



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MÓNICA GARCÍA CONTRERAS  
(Coordinadora)

# GÉNERO Y EDUCACIÓN

EN POSGRADOS DE IBEROAMÉRICA

Horizontes  
Educativos

El género como categoría analítica, y muy posiblemente, como campo de estudio ha llegado a un punto en el que, según apunta Joan Scott (2008), ha perdido su capacidad de sorprendernos y de provocarnos, al convertirse en una referencia común presentada de forma rutinaria, a veces incluso como sinónimo de mujeres, de las diferencias entre los sexos o del sexo. No obstante, dichos usos del género no han traído, como se esperaba, los ansiados cambios en la vida cotidiana de muchas mujeres ni en el hacer general dentro de diversas áreas del conocimiento.

En un intento por aportar reflexiones y entrecruces teórico-conceptuales novedosos para el campo, los trabajos que integran este libro intentan un primer acercamiento con el análisis político del discurso y el análisis de programas y planes de posgrado en materia de Género y educación, a modo de ejercicios analíticos, con diferentes grados de profundidad y articulación. El objetivo es traer a la discusión consideraciones teórico-conceptuales de relevancia actual que servirán para abundar en las líneas interpretativas que se trabajan en la academia respecto al género y educación para, a su vez, sugerir algunas orientaciones que coadyuven a la fundamentación de una mirada crítico-constructiva en los estudios de posgrado en dicha área del conocimiento.

# Género y educación en posgrados de Iberoamérica

*Mónica García Contreras*  
*Coordinadora*

---

***Género y educación en posgrados de Iberoamérica***

*Mónica García Contreras*

*Coordinadora*

---

Primera edición, junio de 2019

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-310-3

LC2047

G4.5

Género y educación en posgrados de Iberoamérica /  
coord. Mónica García Contreras. – México : UPN. 2019.

1 texto electrónico (184 p.) ; 1.4 Mb ; archivo PDF

– Horizontes educativos

ISBN 978-607-413-310-3

1. Mujeres y educación 2. Feminismo y educación 3. Educación superior I. García Contreras, Mónica, coord. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

---

## ÍNDICE

### CAPÍTULO 1

#### **APERTURA DE ENTRECRUCES ANALÍTICOS: ESTUDIOS DE GÉNERO, EDUCACIÓN Y ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO DE PLANES DE ESTUDIO DE POSGRADO DE IBEROAMÉRICA**

*Mónica García Contreras*.....7

### CAPÍTULO 2

#### **ANÁLISIS DISCURSIVO DEL MÁSTER OFICIAL ERASMUS MUNDUS-ESTUDIOS DE LAS MUJERES Y DE GÉNERO (GEMMA) UGR. UN ESTUDIO EXPLORATORIO**

*Ana Laura Lara López, María del Pilar Miguez Fernández,  
Náyade Soledad Monter Arizmendi, Raúl Olivares Mendoza*.....23

### CAPÍTULO 3

#### **PROMESA, INTERPELACIÓN Y CONFORMACIÓN DE SUJETOS DESEANTES DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. ANÁLISIS DE CONGRUENCIA INTERNA DEL PROGRAMA DE LA ESPECIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN**

*Acacia Toriz Pérez*.....70

**CAPÍTULO 4**

**ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO DE PROGRAMAS  
DE POSGRADO EN MATERIA DE GÉNERO  
Y EDUCACIÓN (MÉXICO Y CHILE)**

*Mónica García Contreras*..... 121

**CAPÍTULO 5**

**GÉNERO Y EDUCACIÓN EN EL DISCURSO  
DE UN PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA  
EN ESTUDIOS DE LA MUJER**

*Jorge García Villanueva,*

*Claudia Ivonne Hernández Ramírez* ..... 156

---

## CAPÍTULO I

### **APERTURA DE ENTRECRUCES ANALÍTICOS: ESTUDIOS DE GÉNERO, EDUCACIÓN Y ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO DE PLANES DE ESTUDIO DE POSGRADO DE IBEROAMÉRICA**

*Mónica García Contreras*

#### **INTRODUCCIÓN**

En las últimas tres décadas el progreso y la expansión de los estudios de género en Iberoamérica son innegables. Éstos abarcan buena parte del panorama de las ciencias sociales e incluso algunas de las llamadas ciencias duras, en sus ámbitos tanto teóricos como conceptuales y metodológicos. Desde una mirada de política pública, la llamada transversalización de la “Perspectiva de género” ha tenido también un empuje altamente visible por parte de los Estados que han intentado incluirla en la administración pública mediante políticas y acciones afirmativas orientadas a subsanar el rezago histórico de las mujeres en respuesta a las fuertes tendencias internacionales lideradas por la Organización de las Naciones Unidas e impulsadas por los movimientos feministas, quienes han establecido una serie de acuerdos y acciones para lograr la equidad de género (Buquet, 2011, p. 212).

Teniendo en cuenta lo anterior, pudiera parecer que el género como categoría analítica (y tal vez, como campo de estudio) ha llegado a un punto en el que, como apunta Joan Scott (2008, pp. 14, 15), ha perdido su capacidad de sorprendernos y de provocarnos, al convertirse en una referencia común presentada en forma rutinaria, a veces incluso como sinónimo de mujeres, de las diferencias entre los sexos, del sexo.

No obstante, dichos usos del género no han traído, como se esperaba, los ansiados cambios en el hacer general dentro de diversas áreas del conocimiento. En el contexto mexicano, por ejemplo, muy pocos estudios han conseguido superar la fragmentación del caso para plantearse preguntas relativas a las formas de conocimiento tema que, cabe mencionar, ha sido poco abordado en el ámbito nacional (Gorbach, 2008, p. 149).

Núñez (2013) destaca en este sentido que en el campo de la historia, un área del conocimiento donde los estudios de género en México tienen presencia desde hace ya más de 30 años, las mujeres “estamos a la orden del día” gracias a la consolidación de un lugar en la academia, de varios programas de formación, la edición de revistas y libros especializados. Sin embargo, quienes se dedican a escribir la historia desde el género se han convertido en una especie de ghetto o, en el mejor de los casos, en el anexo de un libro sin el cual daría lo mismo y, por tanto, aún no se ha logrado cambiar la mirada histórica general que sigue repitiendo estereotipos y guardando silencios que, para nosotras, son cruciales.

Lo anterior ocurre en virtud de diversas resistencias a los cuestionamientos que el género como categoría analítica impulsa. Grupos académicos sedimentados en principios androcentristas han persistido en las formas y metodologías tradicionales de concebir las ciencias, aunado a que en gran parte de las instituciones académicas subsisten fuerzas y lógicas internas arraigadas en bases excluyentes para las mujeres y también para las personas de la población lésbico, gay, bisexual, transexual, travesti, transgénero e intersexual (LGBTTTI).



