
*Héctor Martín Frías Barrón* ..... 79

El grupo de "apoyo emocional al desempleo"  
en hombres: resultados de investigación  
*Fernando Bolaños* ..... 111

SECCIÓN 2

Salud, morbilidad y cuerpo en algunos  
espacios masculinos

Hombres, género y políticas de salud en México  
*Renno de Keijzer* ..... 177

Masculinidad, accidentes viales y políticas públicas  
*Sandra Treviño-Siller, Montserrat Villanueva-Borbolla,  
 Yinhue Marcelino-Sandoval y Fátima Álvarez-Guillén* ..... 209

Los futbolistas y sus cuerpos: representaciones  
 y simbolizaciones genéricas masculinas de las políticas  
 públicas deportivas  
*Fernando Huerta Rojas* ..... 247

SECCIÓN 3

El horizonte de la educación formal  
y la perspectiva de género

La exclusión de los varones en las políticas y programas  
 educativos de equidad en México  
*Adriana Leona Rosales Mendoza y Aymara Flores Soriano* ..... 291

## *La exclusión de los varones en las políticas y programas educativos de equidad en México*

Adriana Leona Rosales Mendoza<sup>1</sup> y Aymara Flores Soriano<sup>2</sup>

### ***Introducción***

La educación es un fenómeno social complejo y, muchas veces, contradictorio, cuyos objetivos y praxis se han ido modificando de acuerdo con el devenir histórico y los contextos particulares de las distintas sociedades. En la época moderna se han consolidado tres visiones de la educación: “la educación como formadora de la personalidad humana individual (Kant), la educación como instrumento del Estado para unir a la Nación (Fichte) y la educación como suministro de recursos humanos para las industrias” (Bolaños Guerra, 1996: 165). Para los actores educativos, la educación representa (al menos idealmente) un medio de ascenso social. Más recientemente, se ha incorporado el enfoque de competencias, desde el cual se intenta que el alumnado adquiera habilidades y capacidades para resolver situaciones tanto de la vida cotidiana como de trabajo. En esta perspectiva son relevantes los denominados ejes transversales, es decir, temas que se considera deben tratarse en las diversas áreas o asignaturas escolares como son el género, la educación sexual, la educación para la paz y la educación ambiental.

A partir de la consolidación de los Estados modernos, la escuela pública y obligatoria se instaura como la institución clave en la transmisión no sólo de conocimientos sino de valores y principios cívicos y éticos. En este sentido, una de las responsabilidades del Estado es diseñar las políticas educativas, traducirlas y aplicarlas en planes y programas curriculares. Sin embargo, no sólo el Estado interviene en el desarrollo de dichas políticas, otras instancias –con intereses particulares– intervienen también en las propuestas, tal es el caso de la iniciativa privada, los organismos de la sociedad civil (OSC), los organismos internacionales – a partir de recomendaciones y evaluaciones – como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia

---

<sup>1</sup> Doctora en antropología y especialista en estudios de género. Profesora-investigadora Titular “B” en el Área Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, Carretera al Ajusco # 24, Col. Héroes de Padierna, Delegación Tlalpan, CP. 14200, Edificio D Cubículo 150. Teléfono (52) (55) 5630 97 00, ext. 1390. Correo electrónico: arosales@upn.mx

<sup>2</sup> Licenciada en Etnohistoria. Estudiante de la maestría en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), Instituto Politécnico Nacional. Calzada de los Tenorios # 235, Col Granjas Coapa, Delegación Tlalpan, CP. 14330, Departamento de Investigaciones Educativas. Teléfono (52) (55) 5489 8156. Correo electrónico: afloressoriano@gmail.com

(UNICEF), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Centro de Estudios para América Latina (CEPAL), etcétera. Estos “nuevos” actores educativos han tenido mayor incidencia en las agendas políticas nacionales e internacionales a partir de la segunda mitad del siglo XX. Las demandas sociales emanadas de estas voces tienen que ver con dos dimensiones de justicia: por un lado, el reconocimiento de la diferencia (luchas culturales que se movilizan bajo la bandera de la nacionalidad, la etnicidad y el género, entre otras) y, por el otro, la redistribución de la riqueza (luchas que buscan reducir las desigualdades económicas y sociales). Aun cuando las primeras han ido desplazando a las segundas, ambas demandas van de la mano y requieren de políticas públicas que atiendan tanto el campo cultural como el económico (Fraser, 2000).

Los OSC surgidos de estas luchas lograron su consolidación política (a nivel internacional y nacional) en las décadas de los setenta y ochenta; particularmente las diversas configuraciones del movimiento feminista que pugnarón por la inclusión de la categoría de género y por la solución a las demandas de las mujeres en diferentes ámbitos sociales. En la academia, el feminismo de esa época – o de la “Segunda Ola”- logró que la situación social de las mujeres fuera motivo de intervención del Estado, pues a través de ciertos estudios se hizo evidente la subordinación y el rezago económico, laboral y, por supuesto, educativo que padecían (y siguen padeciendo) las mujeres en diferentes contextos. Por lo anterior, resultó lógico que las primeras políticas nacionales e internacionales dirigidas al “mejoramiento” de la problemática femenina fueran las de desarrollo y bienestar social. De las tres primeras conferencias mundiales sobre la mujer,<sup>3</sup> se desprenderían diferentes instrumentos internacionales vinculatorios y declarativos que constituyeron la base para la elaboración del marco normativo para la inclusión de la problemática de las mujeres en las políticas públicas.

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing 1995) marcaría un hito en la inclusión de la perspectiva de género (PEG); se pasó del señalamiento de que el patriarcado era la causa de la

---

<sup>3</sup> La primera Conferencia mundial sobre la mujer se realizó en la ciudad de México en 1975, a partir de ella se crearían el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW) y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM). Cinco años más tarde, en 1980, se llevaría a cabo en Copenhague una segunda Conferencia, en la cual se establecería que aun cuando la Convención para Erradicar todas las formas de Violencia contra la Mujer de 1979 (CEDAW) había logrado vincular jurídicamente a 165 gobiernos nacionales para presentar las medidas para disminuir las desigualdades sociales de las mujeres, era necesario identificar tres grandes esferas concretas en las cuales dichas medidas debían aplicarse prioritariamente: la igualdad de acceso a la educación, las oportunidades de empleo y servicios adecuados de atención de la salud. En la tercera conferencia mundial sobre la mujer (Nairobi, 1985), denominada Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz, se acordó que cada país debía establecer sus prioridades de acuerdo con su situación particular, con miras a alcanzar la igualdad de derechos de las mujeres con respecto a los varones. Dichas prioridades se englobarían en tres categorías básicas: “medidas constitucionales y jurídicas, igualdad en la participación social e igualdad en la participación política y en la adopción de decisiones (ONU, 2000).