Hablando, por otra parte, de las vidas cotidianas de muchas mujeres y población perteneciente a dicha comunidad, en nuestros territorios éstas siguen marcadas por la tradición androcéntrica, la desigualdad, la falta de oportunidades equitativas y, por tanto, en situación de vulnerabilidad al enfrentar distintas formas de exclusión, discriminación y negación de acceso pleno a sus derechos fundamentales, como consecuencia de la difusión y aceptación normalizada de prejuicios acerca del ser mujer o por pertenecer a estos grupos con preferencias sexuales diversas a lo normalizado, lo que se traduce, como ya se dijo, en persistentes formas de violencia y discriminación en lo social, cultural, religioso, laboral, legal y político.

Con base en lo anterior, es posible sostener que a pesar de los importantes avances que se han logrado en materia de estudios de género y de política pública, aún quedan muchos retos por superar.

## **EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN**

En el ámbito de la educación, si bien entre 1990 y 2012 –según indica el más reciente informe de la ONU (2015)– se registró un progreso significativo en la eliminación de la brecha entre los géneros en la matriculación en la enseñanza primaria, y en 2012, las regiones en desarrollo en su conjunto alcanzaron la paridad entre los géneros en dicho nivel educativo, y aun cuando en el plano mundial se ha avanzado en la consecución de la paridad entre los géneros en la enseñanza secundaria, las niñas siguen estando en gran desventaja en muchas regiones y persisten grandes diferencias entre estas últimas, ya que, por ejemplo, las niñas gozan de ventaja en América Latina y el Caribe, pero van muy a la zaga de los niños en el África Subsahariana, Asia Meridional, Asia Occidental y Oceanía.

En lo que corresponde a la enseñanza terciaria, las jóvenes han representado en los últimos años 48% de los alumnos matriculados en todo el mundo, y ese porcentaje se elevó a 51% en 2012.

Sin embargo, se observan diferencias importantes en las esferas de estudio de los hombres y las mujeres. En el periodo 2005-2012, en 88 de los 102 países que presentaron datos, las mujeres representaron la mayoría de los graduados en la esfera de la educación. Por el contrario, en los ámbitos de ingeniería, manufactura y construcción, los hombres constituyeron la mayoría de graduados en 99 de los 103 países que presentaron datos en ese mismo lapso (ONU, 2015).

Finalmente, a pesar de los progresos en la matriculación que han reducido los niveles de analfabetismo, para 2012 carecían de conocimientos básicos de lectura y escritura 781 millones de adultos y 126 millones de jóvenes de todo el mundo, y las mujeres representaban más de 60% de los analfabetos. Aunado a que la calidad de la educación que reciben niñas y mujeres no ha mejorado necesariamente, según indica el citado organismo (ONU, 2015), pues varios estudios de países demuestran que el género, la residencia en zonas rurales y la pobreza de los hogares desempeñan un papel fundamental en la determinación de los resultados del aprendizaje.

A partir de lo anterior, es importante reflexionar en que los procesos educativos implican más que mejoras en los índices estadísticos y que no sólo son decisivos para el desarrollo de las personas y las comunidades, sino que son procesos subjetivos de reflexión profunda que apuntan al saber relacional de las personas consigo mismas y con los otros; en que es de suma importancia tener en cuenta el contexto y los discursos que circulan a su alrededor (González, 2013; Buenfil, 1993); que se ha demostrado que la inclusión del género en educación afecta desde la organización escolar, los contenidos curriculares hasta los recursos educativos y la formación del profesorado (González, Míguez y Rivera, 2000; Subirats, 2006), y en que es necesario el análisis teórico profundo sobre la socialización diferencial de hombres y mujeres, así como la influencia que ha tenido en formas de desigualdad y prácticas de discriminación y que muchos de los modelos de educación deseable se basan en indicadores cuantificables dispuestos por los organismos, lo que

a su vez, valida los instrumentos pero no propicia necesariamente cambios o logros al interior de los sistemas educativos.

Hace falta identificar cómo las acciones llevadas a cabo desde una perspectiva pública de género en el ámbito educativo han podido ser aprovechadas y/o usadas por la población, qué elementos de transformación trajeron a las prácticas docentes y a las relaciones en las escuelas, profundizar en cómo son las relaciones de poder entre los agentes de la educación, en qué medida los recursos otorgados transforman la educación y la forma de vida de las niñas y adolescentes apoyadas, entre otras cosas.

Para ello, resulta fundamental prestar atención a la relación que existe entre la formación de cuadros de especialistas en estudios de género, y de género y educación, así como reflexionar sobre su incidencia, contribución, críticas y propuestas en el marco del desarrollo de políticas públicas correspondientes a dicho rubro. Este aspecto ha sido poco tenido en cuenta al hacer los seguimientos y evaluaciones de diversos instrumentos internacionales<sup>1</sup> y en el seguimiento de políticas públicas locales.<sup>2</sup>

Las académicas del Cuerpo de Estudios de Género en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, como formadoras de especialistas en género y educación estamos conscientes de que concretar las disposiciones que norman la política educativa en el país pasa, entre otras cosas, por ofrecer programas de formación de excelencia que incorporen como punto problemático prioritario el análisis de lo anterior, así como elementos que permitan a las y los egresados ser capaces de proponer alternativas más eficientes.

En este sentido, y también preocupadas por revitalizar y potenciar el género como un medio de investigación, como una categoría analítica para estudiar las formas específicas que adquiere la organización social de las diferencias sexuales en lo educativo,

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, en los de la cedaw, la Plataforma de Acción de Beijing, la VI Confitea, Los objetivos del Milenio, entre otros.

<sup>2</sup> Como es el caso de los gobiernos federales y de la Ciudad de México, en el ámbito mexicano.

y convencidas de que se requiere una lectura atenta a las manifestaciones concretas de esta misma, una minuciosa atención a los diferentes significados que pueden tener las palabras y los conceptos de nuestro campo de estudio, cuestionándolos y haciendo una reflexión sobre sus distintas apropiaciones, hemos decidido rechazar el *statu quo*, identificar y señalar posibles diferencias fundantes en diversos planes y programas de posgrados en género y educación, discutir posibles coincidencias, diferencias, contradicciones e inconsistencias entre éstos, para a partir de ello reformular “los usos generalmente aceptados” del género y ser capaces de renovar nuestro lenguaje analítico, retomando la invitación de Scott (2008, p. 16).