opresión de las mujeres (hombres victimarios, mujeres víctimas) a una explicación de la subordinación femenina basada en los significados culturales atribuidos al sexo (elementos simbólicos, subjetivos, normativos e institucionales que provocan la subordinación femenina). Así, por primera vez en el plano de la política internacional se reconocía que para mejorar la condición social de las mujeres era necesario poner al centro *la relación entre hombres y mujeres*, en todos los ámbitos de la sociedad, tanto públicos como privados (ONU, 2000). Esto se manifestó también en los espacios académicos en donde surgieron numerosos estudios sobre las problemáticas de género, específicamente de las mujeres. En tanto que una corriente de los estudios sobre los hombres quedó en manos de los llamados masculinistas, quienes se concentraron en indagar en la violencia como característica de lo masculino y sobre el papel dominante de los hombres en la relación con las mujeres. Estas primera investigaciones sobre los varones invisibilizaron no sólo los aspectos socioculturales de la construcción genérica sino también las diversas manifestaciones de la identidad masculina que se ejercen de acuerdo con variables como la clase social, la generación, la etnicidad, la escolaridad, etcétera. En la actualidad, una corriente más innovadora ha buscado superar estas limitantes, y está colocando el centro de atención en el análisis de lo masculino desde la perspectiva del género, es decir, centrándose en los elementos simbólicos, normativos, institucionales y subjetivos de la construcción de la masculinidad (Scott, 1997: 289-291), y abordando otros espacios como el ejercicio de la paternidad.

Pero ni con este giro en la dirección y atención de las problemática de género se ha logrado integrar a los hombres; la mayoría de los instrumentos suscritos después de Beijing se centraron en resolver la problemática de las mujeres, dejando de lado el enfoque *relacional* de la categoría género. La invisibilización de los varones no ha sido solo un problema de los primeros estudiosos de las masculinidades, sino que ha sido un lugar común en muchos estudios desde la perspectiva de género y en las políticas públicas de estado. En este capítulo reflexionamos sobre el lugar conferido a los varones en las políticas públicas de educación, pues si bien institucionalmente se ha reconocido la importancia de la perspectiva de género, en la práctica ha sido difícil que se incorpore la relación mujeres-hombres, y se incluya a los últimos como población objetivo de las políticas públicas de género. En este sentido, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿cuáles leyes, acuerdos, planes o programas nacionales respaldan la inclusión de los hombres en la política educativa con perspectiva de género?, ¿cómo se traduce la política educativa en materia de equidad de género en planes y programas educativos? y ¿cuál es el lugar de los varones en las políticas y programas educativos?

Para responder a estas preguntas consideramos útiles ciertos planteamientos de la antropología de las políticas públicas, basados en la perspectiva de *policy network*, que considera una visión del diseño, implementación y recepción de las políticas públicas a partir del estudio de las interacciones entre los actores involucrados en ellas, los espacios de negociación formales e informales y los contextos socioculturales donde se llevan a cabo. En el campo educativo, específicamente, las políticas educativas pueden ser entendidas como un espacio de negociación de poder donde confluyen los intereses de los diversos sectores sociales y políticos, que abren sus puertas a los disensos, consensos y a la participación ciudadana, de tal manera que no deben ser entendidas como meras políticas gubernamentales (Osnaya, 2007).

Dado que el énfasis de este trabajo radica en la problemática de la inclusión de los varones como sujetos de la política educativa con perspectiva de género, hemos organizado el presente capítulo en dos secciones: en la primera realizamos una revisión del marco normativo de las políticas públicas de educación en materia de género y, en la segunda, nos referimos a algunos contenidos curriculares de distintos niveles de educación, como ejemplos para intentar mostrar cómo se han incorporado la perspectiva de género y los varones en la política educativa actual. Cabe advertir que por el alcance de este estudio, no abordamos las prácticas al interior de las aulas.

### ***Políticas educativas con perspectiva de género en México ¿y los varones?***

En otros países hay casos exitosos de cómo se han plasmado las políticas públicas de educación en el trabajo con varones; hace ya varios años, en la década de los noventa, la Unión Europea financió un proyecto denominado “Arianne”, cuya finalidad fue incorporar las masculinidades en la educación,<sup>4</sup> lo cual se realizó concretamente a través de la formación y concientización de profesores de secundaria sobre la importancia de:

[...] abordar la masculinidad como un tema relacionado con la igualdad de oportunidades [...] entre los géneros [la cual] sólo se puede conseguir si se incrementa la participación de los hombres en la vida doméstica y en la esfera privada, y si se logra también cambiar las actitudes y los valores masculinos en relación con las mujeres y su posición social, así como el androcentrismo compartido por algunas mujeres (Barragán y Tomé, 1999: 44).

---

<sup>4</sup> Participaron Dinamarca, Francia, Grecia, Alemania, Reino Unido, Italia, Portugal y España.

En México, las principales acciones políticas dirigidas a los hombres en cuestiones de género se han enfocado a tratar de resolver la problemática de la violencia que éstos ejercen contra las mujeres. Lo cual se ha realizado mediante campañas que, algunas veces, se han traducido en cursos y talleres para varones, por ejemplo, en los estados de Tamaulipas, Oaxaca, Colima, Sonora, Chiapas, Campeche e Hidalgo, entre otros, y promovidos por los institutos estatales de la mujer y algunos OSC (INMUJERES, 2007). Las líneas sobre las cuales se trabaja son fundamentalmente violencia, salud, incorporación de género en las políticas públicas municipales, sexualidad, desarrollo sustentable y marco jurídico. Asimismo, entre los objetivos destacan: sensibilización sobre la construcción social de la masculinidad y su influencia en la vida cotidiana, especialmente en cuanto a los efectos de la violencia, y promoción de la igualdad de género y los derechos de las mujeres. Estas iniciativas han sido aplicadas como cursos-talleres extracurriculares, y no han tenido incidencia en los sistemas educativos federales o locales (IGA, 2007), aun cuando existen estudios que ponen de manifiesto los estereotipos y prejuicios dirigidos a los varones en el espacio educativo, como “los niños no lloran, los niños son más inquietos, los niños son más fuertes, etc.”, que limitan las posibilidades de acción de niños y jóvenes dentro del aula, así como la libre expresión de sus sentimientos (Lomas, 2004).