Desde otra mirada, en el caso concreto de las instituciones de educación superior en México sabemos que los programas de estudios de la mujer y los de género han hecho de la educación y de la cultura algunos de sus temas principales de investigación. Sin embargo, la incidencia de dichos programas en el currículo de educación superior y, en particular, el de licenciatura, es un asunto poco investigado aún (Cardaci, 2005, p. 122).

Hasta donde sabemos existen pocos programas de posgrado en Iberoamérica y México que centren su atención y se desarrollen en el campo de conocimiento del género y la educación. De esos programas no se ha hecho algún estudio que analice cómo se significa al género en los mismos, ni sabemos cuáles son sus ejes conceptuales articulantes o propuestas pedagógicas concretas.

Como formadoras de especialistas en ese campo también estamos preocupadas por identificar sobre qué bases se está formando a los nuevos expertos en la materia fuera de nuestra institución, con el fin de establecer diálogos y vínculos productivos para el mejoramiento de nuestra oferta educativa, con visión de potenciar aquello que consideramos fundamental en los estudios de género y educación, e incidir en una transformación social más amplia.

Consideramos necesario revisar en forma crítica la actualidad y pertinencia de planes y programas de estudios de género en

educación, como un acto reflexivo y autocrítico de nuestro programa y de nuestra Línea General Académica de Conocimiento.

Lo anterior es también necesario en tanto constituye un acto de ubicación epistemológica. Asimismo, es una acción política reivindicatoria desde la academia para renovar los aspectos críticos y reflexivos del término ‘género’ ante los avatares de su transición al mundo de la política educativa o, en su caso, para sentar las bases para la construcción futura de nuevos conceptos. Sostenemos, siguiendo a Scott (2008, p. 15), que cuando creemos reconocer lo que un término significa, cuando su empleo es tan comúnmente aceptado que ese significado ya no necesita ser atribuido, es entonces cuando necesitamos nuevas palabras y conceptos.

## **LOS ENTRECRUCES ANALÍTICOS PROPUESTOS Y EL INTERÉS INQUISITIVO**

En un intento por abordar el género y la educación desde entrecruces teórico-conceptuales novedosos para el campo, los trabajos que integran este libro intentan un primer acercamiento con el Análisis Político de Discurso (APD), a modo de ejercicios reflexivos, con diferentes grados de profundidad y articulación con dicha línea de análisis.

El uso de esta perspectiva analítica, a modo de caja de herramientas, tiene como objetivos centrales caracterizar los significantes principales compartidos por los planes, identificar los enfoques teóricos que los fundamentan, así como los enfoques metodológicos que sustentan las prácticas pedagógicas de tales planes y, finalmente, abordar algunos de los perfiles de egreso de los planes a partir de la interrelación que guardan.

No obstante, y reconociendo la complejidad que dichas tareas implican, es importante enfatizar que los resultados que aquí se presentan no son concluyentes, pero sí aportan una serie de miradas, análisis y reflexiones que se consideran fundamentales para en

un futuro cercano rearticular y potenciar los estudios de género y educación en nuestro contexto académico.

El APD como línea de pensamiento crítico se ubica en un horizonte conceptual que involucra una cuidadosa articulación de avances de diversas disciplinas y distintas tradiciones teóricas, pero que en general cuestiona las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental para avanzar en otras formas de abordar la historicidad de nuestros valores éticos, políticos y epistémicos (Buenfil, 2004, pp. 11, 12). Reconocer la necesidad de analizar los planes y programas relativamente estables optando por una comprensión no objetivista de sus figuras articulantes es uno de nuestros propósitos.

El APD enfatiza la efectividad de los agentes sociales, pero contrarresta intentos de revivir una teoría de la acción basada en la racionalidad de agentes sociales autoconscientes. Insiste en colocar lucha y conflicto en el corazón de su ontología social pero optando por una comprensión no objetivista de estas figuras básicas (Torfing, 2004, p. 31).

Esta posición se relaciona con los fundamentos del currículo, pues cuando un grupo de expertos de manera colegiada articula nociones o categorías que serán formativos en planes y programas, se constituye inevitablemente en un discurso analizable. Además, el APD muestra que la construcción de la subjetividad está inextricablemente vinculada con los procesos de formación del mundo discursivo. El campo de discursividad es, a un tiempo, la condición de posibilidad e imposibilidad de la fijación parcial del significado, por una parte proporciona la estructura diferencial clave que toda articulación debe necesariamente presuponer pero, por otra, nunca es completamente absorbido por el discurso (siempre queda algo fuera de lo significable), y de este modo constituye un campo de indecidibilidad que constantemente desborda y subvierte el intento de fijar un conjunto estable de posiciones diferenciales en un discurso concreto (Torfing, 2004).

El APD como perspectiva analítica se deriva de los trabajos iniciados por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en Essex, Inglaterra

y continuada en México, en el ámbito de la educación, por Rosa Nidia Buenfil y colaboradores. En ella se articulan cuidadosamente, en torno a una posición filosófica antiesencialista y antifundacionista (Wittgenstein, Derridá) elementos conceptuales de la teoría política posmarxista (Gramsci, Laclau), del psicoanálisis lacaniano (Lacan, Žižek), y de la lingüística posestructuralista (Derrida); y herramientas analíticas diversas –análisis argumentativo, análisis de la enunciación, historiográfico y de la genealogía, etc.– (Buenfil, 1993; Torfing, 2004), que convengan al estudio de procesos sociales específicos, en este caso, la construcción discursiva de los programas de posgrado en materia de género y educación.

Es importante destacar que el APD ha elaborado posicionamientos y lógicas de pensamiento a las que se integran herramientas analíticas a fin de ofrecer una perspectiva compleja para el estudio de lo social, donde los conceptos utilizados son relacionales, es decir, el uso de algunos de ellos implica poner en juego una lógica e involucrar un posicionamiento. Asimismo, el APD apunta a la reorientación de diversas ciencias sociales y tradiciones teóricas que en la actualidad se encuentran desafiadas por el reconocimiento de los límites de las trayectorias social e intelectual de la modernidad, para ello propone el replanteamiento de posiciones teóricas con gran influencia en el análisis social.