En relación con lo anterior, en la traducción de políticas públicas en programas de acción ubicamos dos problemáticas que generan “vacíos genéricos”: uno, en lo que se refiere al seguimiento de la política de género en los diversos niveles educativos, y dos, en lo que respecta a la incorporación real de los varones en las políticas y programas. En torno al primer punto, la política educativa nacional plasmada en instrumentos y leyes es clara en lo que se refiere a establecer parámetros para lograr la equidad; sin embargo, esto no se materializa en los programas de los distintos niveles de educación, como se verá más adelante. En cuanto al segundo, encontramos que el hecho de utilizar “mujeres y hombres” como una frase inseparable en los documentos (programas y planes gubernamentales, leyes y acuerdos, así como planes de estudio) propicia ambigüedades, pues tal parece que si la palabra “hombres” se sitúa después de “mujeres”, la jerarquía real entre los sexos se modifica automáticamente (ej. “alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres”, “igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres”); además, la colocación de ambos sustantivos, uno después de otro, hace que se pierda el sentido de las acciones a desarrollar con unos y con otras, y el significado de la igualdad de género.

Así tenemos que, como tecnología de poder, las políticas públicas construyen un lenguaje y un estilo de expresión que buscan establecer ciertos grados de aceptación y persuasión entre la sociedad

civil mediante el uso de “palabras clave” que legitiman los discursos de desarrollo o mejoramiento social. En este punto, Alejandro Agudo Sanchíz establece que, “«las palabras clave» [...] son a menudo palabras agradables, persuasivas, «políticamente correctas» o aceptablemente neutras acerca de las cuales todos estamos de acuerdo y las cuales todos usamos” (2009:71). Cuando “dichas palabras clave resultan exitosas en disputas dentro del ámbito de lo político (del cual forman parte las políticas), y atraen apoyo generalizado, podemos denominarlas «metáforas movilizadoras»” (Agudo, 2009: 71). Frases como “igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres” o “equidad de género” se convierten en *metáforas movilizadoras* que reditúan en una aceptación general de la política pública, con el consiguiente beneficio político para sus diseñadores; pero con los peligros que representa incurrir en un vacío de significado y en una utilización ambigua por parte de los actores sociales que se apropian la terminología.

De esta forma, “el género como eje transversal” en las políticas públicas constituye una *metáfora movilizadora* que no ha logrado incorporar a los varones y continúa entendiéndose como asuntos de las mujeres desde que en los albores del nuevo milenio se inauguraron una serie de programas, institutos, leyes y planes que tendrían como eje rector la inclusión de la PEG: el Programa Nacional de la Mujer 1995-2000 (PRONAM), el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) 2001 --con el cual se institucionaliza la perspectiva de género en la arena política oficial-- además de la formulación del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2001-2006 (PROEQUIDAD). Todos ellos han tenido entre sus objetivos crear instrumentos normativos, de capacitación, de atención y de vigilancia dirigidos a visibilizar y mejorar la situación de las niñas y mujeres en México; han tenido como premisa la inclusión de las las mujeres. Todos ellos han excluido, de una u otra forma, a los varones.

La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIHM)<sup>5</sup> habla de “fomentar la incorporación a la educación y formación de las personas que en razón de su sexo están relegadas” para promover la igualdad en todos los niveles educativos. Señala en su artículo primero que hay que propiciar el empoderamiento de las mujeres en el ámbito público y privado (INMUJERES, 2006b), pero no explica este término ni cómo incorporar a los varones para fortalecer el equilibrio entre los sexos. En sus premisas no se considera a los hombres; la omisión dentro de una política que se supone no discriminatoria. Por su parte, el Acuerdo Nacional para la Igualdad de Hombres y Mujeres de 2007

---

<sup>5</sup> Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 2 de agosto de 2006.

no consideró la educación como un potencial que favorece la equidad, a pesar de establecer que la igualdad entre mujeres y hombres ha de ser el eje rector de planes, programas, proyectos y acciones que se realicen en los ámbitos de competencia institucional y de ejecución de política pública (INMUJERES, 2007).

Entre los ámbitos de fortalecimiento de la igualdad se encuentra el ejercicio de presupuestos con perspectiva de género, los cuales han significado avances para las mujeres; sin embargo, existe una añeja discusión entre feministas, académicas y funcionarias públicas en cuanto a que los hombres se vean favorecidos con los programas y presupuestos destinados a las mujeres (al asignar recursos económicos para actividades con ellos), y esto ha limitado la realización de acciones específicas con varones, por ejemplo, su participación en cursos-talleres de promoción de la equidad de género ya que las actividades se planean casi exclusivamente con y para mujeres.

Este punto de desacuerdo no es menor debido a que los presupuestos de género son recientes en la administración pública, y es obvio que las propias mujeres se opongan a que sean destinados a los hombres cuando el dinero no es mucho, y hay tanto que hacer con y por las mujeres. No obstante, sería conveniente que la administración pública destinase ciertas partidas para desarrollar acciones de género con varones, de otra manera, se seguirá entendiendo que el género es cosa de mujeres. Se requiere de una política de Estado capaz de propiciar cambios en el equilibrio de las relaciones de poder de mujeres y hombres en un país diverso no sólo por su carácter pluriétnico y pluricultural, sino por las diferencias económicas y sociales que genera y reproduce la educación. Ya que a pesar de que en nuestro país las luchas por el reconocimiento de las inequidades por motivo de género han tenido históricamente respuestas afirmativas,<sup>6</sup> es decir, se han suscrito tratados y convenios internacionales que pugnan por la equidad e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida pública y privada, continúan intactas las estructuras profundas de dominación que reproducen las desigualdades sociales (Fraser, 2000).

Con la institucionalización de la perspectiva de género se logró que las mujeres fueran consideradas en las políticas públicas como uno de los grupos vulnerables que debían ser atendidos por el Estado con la finalidad de mejorar sus condiciones sociales y económicas; incluso el Plan Nacional

---

<sup>6</sup> En este sentido, Fraser propone que las soluciones transformadoras, contrario a las afirmativas, conducen a cambios estratégicos en las estructuras de dominación. En lo cultural están basadas en la deconstrucción (ejemplificada con los principios de la teoría *queer*) y la reformulación del sistema productivo, en lo económico.

de Desarrollo 2007-2012 (PND) ha dedicado un apartado específico a la *Igualdad entre Hombres y Mujeres*. En él se considera crear acciones para lograr que las mujeres tengan acceso a la educación y permanezcan en la escuela, pero no se plantea disminuir los niveles de deserción de los varones, muchos de los cuales abandonan la escuela frente al mandato de género que los ubica en el papel de proveedores principales o exclusivos de la familia.

Por otra parte, entre los objetivos principales del PND está fortalecer las capacidades de los mexicanos(as) mediante la provisión de una educación suficiente y de calidad. Uno de los cuatro objetivos propuestos para alcanzar dicha meta, es “actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica” (Poder Ejecutivo Federal, 2007). Sin embargo, como veremos en la segunda sección de este capítulo, ciertos valores transmitidos en los programas de estudio siguen reproduciendo los estereotipos de género dominantes. De esta manera, en los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo se incluyen *metáforas movilizadoras* que al traducirse a los programas de estudio se quedan en frases que no generan acciones concretas.

En el objetivo diez del PND se hace referencia a reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en cuanto a las oportunidades educativas, atendiendo a las personas con mayor pobreza y marginación mediante la ampliación de la infraestructura, el otorgamiento de becas, la alfabetización de adultos y la permanencia del alumnado en la escuela. Un ejemplo de la ausencia o discriminación de los varones (por su condición de género) es el Programa Prep@rate, que otorga una beca mensual de alrededor de \$ 75.00 dólares para las mujeres y \$ 65.00 para los hombres (Avilés, 2007). Aunque hay que subrayar que en este caso se acude más que al principio de igualdad al de equidad, según el cual no se puede tratar igual a los diferentes,<sup>7</sup> también hay que ser cautelosos pues no *todos* los varones se encuentran en condiciones educativas superiores a las mujeres ni *todas* las mujeres están en condiciones de pobreza. Esta noción de “igualdad de oportunidades para hombres y mujeres” del PND debe influir en todas las políticas públicas que incorporan la perspectiva de género, incluyendo las educativas.

---

<sup>7</sup> Esta perspectiva es una que podríamos llamar de “*handycap*” pues busca equiparar a las mujeres – en situación de desventaja con respecto de los varones – otorgándoles mayores beneficios para mejorar su situación e igualarla a la de los hombres, haciendo una analogía con el término aplicado en las carreras de caballos, donde los caballos más débiles deben ser “ayudados” (dándoles un margen adelantado de salida o colocando más peso a los otros) para ubicarlos en igualdad de circunstancias para la competencia.

En términos generales, el marco legislativo de la educación en México se encuentra plasmado en la Ley General de Educación (LGE) promulgada en 1993. En ella se establecen las principales acciones que el Estado deberá cumplir para brindar una educación de calidad a las y los mexicanos (Poder Ejecutivo Federal, 1993b). La ley, vigente en la actualidad, ha sufrido modificaciones en función de las necesidades económicas, políticas, sociales y culturales del país. Una de ellas sucedió el 10 de diciembre de 2004 cuando se incluyó la perspectiva de género en el Artículo 8, fracción 3:

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos; las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres (Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión, 1993: 3)

Del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, nos parece importante retomar dos objetivos que hacen referencia a la perspectiva de género. Por un lado, el objetivo dos plantea “ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2007: 11). Con ello que se espera lograr mayor igualdad de oportunidades educativas para todas las personas entre los diferentes grupos sociales (incluyendo indígenas y migrantes); se considera importante ampliar la cobertura para que exista mayor ingreso y permanencia de todos en la escuela, combatiendo el rezago educativo en el país. Aquí mismo se hace referencia a la necesidad de consolidar las becas *Oportunidades*, sobre todo en secundaria, y otorgar apoyo especial a las jóvenes embarazadas para que concluyan su educación básica. En este rubro quedan excluidos los varones que se convierten en padres muy jóvenes, y que al “cumplir” con la expectativa de proveedor de la nueva familia, abandonan la escuela. El programa sectorial tendría que incluir algún objetivo específico para apoyar a los padres jóvenes (que se hacen co-responsables de sus hijos) y que desean seguir estudiando, de otra forma se contradice el principio de igualdad de oportunidades para ambos. Cabe mencionar que aunque el lenguaje que emplea el PSE se muestra incluyente, ya que menciona a hombres y mujeres, no existen secciones específicas para los varones.

Por otra parte, el objetivo cuatro del mismo programa plantea “ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2007: 11), es decir, se pretende fomentar una cultura de participación ciudadana que incluya a todos los grupos sociales, especialmente aquéllos más vulnerables. De esta forma, el PSE establece que una estrategia para alcanzar dicho objetivo es incluir, de manera transversal, temas emergentes como “derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, entre los principales” (SEP, 2007: 43); sin embargo, las metas para el trabajo específico con los varones siguen ausentes.

Los documentos arriba mencionados están respaldados por instrumentos internacionales, entre los que cabe mencionar, las “Metas de Desarrollo del Milenio” (PNUD, s/f), cuyos objetivos dos y tres indican que es necesario alcanzar la educación primaria para todas las niñas y los niños, y eliminar cualquier forma de desigualdad en la enseñanza primaria y secundaria antes de 2015. ¿Pero qué se está haciendo realmente para lograr dicha igualdad entre mujeres y hombres en el campo de la educación? Y aquí tiene cabida la pregunta central de este capítulo: ¿qué lugar se otorga a los varones en las políticas educativas con perspectiva de género? Consideramos que su lugar es muy difuso, ya que todavía no aparecen políticas y acciones claras dirigidas a ellos en términos de lograr la igualdad y equidad que se pregona; la atención a los varones no ha logrado consolidarse como metáfora movilizadora en el diseño de políticas educativas. El significado varón que prevalece en nuestra sociedad, es decir, el definir al hombre por antonomasia, así como la confusión conceptual de la palabra género, entendida como sinónimo de mujer, propicia que no se incluya a los varones como sujetos de estas políticas públicas. No obstante, no pretendemos afirmar que dado que en el terreno formal la política educativa se sigue haciendo con una perspectiva “*top-down*” –de arriba hacia abajo-, en la práctica no existan acciones concretas surgidas de iniciativas, sobre todo, de organismos de la sociedad civil, grupos académicos o actores individuales que buscan atender y modificar el modelo de masculinidad hegemónico o la concepción oficial de la perspectiva de género.

### ***Los contenidos de género y los varones en programas educativos***

Con estos antecedentes, abordamos a continuación el tema de cómo se refleja la perspectiva de género en programas educativos de diferentes niveles, y el alcance que tiene en cuanto a la inclusión de

los hombres. Seguimos el orden establecido para los niveles educativos, así comenzaremos con el nivel básico, para después atender al medio superior y el superior.