El APD asume la distinción óntico-ontológica de Heidegger y concibe al ser como situado (Dasein). El ser se constituye a través de un proceso histórico de significación. En el estudio de los sujetos sociales la pregunta que se formula es: ¿cómo llegó a ser lo que está siendo? El ser situado nos remite también a la condición del conocimiento. Si los objetos materiales, los sociales y las instituciones adquieren determinada significación de acuerdo con los procesos históricos en los que se encuentran insertos, también el conocimiento que se genera sobre ellos es un saber contingente, es decir, marcado por una serie de condiciones de emergencia y estructurado en marcos de legitimidad cambiantes y posibles de subvertir. La noción de discurso que se propone es condición para

la construcción de lo social, pues éste se configura dentro de marcos de significación en constante conflicto, esto es, los diversos sujetos enarbolan proyectos de lo social que están en competencia con otras propuestas significativas. La adhesión a uno u otro proyecto implica la lucha por la significación de los procesos y las formas de negociación de las diferencias (Padierna, 2012, p. 93).

## **ORGANIZACIÓN DEL LIBRO**

En el siguiente capítulo, titulado “Análisis discursivo del Máster Oficial Erasmus Mundus - Estudios de las Mujeres y de Género (Gemma) UGR. Un estudio exploratorio”, se analizan de forma indagatoria y descriptiva los contenidos ofertados por este posgrado y pone a discusión las contribuciones que como programa de calidad internacional puede ofrecer. Se hace una revisión sociohistórica de los conceptos de género y educación, enfocada en los feminismos en España en el siglo XX, destacando la lucha y logro de las mujeres, y presenta diferentes planos de análisis del programa que incluye el mapa curricular en las distintas universidades que se ofrece, la coordinación y operación del programa de forma articulada, su interlocución en redes globales y el perfil de las y los académicos en relación con las áreas de especialización. Asimismo, se identifica a los principales actores en las prácticas de interpelación del programa, analizando diferentes aspectos con referentes en los planos educativo, histórico, regional, político, económico y valoral.

El tercer capítulo, titulado “Promesa, interpelación y conformación de sujetos deseantes de la igualdad de oportunidades. Análisis de congruencia interna del programa de la Especialización de Género en Educación” plantea una posible explicación de los elementos y los mecanismos que influyen en la interpelación que hace el programa al estudiantado. Explica que el programa de la especialidad de género en educación puede ser entendido como un modelo de identificación por la forma en que está diseñado e identifica la



concreción de la categoría, igualdad de oportunidades de género, en los diferentes objetivos generales y particulares, tanto en el plan de estudios de la EGE, como en las asignaturas que componen dicho plan. Se busca así una primera explicación acerca de los mecanismos que subyacen a la demanda que la población estudiantil hace al programa de especialización que se trata aquí y se presenta una explicación acerca de cómo el programa y su impartición pueden influir en las subjetividades del estudiantado, de tal manera que se siente atraído por él. Para llevar a cabo lo anterior, se elabora un análisis de congruencia interna del programa de esta especialización, y a partir de esto, se toman algunas aportaciones del APD, particularmente, en su relación con el psicoanálisis.

En el cuarto capítulo, titulado “Análisis político de discurso de programas de posgrado en materia Género y Educación (México y Chile)”, se analiza de forma exploratoria y comparativa el discurso de los planes de estudios del Magister del Centro Interdisciplinario de Estudios de Género del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile y de la Maestría en Estudios Interdisciplinarios de Género de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Tras una breve caracterización histórica e institucional de los programas, desde el APD se hace un abordaje de las significaciones del género y educación que se identifican en éstos, así como de otros significantes principales compartidos que se articulan en sus discursos curriculares. Se reflexiona también sobre los principales enfoques teórico-metodológicos que fundamentan los planes de estudio de los programas, sobre todo en lo relativo a la educación, para discutir desde reflexiones teórico-conceptuales de relevancia actual algunas de las líneas interpretativas que se trabajan en la academia respecto a dicho campo de estudio y sugerir algunas orientaciones que coadyuven a la fundamentación de una mirada crítico-constructiva en los estudios de posgrado en esta área del conocimiento.

Finalmente, en el capítulo quinto, “Género y educación en el discurso de un plan de estudios de Maestría en Estudios de la Mujer”

se reflexiona sobre los usos discursivos de la educación, particularmente en sus aspectos ideológicos, como proyecto histórico de los Estados y como política pública que se entrelaza con la constitución de sujetos. Se aborda luego la polisemia de la categoría género, en la que se entretejen una serie de nociones inciertas las cuales configuran campos de batalla, cruzados por líneas de tensión que intentan consolidar significados para el análisis y el debate y la función de las instituciones en este entramado. Lo anterior sirve de marco explicativo y referencial del análisis que después se hace del Plan de Estudios de la Maestría en Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), en el cual es posible identificar el desarrollo, historia, debates y prospectivas de los estudios de género desde los diferentes campos de estudio que los atraviesan.

## CONSIDERACIONES GENERALES

En relación con los programas de estudio antes mencionados desde una mirada general es posible advertir que hay multiplicidad en entronques disciplinares y derivaciones de los estudios de género, entre las que destacan las teorías del género (desde la antropología, las ciencias sociales, los estudios culturales, la historia y el arte, principalmente, en lo que se refiere a la lengua y literatura), metodologías del género (abarcando diseño de la investigación social, sus problemas, métodos cualitativos, métodos cuantitativos [estadística], métodos de análisis histórico y metodología y etnografías feministas), se encuentran referencias a la historia del feminismo (anglosajón, latinoamericano y, en el caso de México, a escala local, como movimiento social y como propuesta teórica), participación de las mujeres en las ciencias, análisis de discursos científicos (historia de la ciencia, práctica de salud) estudios del cuerpo y performance, sexualidades y subjetividades.

Hay presencia en materia de políticas públicas y planificación del desarrollo en las que se encuentran temáticas que incluyen

sobre todo lo relativo a derechos humanos de las mujeres, ciudadanía, liderazgos femeninos, instituciones y espacios para el empoderamiento (familia y trabajo). Se inserta aún de forma limitada el estudio sobre las masculinidades, el comercio sexual, la interrupción legal del embarazo y sus efectos y apenas se insinúan las discusiones en torno a los feminismos contemporáneos, particularmente los derivados de los movimientos sociales de mujeres de color e indígenas, así como intersecciones desde lo pos y decolonial.

En general, en materia de género y educación, se aborda la situación de las mujeres en los sistemas educativos por nivel académico, se revisa la historia de la educación de las mujeres en el contexto general de la producción del conocimiento, la relevancia de la profesión magisterial para las mujeres y el feminismo, lo relativo a las intenciones políticas y prácticas educativas en el desarrollo de mayor igualdad entre hombres y mujeres y se ubica la importancia de la escuela como transmisora de papeles de género. Asimismo, se analizan desde una mirada de estudios de género los mecanismos de segregación y discriminación, los llamados códigos de género en educación y los retos de la llamada “escuela democrática”.