El objetivo pedagógico siete del Programa de Educación Preescolar (PEP-2004) señala que “la escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, debe propiciar la igualdad de derechos entre niños y niñas [ya que] con frecuencia los adultos actuamos –de manera consciente o no— a partir de estereotipos y prejuicios que nos han sido transmitidos por generaciones” (SEP, 2004:37). En este sentido, dicho programa considera que las actividades con los menores deben estar encaminadas a la promoción de la equidad, los valores y las oportunidades de formación entre varones y mujeres. Si bien existen avances sobre los programas anteriores de 1981 y 1992, centrados en la promoción de estereotipos y papeles de género rígidos —que pueden observarse en los objetivos y las actividades que se proponían para niñas y niños— el reto ahora es que el PEP-2004 sea implementado por las profesoras; muchas de las cuales no lo utilizan, entre otras cosas, por los motivos que ellas mismas argumentan: su formación docente se basó en los antiguos programas de educación preescolar, mismos que estudiaron en las escuelas Normales, y es más sencillo continuar impartiendo las clases con base en esos programas y materiales didácticos que preparar nuevos cursos (Volcanes, 2006). Este es uno de los motivos por los cuales en el aula se siguen reproduciendo los papeles diferenciados por sexo, ya que sólo aquellas profesoras que por voluntad propia han acudido a cursos sobre perspectiva de género son capaces de diseñar estrategias y actividades para promover la equidad genérica; por ejemplo, *el trabajo en rincones*, con cuentos o marionetas en donde los guiones son adaptados para que las niñas y los niños sean capaces de cuestionar los papeles de género tradicionales.

En septiembre de 1993 se modificó el Plan y Programa de estudios de Primaria (SEP, 1993) como respuesta a la reforma, un año antes, del artículo tercero constitucional, que establecía la obligatoriedad de la educación secundaria. En dicho documento se reconocía que el sistema educativo debía ser reforzado en cuestiones de formación de las y los alumnos, tales como: “la comprensión de la lectura y los hábitos de leer y buscar información, la capacidad de expresión oral y escrita, la adquisición del razonamiento matemático y de la destreza para aplicarlo, el conocimiento elemental de la historia y la geografía de México, el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social” (SEP, 1993:3). En este último apartado tendría cabida la perspectiva de género, sin embargo, su inclusión ha sido paulatina y, en ocasiones, no muy explícita. En el Acuerdo 181 que reformuló el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria, se establece, entre otros propósitos, que niñas y niños deberán formarse éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y

la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional y en función de valores como la democracia, la solidaridad, la justicia y el respeto (Poder Ejecutivo Federal, 1993a). Sin embargo, en el Programa de Educación Primaria se han reducido las horas asignadas a Ciencias Sociales, y su estudio se organizó en el aprendizaje por asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica (con pocas horas semanales), exceptuando los dos primeros grados en donde “Conocimiento del Medio” engloba a estas materias. En todos estos contenidos no es clara ni la perspectiva de género ni el papel de los varones en términos del logro de la equidad.

En el libro de texto de Ciencias Naturales de quinto grado en la lección “Las oportunidades para mujeres y hombres deben ser las mismas” se incluyó una somera idea de la categoría de género: “las diferencias biológicas han sido utilizadas para justificar algunas diferencias sociales entre hombres y mujeres. No hace tanto tiempo que muchas personas estaban convencidas de que sólo los hombres podían desempeñar tareas directivas y de alta responsabilidad” (SEP, 1998: 106). Ahí mismo se hace referencia al acceso de las mujeres al trabajo y al voto: “no fue sino hasta 1954 [*sic*]<sup>8</sup> cuando las mujeres pudieron votar por primera vez” (SEP, 1998: 106); no obstante, no se hace alusión a la categoría de género. Cabe señalar que se destacan los avances de las mujeres en cuanto a la búsqueda de igualdad con los varones, principalmente en el trabajo remunerado, pero poco se habla de la necesidad de que ellos participen en los espacios domésticos y familiares. A pesar de que aparecen tres imágenes de varones realizando actividades consideradas típicamente femeninas (cocinando, cosiendo, comprando en el mercado), en casi todas las lecciones del texto se presentan dibujos o fotografías en las que mujeres y hombres desarrollan papeles de género tradicionales.

En el texto de Ciencias Naturales de sexto grado se intenta, también, tomar en cuenta la perspectiva de género (lección 19) a través de la presentación de algunos datos sobre la participación de las mujeres en actividades productivas, científicas, políticas o artísticas. Asimismo se menciona, sin proporcionar datos específicos, que “cada vez es más común encontrar hombres que, cumpliendo con su responsabilidad, participan plenamente en las tareas domésticas, en el cuidado y en la educación de los hijos, actividades que antes se consideraban exclusivas de las mujeres” (SEP, 1999: 126). Entre las tareas propuestas en esta lección se invita al alumnado a observar en pequeños grupos algunos programas de televisión para revisar los estereotipos de apariencia y comportamientos existentes para mujeres y hombres, sin explicar qué son los estereotipos. Se menciona que existen actitudes que se

---

<sup>8</sup> En realidad fue el 17 de octubre de 1953.

oponen a la equidad como el machismo: “como se llama comúnmente a la creencia de que el hombre es superior a la mujer y de que ésta debe estar sometida [...] es contrario a la equidad, pero también es con frecuencia el origen de agresión y de violencia hacia las mujeres” (SEP, 1999: 127).

A partir del año 2007 se empezó a distribuir entre los docentes la *Guía didáctica de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria*. En ella se le da prioridad al trabajo transversal y al razonamiento ético que se espera del alumnado, y la base son los principios y valores como “el respeto a la dignidad humana, la justicia, libertad, igualdad, solidaridad, responsabilidad, tolerancia, honestidad, aprecio y respeto de la diversidad cultural y natural, entre otros” (SEP, 2007a: 13). La perspectiva de género es uno de los ejes transversales a incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los distintos niveles de educación primaria; sin embargo, las “secuencias didácticas” de trabajo con el alumnado están centradas en la reflexión sobre las actividades que realizan los hombres y las mujeres, y los ejemplos típicos de “avance” de las mujeres suelen ser el incremento en su participación política o en el trabajo remunerado. Se subraya también la participación de los varones en la esfera doméstica, pero no se incluyen reflexiones o ejercicios de sensibilización a pesar de que se menciona que: “se pretende que las alumnas y alumnos comprendan críticamente cómo los estereotipos afectan las posibilidades de desarrollo de las mujeres y los hombres, las prácticas de exclusión y la discriminación que se ejercen en su entorno y las alternativas para plantear las relaciones humanas sobre una base de respeto y equidad” (SEP, 2007a: 18). Cabe mencionar que aunque se explica que “los contenidos [de Educación Cívica] se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos –en particular los de los niños–, a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y a las bases de nuestra organización política” (SEP, 1993), el alumnado no cuenta con un libro de texto de este tipo, y los contenidos se manejan con base en un calendario de valores que proporciona la SEP, en donde se incluyen temas como el día de la bandera, la Independencia, la Revolución, la Madre; pero no el día Internacional de la Mujer o contra la Homofobia.

Por otra parte, en la Reforma a la Educación Secundaria (RES-2006), el género se incluyó como tema transversal en algunas materias como Ciencias I: Biología (primer grado), Formación Cívica y Ética I y II (segundo y tercer grados) y en la denominada asignatura Estatal que se imparte con apoyo de diferentes libros en cada uno de los estados del país (SEP, 2006). Los temas que se incorporan se vinculan con la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres; por ejemplo, en telesecundaria se pide al alumnado que reconozca y elabore su propio concepto de género a partir de los contenidos de la unidad sobre educación sexual (aproximación basada en la teoría de sistemas o de los cuatro holones: reproducción, erotismo, vinculaciones afectivas, género) (Barahona, 2006); sin

embargo, no sólo el alumnado sino los profesores tienen lagunas en cuanto a la comprensión de la categoría de género, dado que no se imparten cursos de actualización sobre el tema. Además, no es claro cómo el género siendo un eje transversal aparece sólo como una de las dimensiones de la sexualidad (en ese modelo de los cuatro holones), y más confuso es que a la unidad temática destinada a estudiar estos temas se le denomine “reproducción” y no sexualidad.

Por otra parte, el currículum “oculto” se manifiesta en los contenidos (escritos e imágenes) de los libros de texto, pues con dibujos y textos aparentemente inocuos se refuerzan los papeles tradicionales asignados a las mujeres y los hombres; por ejemplo, una mujer cargando a un niño, o una historieta donde un grupo de mujeres platican sobre cómo planificar su familia; los varones están ausentes en estas actividades y así se contribuye a la idea de que tener hijos y criarlos corresponde a las mujeres. Los hombres aparecen en ilustraciones que los muestran trabajando o realizando actividades “propias” de su sexo, por ejemplo, manejando maquinaria pesada o escribiendo en una computadora (Barahona, 2006: 91). De la misma forma, el lenguaje utilizado en los textos no ha logrado incluir del todo a las mujeres ya que se continúa utilizando el artículo “los” para referirse a hombres y mujeres en conjunto. Está de más decir que no existen actividades específicas para trabajar el tema de las masculinidades con el alumnado.

A nivel bachillerato, el manejo de temas sobre equidad de género depende de cada uno de los programas de estudio. En CCH-UNAM puede estar presente siempre y cuando la/el docente lo considere pertinente. Por ejemplo, en el curso “Ciencias de la Salud II” que se imparte en CCH en la unidad “Reproducción y Sexualidad” la palabra género está ausente, y los contenidos están dirigidos a enseñar la dimensión biológica y psicológica de la sexualidad, a través del estudio de la reproducción, los caracteres sexuales secundarios y el embarazo. Se incluyen otros temas como prostitución, aborto, ITS y VIH-Sida, metodología anticonceptiva y preferencias sexuales (Plascencia, s.f.). A partir de estos contenidos se pretende que los y las alumnas elaboren estrategias encaminadas a la prevención y delimitación de factores de riesgo y que conozcan sus derechos, obligaciones y la importancia de su participación social; sin embargo, no trabaja con la perspectiva de género. Los contenidos de programas de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) siguen la misma línea que los del CCH; se imparte la asignatura “Bases de Anatomía y Fisiología para la Salud”, cuyos temas están fundamentados en el aspecto anatómico-fisiológico del cuerpo humano, pero no incluyen género (Plascencia, s.f.). En las currículas de Bachilleres, Conalep y otros sistemas de preparatoria tecnológica el género no se ha incorporado, mucho menos el trabajo pedagógico con los varones.

Cabe destacar que el mayor esfuerzo realizado para sensibilizar en género en el nivel medio superior corresponde a INMUJERES, institución que ha diseñado programas específicos como el curso-taller “Equidad de Género en la Educación Media Superior” (INMUJERES, 2006a) en donde, a través de diversas lecturas, se pretende que las y los jóvenes de 15 a 19 años reflexionen sobre los movimientos feministas, la construcción sociocultural del cuerpo, la identidad de género, el sexismo, los derechos sexuales y reproductivos, el embarazo y sus consecuencias, la anorexia y bulimia y las adicciones. Sin embargo, queda abierta la pregunta sobre la cobertura de dicha intervención pedagógica, pues el curso no forma parte de la currícula de ningún programa de bachillerato. Si estos temas relacionados con el género no se han incluido, mucho menos se ha pensado en la relevancia de incorporar las masculinidades y a los varones en los programas de estudio.

Por otro lado, es imposible dar cuenta aquí de la gran variedad de ofertas de programas de educación superior (pregrado y posgrado) existentes en nuestro país, y de si se han incluido a los varones o no, así que van sólo algunas líneas generales para intentar dar cuenta de la incorporación académica de ciertos temas como resultado de la política pública de género. Los temas de género se han integrado en diferentes programas de estudio, sobre todo de Ciencias Sociales, de la Salud y de Educación. Aunque la política educativa en el nivel superior a menudo menciona la necesidad de transversalizar la perspectiva de género, la tarea es más complicada de lo que parece, mucho más que en otros niveles educativos para los cuales existen programas nacionales emitidos por la SEP (o incluso avalados por la UNAM). De esta forma, la situación en universidades e instituciones superiores del país es muy diversa y desigual en lo que a inclusión de género se refiere. Si revisamos acciones particulares que pudieran estar reflejando la política educativa de género encontraremos innumerables ejemplos de cursos curriculares (sobre todo optativos) y cursos-talleres que tienen como tema central el género; sin embargo, cuando nos detenemos en el trabajo con varones volvemos a encontrar un gran vacío. En una investigación reciente desarrollada en el ámbito nacional en la que se incluyeron 69 universidades y/o instituciones de educación superior (87 facultades, unidades o centros) y para la cual se revisaron 43 programas de estudio, se halló que sólo seis cursos estaban estructurados en torno a las masculinidades, siendo las temáticas más abordadas: homosexualidad y salud, homofobia, masculinidades, género y sexualidad. Los restantes cursos, si bien abordan la construcción social del género, no dedican mucho tiempo a las masculinidades, y mucho menos a los varones (Villaseñor y Rosales, 2007).