A partir de lo anterior es posible identificar ausencias que, desde nuestra mirada, son espacios de oportunidad para reflexionar sobre el futuro de los estudios de género en educación. Por ejemplo, no hay mucha presencia de enfoques pedagógicos feministas, que si han desarrollado asociaciones civiles en México y en Latinoamérica, no ubicamos presencia de métodos de análisis propiamente educativo o derivado de experiencias docentes.

Aunque se habla, por ejemplo, de promover el desarrollo de herramientas aplicadas para la educación, al parecer en este ámbito se asume que sólo hay una perspectiva de género, pues así se nombra en los programas analizados, y no hay –como en el caso de nuestro programa– desarrollo de propuestas directas de intervención, lo que consideramos sigue siendo una ventaja y potencialmente un eje articulador potente de la EGE de la UPN Ajusco.

Por otra parte, en los planes de los programas analizados se puede sostener que en ninguno hay definición de género unívoca. Lo que podemos decir es que hay una multiplicidad de significaciones ligadas al término, cadenas significantes formadas a partir de componentes de distinta procedencia y que atraviesan lo político, lo social, lo económico, lo cultural, lo institucional, lo personal, lo emocional, lo ideológico, lo psicológico, lo ético, lo sensorial y lo corporal, principalmente, y que por tanto, desde una mirada del Análisis Político de Discurso se encuentra sobredeterminado (Laclau y Mouffe, 1987, p. 110), pero esa sobredeterminación no se potencia al infinito. En los programas de posgrado analizados se puede visibilizar al género como un campo del conocimiento en construcción, abierto, flexible y en constante cambio, que no obstante haber adquirido cierto grado de identidad, está reconfigurándose constantemente por debates teórico-conceptuales, sociales, políticos y culturales más amplios.

Sin duda, ello va ligado en alguna medida con la necesidad reiterada en los estudios de género de revisar los campos disciplinares de todas las áreas del conocimiento ante las demostradas deficiencias, silencios, marginaciones y borramientos de las mujeres, de sus aportaciones, necesidades y perspectivas, sin que esto signifique el ser meros añadidos, sino debatiendo, por ejemplo, la estructura misma del lenguaje implicado en los puntos de comparación no expresos en el seno de las categorías que ciegan su perspectiva e implican erróneamente una conformidad con el mundo, lo que ha significado necesariamente manifestarse contra sus definiciones y sus agentes establecidas ya como “verdaderas” o, desafiando a las autoridades imperantes en dichos campos, en las universidades y en cambiar la manera de escribirlas, como una política de la producción de conocimiento.

El carácter de cambio entonces se puede relacionar con la propia estrategia de producción de conocimiento de los estudios de género que ha llevado a la búsqueda de la “transversalización” de sus propuestas, por la interdisciplinariedad actual en las ciencias sociales y

por el impulso de cambio cultural, pero también por la imposibilidad de cierre de un campo del conocimiento, que como construcción social será siempre fallida, susceptible de ser transformada por un exterior constitutivo y por sus propias fisuras internas (Laclau, 1993, p. 123).

Finalmente, se observa poco desarrollo del campo específico del género en educación, sobre todo en lo que se refiere a la formación docente en los programas y, por lo tanto, un espacio de oportunidad para el desarrollo de este mismo en el futuro próximo.

Con base en lo anterior esperemos que las personas lectoras de estos trabajos acepten la interpelación al viaje al que nos convocan los mismos y nos acompañen en nuestras reflexiones.

## REFERENCIAS

- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*, Documento DIE 26. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Buenfil, R. N. (2004). Imágenes de una trayectoria. En R. N. Buenfil (coord.), *Debates Políticos Contemporáneos* (11-29). México: Plaza y Valdés.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258018>
- Cardaci, D. (2005). ¿Ausentes o invisibles? Contenidos sobre las mujeres y los géneros en el currículo de licenciaturas de universidades mexicanas. *Revista de Estudios de Género La ventana*, 14, 107-142.
- González, R. M., Miguez, M. P., Morales, L. y Rivera, A. (2000). Género y currículum: los ejes transversales. En R. González (coord.), *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*. México: Porrúa/UPN.
- González, R. M. (2013). Paradojas de trabajar género en educación: algunas reflexiones acerca de la formación o cómo salir del gatopardo. En J. Silva Méndez (coord.), *Género y educación: aportes para la discusión jurídica* (pp. 1-31). México: Fontamara/ Suprema Corte de Justicia.
- Gorbach, F. (2008). Historia y género en México, en defensa de la teoría. *Relaciones*, XXIX (113). Recuperado de: <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/113/pdf/fridaGorbach.pdf>

- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Núñez, F. (2013). Debate inaugural. *VI Coloquio Internacional: Historia de Género y de las Mujeres en México*. El Colegio de México. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=kmqCOqIsjHI>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Informe resumido. La Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing cumplen 20 años. Recuperado de [http://www.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2015/sg%20report\\_synthesis-sp-fin.pdf](http://www.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2015/sg%20report_synthesis-sp-fin.pdf)
- Padierna, P. (2012). *Educarse ciudadanas en los movimientos sociales: las mujeres zapatistas*. México: Plaza y Valdés.
- Scott, J. (2008). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 229-255). Madrid: Akal.
- Torfin, J. (2004). Un repaso al análisis del discurso. En R. N. Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (pp. 31-53). México: Plaza y Valdés.

---

CAPÍTULO 2

**ANÁLISIS DISCURSIVO DEL MÁSTER OFICIAL ERASMUS  
MUNDUS - ESTUDIOS DE LAS MUJERES Y DE GÉNERO  
(GEMMA) UGR. UN ESTUDIO EXPLORATORIO**

*Ana Laura Lara López*

*María del Pilar Miguez Fernández*

*Náyade Soledad Monter Arizmendi*

*Raúl Olivares Mendoza<sup>1</sup>*

Este capítulo ofrece una mirada exploratoria y descriptiva del Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género (Máster Gemma o Gemma en adelante), a partir de las búsquedas y hallazgos realizados por nuestro equipo de investigación en información electrónica institucional accesible en la red. Los objetivos centrales han sido describir los contenidos generales ofertados por este máster y analizar los significantes de género y educación, así como la interpelación que hace este programa a las y los actores participantes.

---

<sup>1</sup> Ana Laura Lara y María del Pilar Miguez son profesoras investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco y profesoras de la Especialización de Género en educación (EGE). Náyade Soledad Monter Arizmendi es egresada la EGE y Raúl Olivares Mendoza es egresado de la Licenciatura en Pedagogía de la misma institución.

Con este trabajo también se pretende poner a discusión las contribuciones que como programa de calidad internacional puede ofrecer, para enriquecer las miradas y debates que pueden interesar a otros lectores y programas de formación que aborden o se planteen incluir los estudios de género en el campo de la educación, como es el caso de la Especialización de Género en Educación (EGE), de la Universidad Pedagógica Nacional, de la cual somos parte.

A partir de los antecedentes académicos y contenidos curriculares que oferta en la web el Máster Gemma, las preguntas de investigación formuladas son:

- ¿Qué significaciones o articulaciones conceptuales principales se han desarrollado a partir del contexto de los feminismos y el enfoque de igualdad de género en España; de sus debates y de sus desafíos en la época actual?
- ¿Cómo se estructuran las temáticas generales, especializadas y los contenidos sobre género y educación en el plan de estudios?
- ¿De qué manera han sido interpelados los actores participantes convocados en este programa de formación?

El trabajo está organizado en cuatro apartados, el primero presenta el enfoque teórico-metodológico: se argumenta acerca de la factibilidad y pertinencia del Análisis Político de Discurso (APD) para un tipo de mirada compleja sobre cómo se articulan significantes de los programas educativos y se aborda el procedimiento seguido, basado en una aproximación descriptiva y de análisis crítico del Máster Gemma, y en criterios de delimitación, búsqueda y selección de los documentos electrónicos.

Un segundo apartado se dedica a los antecedentes y contexto del Máster Gemma con origen en Granada, España, y desarrollado en un contexto internacional. Se hace una revisión sociohistórica de los feminismos y debates en el siglo XX en España, con énfasis en la educación; se destacan luchas y logros de las mujeres en la Segunda



República; algunos retrocesos y virajes en el franquismo, así como la revitalización del activismo partir de los años 70 y debates para la agenda de género. Se finaliza con algunos antecedentes en estudios de las mujeres y de género en las instituciones participantes en el Máster Gemma, y se presenta una línea de tiempo sobre la incorporación de éstas y de algunas otras universidades que recientemente colaboran con el consorcio Gemma.

El tercer apartado se enfoca en la descripción del programa del Máster Gemma, para lo cual se retoman las materias ofrecidas en algunas universidades participantes y se destacan aquellos contenidos generales que hacen referencia a las categorías significantes género y educación o se relacionan con ellas. Se aborda la coordinación y operación del programa de forma articulada, su interlocución en redes globales y se mencionan algunos perfiles de académicos a partir de las áreas de especialización.

El último apartado se refiere a algunas formas de interpelación del programa a los actores participantes, analizando significaciones relevantes de la oferta de aquél que aluden a posibles identificaciones que pueden interpretarse como plenitud de alguna falta, así como algunos conflictos entre cadenas de significaciones del proyecto.

## **ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO**

### **El APD como marco de análisis de programas educativos**

El estudio a desarrollar en este documento no se propone un análisis curricular o pedagógico de los planes y programas de estudio señalados, sino que retoma una serie de planteamientos del APD para orientarnos en la identificación de algunos significantes primordiales, como son la categoría de género, la educación, entre otros, implícitos en el plan de estudios del Máster Gemma y en las prácticas hegemónicas que subyacen a la propuesta curricular de este programa de formación.

En términos muy generales concebimos el plan de estudios (R. M. González, M. García, Toriz, J. García y Miguez, 2013) como el instrumento mediante el cual se organiza el conocimiento y se materializa en un documento cuyo contenido implícito define un modelo sistemático que se desarrolla antes de concretar la formación, el cual expresa la orientación filosófica y educativa, objetivos de aprendizaje y unidades temáticas de formación organizadas como asignaturas. La teoría del currículo distingue el diseño de un plan de estudios de su implementación, el cual, como bien sabemos, está sujeto a múltiples mediaciones, inmerso por tal en prácticas sociales y políticas que conviven, se oponen y dislocan unas a otras, por lo cual el sentido y la significación de los contenidos que se proponen en el documento que objetiva la propuesta curricular, se consolida de manera temporal como un discurso y prácticas hegemónicas en interpelación con un exterior constitutivo, contingente, inestable y abierto.

El APD enfatiza la efectividad de los agentes sociales, insiste en colocar lucha y conflicto en el corazón de su ontología social; considera que todo objeto o práctica –como el programa de formación Gemma, que aquí nos ocupa–, es significado de alguna manera al ser apropiado por los agentes sociales; pero este significado no es estable o absoluto, pues cambia de valor dependiendo del lugar que ocupe en un sistema más amplio de significaciones y de la interpelación con otros discursos.

En este sentido y para los fines de esta investigación, hemos de considerar el plan de estudios teniendo en cuenta lo que señala Buenfil en el marco del APD:

Los planes y programas de estudios, así mismo, se consideran como discursos articulados en torno a una intencionalidad (o proyecto o unidad de significación) específica, una serie organizada de componentes específicos que se definen por su relacionalidad; es una configuración en la cual la identificación de sus componentes no agota la posibilidad de encontrar otros nuevos que la “complementen”. Son estructuras susceptibles de ser transformadas en

la medida en que su incompletud, sus fisuras, sean puestas en “jaque” por un discurso externo que las expanda. Por ello, son estructuras precarias en el sentido de que no pueden alcanzar una estabilidad final, sino que son susceptibles de ser desarticuladas por la penetración de elementos –no previstos– en las fisuras de su propio discurso (Buenfil, 1998, citada en Proyecto Prodep, 2015, p. 12).

De esta forma, cuando un grupo de expertos de manera colegiada articula nociones o categorías que serán formativos en planes y programas, se constituye inevitablemente en un discurso analizable. Además, el APD muestra que la construcción de la subjetividad está inextricablemente vinculada con los procesos de formación del mundo discursivo. El campo de discursividad es, a un tiempo, la condición de posibilidad e imposibilidad de la fijación parcial del significado, por una parte proporciona la estructura diferencial clave que toda articulación debe necesariamente presuponer pero, por otra, nunca es completamente absorbido por el discurso (siempre queda algo fuera de lo significable) y, de este modo, constituye un campo de indecidibilidad que constantemente desborda y subvierte el intento de fijar un conjunto estable de posiciones diferenciales en un discurso concreto (hay algo que condiciona y algo que no es absorbido por eso, lo cual es la causa de su desarticulación) (Torfing, 2004, citado en Proyecto Prodep, 2015).