No existe una política pública de educación con perspectiva de género en las universidades del país, lo que prevalece son iniciativas muy particulares para colocar el género en espacios escolares, como enfoque institucional o como eje transversal o tema en los planes y programas de estudio de las diversas licenciaturas, maestrías y doctorados; sin omitir mencionar que estas propuestas son casi siempre a título personal de docentes que logran diseñar e impartir cursos de género en las universidades o instituciones de educación superior a las que están adscritos.

### *A modo de reflexión*

Como podemos observar, la política pública de género está presente en la educación, si bien de acuerdo con el nivel escolar es más o menos visible y está más o menos desarrollada; no obstante, prevalece de manera implícita la idea del género como un asunto de mujeres, aunque no en forma explícita, ya que la redacción de los documentos revisados se refiere siempre a las mujeres y los varones. Esta forma de atender las desigualdades debidas al sexo ha sido pertinente pues ha permitido hacer evidentes las injusticias que se cometen contra la mitad de la humanidad. Ahora, con miras a un futuro enmarcado en el respeto a los derechos humanos, se requiere consolidar una política de género inclusiva de los varones, pues de otra manera seguiremos percibiendo a la mujer como víctima y al hombre como victimario, y no lograremos fortalecer un diálogo que permita comprender y reconocer las necesidades de los demás en tanto seres humanos diferentes.

En el diseño de las políticas públicas de educación con perspectiva de género hace falta aún incorporar a los varones y las masculinidades. Al hacerlo se podrá trabajar en los contenidos de los programas de educación en sus diversos niveles, y será viable trascender la idea de que con sólo mencionar a los hombres y las mujeres –en una metáfora movilizadora, como “igualdad de oportunidades”–, se ha incorporado ya una perspectiva de género. Los materiales impresos existentes para alumnado y profesorado en materia de género son un buen comienzo para sensibilizar en cuanto a la equidad, pero no son suficientes; se requiere otorgar formación docente a través de cursos y talleres de sensibilización y actualización para que dichos contenidos tengan el impacto deseado, de lo contrario se corre el riesgo de anclarnos en el “discurso políticamente correcto”, y en buenas intenciones sin lograr que las actividades se materialicen en el trabajo con niñas, niños y jóvenes de ambos sexos.

En este sentido, a lo largo de este trabajo hemos visto cómo se refleja el diseño de política pública *top-down*, donde los responsables utilizan metáforas movilizadoras para obtener legitimidad política y aceptación entre los actores a quienes va dirigida. En nuestros casos, vemos que los diseñadores utilizan en la construcción de dichas metáforas, ideas o enunciados producidos por el feminismo, la academia y los organismos de la sociedad civil, como el término “género” en una forma limitada o errónea ya que continúan acotando el concepto sólo a las mujeres. En la implementación de esta política pública en planes y programas de estudio, así como en los contenidos y estrategias didácticas de los libros de texto persiste la invisibilización de los varones, y sin ellos no es factible hablar de una política inclusiva que esté realmente integrando a todos los actores involucrados, sus escenarios posibles y las arenas políticas que se desarrollan a su alrededor (Rodríguez Domínguez, 2009; Rodríguez Castillo, 2010).

Dentro de los contenidos que hace falta incluir (en función de cada nivel educativo, por supuesto) están, entre otros, la reflexión sobre el concepto dominante de “ser hombre”, que implica una serie de reglas y preceptos de poder que comprenden la virilidad, la “caballerosidad”, la autosuficiencia, la agresividad, la competencia, el éxito, el prestigio, la valentía, el estatus, la fuerza, la violencia y la homofobia. Para ello es necesario comprender los significados sociales que tanto hombres como mujeres atribuyen a las denominadas “características masculinas”. Es necesario también incorporar la discusión sobre las masculinidades diversas en el ámbito de las diferentes culturas de México, por ejemplo, en contextos de alta violencia urbana, o la experiencia de ser hombre en etnias indígenas, particularmente en los espacios de transgresión a las normas de la masculinidad dominante, por ejemplo, el caso de los *muxes* en Oaxaca. Por otro lado, se requiere pensar en la inclusión de temas como la paternidad y la crisis de la masculinidad ante las dificultades de adaptarse a los modelos “clásicos” de ser hombre en nuestro país.

La manera dominante en que socialmente se entiende la masculinidad contribuye a reforzar el hecho de que los hombres no sean sujetos prioritarios de las políticas públicas de género, pues si en esta definición los varones son por antonomasia fuertes, inteligentes, responsables, decididos, independientes, etcétera, ¿por qué habrían de necesitar del apoyo institucional de una política de género? Hasta ahora la política pública e incluso las mismas leyes contribuyen a reforzar el ejercicio de una masculinidad dominante, va un ejemplo contundente de un ámbito distinto al educativo: el delito de rapto se define como “al que sustraiga, retenga o se apodere de una mujer, por medio de la violencia física o moral para satisfacer un deseo erótico sexual [...] pero en varios estados cesa la acción penal si

el varón se casa con la mujer” (Olamendi, 2007: 33). Así, la política pública, a través de sus leyes, reproduce el llamado “currículum oculto” de género, ya que las mujeres siguen siendo percibidas como aquellas a las que hay que proteger, aunque con esa supuesta “protección” se les niegue su derecho a decidir, como en el caso previo. En el espacio de la educación, las políticas públicas pueden contener una perspectiva de género, pero en tanto éstas no se materialicen en la sociedad en su conjunto, y en el aula en particular, con niñas, niños, jóvenes e incluso adultos, quedarán sólo en buenas intenciones de resolver la inequidad de género, y los varones seguirán siendo nombrados mas no incluidos.

Las mujeres, en cambio, son las principales receptoras de las políticas de género, y esto también se refuerza por la idea generalizada de protección del más débil. Es decir, finalmente las políticas de género caen en el paternalismo, y los varones, cuando aparecen, lo hacen como protectores o victimarios, y esto se corrobora al apreciar que la política pública para hombres más consolidada es la de violencia contra las mujeres en el espacio privado. Esta política es acertada en términos de erradicar dicha práctica, pero a la par hay que realizar otras acciones que permitan reflexionar sobre el ejercicio de las diversas masculinidades, por ejemplo, el papel de proveedor de la familia, el manejo de la represión de los sentimientos, la experiencia placentera de la paternidad, el disfrute de la sexualidad más allá de la penetración y la eyaculación, el conocimiento y reconocimiento de la ciudadanía sexual y la responsabilidad en las decisiones reproductivas, factores que si se trabajan con niñas, niños y jóvenes podrían incidir en un futuro en el desarrollo de prácticas de género más equitativas.