El APD propone, además, ciertas lógicas que serán de utilidad, entre las que destacan: Lógica hegemónica: que gobierna toda intervención política. Es la operación por la cual una particularidad ocupa el lugar de un universal cuando una de las fuerzas logran representar a otras que se articulan alrededor de ella, en una posición que fija momentáneamente la significación del campo político a través de una práctica articuladora. La Interpelación, elaborada por Althusser (2003): es una operación o función mediante la cual los individuos se reconocen como sujetos, es decir, que en este proceso el sujeto es articulado, constituido y se reconoce en una identidad determinada. Identificación, que de acuerdo con Žižek (2001), se presenta siempre en relación con el otro. Es decir, el punto de partida

es el orden social y simbólico, así como los modelos que desde ahí se ofrecen; para que el sujeto se adhiera a alguna interpelación es necesaria la referencia a alguna característica que se considera pueda llenar la falta. En tal sentido, esta lógica permite acercarnos a un proceso social considerando que se encuentra marcado por una serie de condiciones que, a su vez, son resultado de una fusión de significaciones (Padierna, 2008, en Proyecto Prodep, 2015).

Consideramos que el Análisis Político de Discurso o APD es una línea de pensamiento y una perspectiva analítica adecuada para analizar los significantes primordiales en el plan de estudios ofertado en el Máster Gemma, en virtud de que reconoce la necesidad de analizar los esquemas relativamente estables de las relaciones sociales.

En el Proyecto Prodep (2015) se enfatiza que metodológicamente el APD ha elaborado posicionamientos y lógicas de pensamiento a las que se integran herramientas analíticas a fin de ofrecer una perspectiva compleja para el estudio de lo social, donde los conceptos utilizados son relacionales, es decir, el uso de algunos de ellos implica poner en juego una lógica e involucrar un posicionamiento. Asimismo, el APD al posicionarse desde otras ubicaciones, como es el posestructuralismo, cuestiona los esencialismos, los metadiscursos, así como los límites de la modernidad. En este sentido concibe al ser como situado, quien se constituye a través de un proceso histórico de significación, ante lo cual se pregunta: ¿Cómo llegó a ser lo que está siendo?

A partir de estos supuestos, el conocimiento, las acciones, las prácticas, los objetos materiales, sociales e instituciones del Máster Gemma adquieren una significación determinada conforme a los procesos históricos en los que se insertan. De esta forma, se estructuran por condiciones de emergencia y sus marcos de legitimidad y significación son cambiantes y posibles de subvertir.

Partimos del supuesto de que el discurso es condición para la construcción de lo social, en tanto que éste se configura dentro de marcos de significación en

constante conflicto, donde los diversos sujetos enarbolan proyectos de lo social que están en competencia con otras propuestas significativas. La adhesión a uno u otro proyecto implica la lucha por la significación de los procesos y las formas de negociación de las diferencias. (Padierna, 2012, p. 93, citado en Proyecto Prodep, 2015).

De manera que en el APD se considera al proceso de investigación como un juego constante entre tres factores: *a)* el referente empírico sobre el cual se interviene; *b)* las preguntas de investigación, y *c)* los referentes teórico-conceptuales con los cuales se elabora la investigación, siempre en una dinámica de ida y vuelta continua entre los tres.

Se propone así esta aproximación descriptiva y análisis crítico del Máster Gemma, como una respuesta a la necesidad de comprender las dinámicas sociales, culturales y políticas en las que se ve inmerso nuestro campo de formación: el género en la educación, lo cual habrá de redundar en una mayor profundización de la reflexión crítica.

### **Procedimiento de selección de documentos del Máster Gemma**

Por lo anterior, nos parece indispensable lograr la descripción y análisis de los significantes del género y contenidos primordiales en el plan de estudios del Máster Gemma concretado en este reporte de investigación. Para ello, con base en los lineamientos y objetivos planteados en esta investigación, procedimos a realizar nuestras búsquedas mediante la recolección de datos a través de distintos recursos de internet.

Se tomaron como punto de partida los documentos alojados en el sitio de Gemma, Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género (Masters.ugr.es, 2016a), para luego continuar las consultas con motores de búsqueda, directorios y sitios

que tuvieran relación con este mismo. Posteriormente, se realizaron indagaciones en las siete universidades europeas del Consorcio Gemma para obtener información curricular sobre las asignaturas, el personal académico, tipo de evaluación, bibliografía, entre otros aspectos.

Los criterios utilizados para estas búsquedas se definieron considerando como categorías clave los conceptos de educación y género. En uno de los análisis incluimos el concepto de cultura, por su relevancia para la comprensión de la educación de género, lo cual nos permitió un primer recorte para acercarnos a un panorama más delimitado sobre los cursos, dentro de la amplia variedad de temáticas del Máster Gemma.

A la par de estas búsquedas digitales, nuestro equipo rastreó en relación con el contexto y desarrollo de los feminismos en España y específicamente en Granada, como parte del suelo histórico-político de nuestra investigación.

De la página oficial del Máster pudo recabarse una parte importante de la información de los currículos que nos permitió representar el mapa curricular del mismo. Sin embargo, una limitación importante fue que, al indagar sobre este rubro en las universidades asociadas, la información del Máster Gemma no se enuncia, mientras que en otras, como la Universidad de Hull, el detalle de su operación y oferta está al alcance de cualquier interesado.

### **GÉNERO Y EDUCACIÓN, DOS SIGNIFICANTES AMOS O PUNTOS NODALES PARA LA CREACIÓN DEL MÁSTER GEMMA, EN EL CONTEXTO DEL FEMINISMO ESPAÑOL**

La intención de este apartado es responder cuáles son las significaciones o articulaciones conceptuales principales que se han desarrollado a partir del contexto de los feminismos y el enfoque de igualdad de género; de sus debates y de sus desafíos en la época actual en España.

El constructo analítico que aquí presentamos tiene como basamento el APD, por lo que se privilegia lo político como un eje ordenador en la lógica discursiva, que conduce a concebir la realidad social, en general y la educativa, de forma específica, desde los significantes que las articulan, principalmente a través de formas hegemónicas en las cuales nos interesa comprender la determinada significación que en el contexto del Gemma han tenido los términos género y educación. Consideramos aquí a ambas nociones como “significantes amos” o puntos nodales. Con esto nos referimos a que desde la lógica discursiva del APD, lo social es concebido como un permanente flujo de significaciones resultado de luchas, tensión y conflicto entre diversos proyectos políticos o intenciones que logran estabilizarse en una forma temporal, abierta y precaria, es decir, siempre susceptible de futuras reestructuraciones. En este sentido, las categorías “punto nodal” y “significante amo” permiten dar cuenta de la función articuladora que un significante puede asumir en un determinado contexto discursivo donde dicho significante cuenta con la potencia para resignificar un determinado conjunto de significantes, de tal manera que demarca ámbitos de inclusión/exclusión (Laclau y Mouffe, 1987 y Laclau, 1993, citados en Amaya, 2010, p. 28).