En este sentido, la educación, la escuela (y sus programas de estudio) y, sobre todo, el aula, deberían ser espacios privilegiados por los diseñadores y ejecutores de políticas públicas con perspectiva de género, ya que en estos ámbitos se transmiten, asimilan, producen y reproducen los símbolos, valores, normas y prácticas útiles (o inútiles) para el ejercicio de las identidades de género de hombres y mujeres.

### ***Referencias Bibliográficas***

Agudo Sanchíz, Alejandro (2009), "Conocimiento, lenguaje, poder e intermediación. Perspectivas contemporáneas en la antropología de las políticas públicas", en: *Estudios Sociológicos*, no. 79, vol. XXVII, México, El Colegio de México, pp. 63-110.

Avilés, Karina (2007), “Convoca la SEP a empresarios a participar en la educación pública”, en: *La Jornada*, núm. 8927, 25 de Septiembre 2007, Sociedad y Justicia, p.38.

Barahona, Ana (2006), “Bloque IV La reproducción”, en: *Ciencias I: Biología*, México, Ediciones Castillo, pp. 224-243.

Barragán, Fernando y Amparo Tomé (1999), “El proyecto Ariane. Ampliar los horizontes de las masculinidades”, en: *Cuadernos de Pedagogía*, número 284, octubre, pp. 44-47.

Fraser, Nancy (2000), “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era <<postsocialista>>”, en: *New Left Review*, Núm. 0, enero, pp. 126-155.

Lomas, Carlos (comp.) (2004), *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre sexos y coeducación*, España, Ediciones Paidós- Ibérica.

Olamendi, Patricia (2007), *Delitos contra las mujeres. Análisis de la clasificación mexicana de los delitos*, UNIFEM, INEGI, México.

Osnaya Alarcón, Fernando (2007), “Política Educativa en México”, en: Alejandro Carmona León, et. al., (coords.), *Las políticas educativas en México. Sociedad y Conocimiento*, México, Ediciones Pomares/Universidad Pedagógica Nacional, pp. 76-90.

Parsons, Wayne (2007), *Políticas públicas: una introducción a la teoría y a la práctica del análisis de políticas públicas*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Plascencia Rivera, Alejandro (s.f.), *Programas de Estudio para las asignaturas de: Ciencias de la Salud I y II (CCH); Educación para la Salud y Temas Selectos de Morfología y Fisiología (Escuela Nacional Preparatoria) UNAM*, México, sin publicar.

Poder Ejecutivo Federal (1993a), “Acuerdo numero 181, por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria”, en: *Diario Oficial de la Federación*, 27 de Agosto de 1993, México.

Rodríguez Castillo, Luis (2010), *Procesos políticos, gestión local y pluralismo cultural en el Municipio de las Margaritas, Chiapas, México (1930-2005). Una perspectiva antropológica de la acción pública*, Tesis de doctorado, El Colegio Méxicuense A. C., México.

Rodríguez Domínguez, Emanuel (2009), *Nuevas prácticas y viejas formas en la acción pública local y en los procesos políticos de la Ciudad de México. Una perspectiva antropológica para el estudio de las arenas de la política social*, Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Scott, Joan W. (1997), “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en: Marta Lamas (comp.), *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG/Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 265-302.

SEP (2007a), *Guía Didáctica de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria. Material de apoyo para el maestro*, Dirección General de Materiales Educativos, México.

SEP (1998), *Ciencias Naturales. Quinto grado*,

SEP (1999), *Ciencias Naturales y Desarrollo Humano. Sexto Grado*, SEP, México.

Villaseñor Farías, Martha y Adriana Leona Rosales Mendoza (2007), “Researching the incorporation of gender and sexualities in Asia, Africa and Latin America. The Case of México. Final Report”, in *Project Introducing Gender and Sexualities in the Academic Curricula*, UPN, CEDES, México, sin publicar.

### **Referencias Electrónicas**

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2006), *Ley general para la igualdad entre hombres y mujeres*. En línea: <http://www.inmujeres.gob.mx/> (acceso 12-08-08).

IGA (2007), *Municipes y municipalistas. Masculinidades y Políticas Públicas. Memorias de Trabajo*. En línea: <http://www.griseldaalvarez.org/igapublicaciones.html> (acceso 12-08-08).

INMUJERES (2007), *Acuerdo Nacional Para la Igualdad entre mujeres y hombres*. En línea: <http://www.inmujeres.gob.mx/> (acceso 12-08-08).

INMUJERES (2006a), *Equidad de género en la educación media superior*. En línea: [www.emujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex\\_Equidad\\_de\\_genero\\_en\\_la\\_educacion\\_media\\_super](http://www.emujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Equidad_de_genero_en_la_educacion_media_super) (acceso: 10-07-08).

INMUJERES (2006b), *¿Qué es la Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres?* En línea: <http://www.inmujeres.gob.mx/> (acceso 12-08-08).

ONU (2000), “Las Cuatro Conferencias Mundiales Sobre La Mujer, 1975 A 1995 en una perspectiva histórica” en *Período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas para examinar la Plataforma de Acción de Beijing Nueva York, 5 a 9 de junio de 2000*. En línea: <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm> (acceso: 20-08-08).

PNUD (s/f), *Objetivos de Desarrollo del Milenio OMD*. En línea: <http://www.undp.org/spanish/mdg/> (acceso: 12-07-08).

Poder Ejecutivo Federal (1993b), *Ley General de Educación*. En línea: <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> (acceso: 12-08-08)

Poder Ejecutivo Federal (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. En línea: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=igualdad-de-oportunidades> (acceso: 5-08-08)

SEP (2007b), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. En línea: [http://ses4.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/LocalContent/1110/1/prog\\_sec.pdf](http://ses4.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/LocalContent/1110/1/prog_sec.pdf) (acceso: 6-08-08).

SEP (2006), *Plan de Estudios para la Educación Secundaria 2006 (RES)*. En línea: <http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf>. (acceso: 20-07-08)

SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar, PEP 2004*. En línea: <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF> (acceso 24-06-08).

SEP (1993), *Planes y Programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria*. En línea: [http://www.iea.gob.mx/sistemaeducativo2007/pdf/plan\\_primaria.pdf](http://www.iea.gob.mx/sistemaeducativo2007/pdf/plan_primaria.pdf) (acceso 23-05-2008)

Volcanes, Carolina (2006), *La formación de las docentes de preescolar: ¿Un obstáculo para la actualización en género?*, tesis de Especialización de Género en Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional. En línea: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/23632.pdf> (acceso: 15-07-08).