Con base en el APD significamos aquí a la política como un acto de poder que permite la acción sobre el mundo social. También consideramos al Máster Gemma como un sistema de significación (discurso) producido en contextos históricos específicos, y como discurso particular es el resultado de una articulación que puede ser hegemónica o no, producto de la existencia de proyectos opuestos, en lucha o competitividad, que han conseguido una forma de estabilidad siempre precaria a través de un espacio institucionalizado y extendido hacia la interinstitucionalidad.

Un segundo supuesto básico para nuestra analítica es que el Máster Gemma se constituye como una forma temporal de un discurso que opera como sostén identificadorio de las y los sujetos-actores, individuales y colectivos, cuyo interjuego entre el

plano manifiesto-explicito-consciente y otro latente-implícito-inconsciente tiene que ver con que los sujetos educativos han sido interpelados simbólicamente e imaginariamente para alcanzar, resarcido “la falta” lacaniana, un momento fantaseado como “espacio de plenitud”, cuyo referente se pretende como una identidad o modo de existir. Y que desde su positividad supone la consecución de sujetos formados conforme el perfil de egreso del Máster Gemma, con el objetivo de que coadyuven a que las personas convivan y se construyan con igualdad de oportunidades y equidad. Aunque aquí es importante considerar que la identidad involucra un alto nivel de complejidad que supone juegos de identificaciones a manera de configuraciones discursivas integradas por diversos polos de identificación de las y los sujetos para sí, como de éstas/os ante las y los otros; mediado todo lo anterior por los procesos ideológicos y de institucionalización.

Estamos hablando entonces de que tanto las identidades como los discursos son inestables, incompletos y abiertos. Donde el conflicto y el antagonismo sólo se resuelven de manera parcial y temporal, por lo que no pueden suponerse como definiciones permanentes. A partir de lo cual, las definiciones sobre el perfil de egreso para las y los formandos del Máster Gemma están abiertas a la interpelación y en constante transformación.

Con base en lo anterior, en este apartado nos interesa abundar en las características específicas del contexto discursivo histórico e institucional en que se ha originado el Máster Gemma en la España del siglo XX y principios del XXI, para ofrecer un marco que nos permita aproximarnos de manera exploratoria y primera a la construcción de una analítica sobre los procesos desarrollados en el marco de dinámicas discursivas en su institucionalización como programa de formación. Con esa finalidad proponemos en nuestro desarrollo tejer tres vertientes de análisis sobre el entorno histórico, social y político en que surge este programa de formación.

La primera vertiente tiene por referente la emergencia de los feminismos como un movimiento político y social, no homogéneo,



que compite con otros proyectos políticos que focalizaremos particularmente en el devenir de la España del siglo XX. En la segunda vertiente habremos de referirnos a la práctica y el activismo de las mujeres españolas, que ha dado como fruto la realización periódica y constante –a partir de 1975 y hasta la fecha– de jornadas feministas como un espacio de encuentros para la consecución de una agenda política feminista tanto nacional como internacional, lo cual ha potenciado la creación de redes que acompañan y gestan la posibilidad de plantear un posgrado interinstitucional con movilidad internacional para sus formandos. La tercera y última vertiente que habremos de entretejer, se integra por los programas antecedentes en la conformación e institucionalización del Máster Gemma, como un preámbulo para la presentación de los contenidos curriculares que habremos de exponer en el siguiente apartado.

Considerar el aspecto histórico-político en materia de género en España, da la apertura para emprender un entendimiento del proceso de construcción del discurso en los diferentes protagonistas, dado que ésta es una de las características del análisis político de discurso. Los elementos de este entramado incluirán el engranaje de los estudios de género en la Universidad de Granada, que funge como instancia coordinadora del Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género (Máster Gemma), único y primer máster en este campo avalado con excelencia por la Unión Europea, así como algunos procesos y normativas que rigen a la sociedad española.

Respecto a lo anterior, abordaremos los acontecimientos que enmarcan al género en España, así como algunas acciones sociales y académicas que convocan los estudios e intercambio de ideologías. Esto, con el afán de aludir a algunas condiciones sociopolíticas que den indicios de las significaciones relevantes antecedentes del programa Máster Gemma.

La categoría de género ha sido adoptada, no sin discusión, en los estudios de género institucionalizados en España a partir de los años 70. Esta categoría, junto con otras como patriarcado y sexismo, han sido fruto de la reflexión crítica y del activismo instrumentado

por el feminismo español, o mejor dicho, por los feminismos en España. Éstos, si bien guardan similitud en sus demandas políticas y sociales con el desarrollo de este movimiento en el mundo global, tienen como elemento de especificidad el retraso de cuarenta años que le significó la desarticulación infringida por la dictadura del franquismo. A pesar de lo anterior, de manera subrepticia y oculta se mantenían acciones de concientización sobre la condición de las mujeres, aunque no será sino hasta 1975, a la muerte de Franco y en el marco de la Primera Conferencia por el Día Internacional de la Mujer, que vuelva a expresarse de manera abierta el retorno de activistas e intelectuales feministas, quienes regresando del exilio retomaron su lucha política y social consolidada ahora mediante un quehacer intelectual en su avance hacia la academia, por un lado, y al activismo fuera del closet, por otro.

A comienzos del siglo XX y hasta la Segunda República (1936) es posible rastrear la construcción de un feminismo incipiente en España, fundado en una genealogía de mujeres pioneras o predecesoras, entre las que destacan las figuras de Concepción Arenal<sup>2</sup> y Emilia Pardo Bazán<sup>3</sup> (RTVE.es, 2015a), y que si bien, conforme a

---

<sup>2</sup> Concepción Arenal Ponte (1820-1893), escritora realista, pionera del incipiente feminismo español del siglo XIX, se dedicó a mejorar la vida de las presas que vivían en ínfimas condiciones, abogó por sus derechos humanos y laborales, pidiendo un salario digno para sus trabajos en prisión. Reconocida como socióloga y humanista por su trabajo social, su lucha mayor fue lograr la educación de todas las mujeres como forma de emancipación ante su condición subordinada (RTVE, 2014).

<sup>3</sup> Emilia Pardo Bazán (1851-1921) fue de las mejores novelistas de su época, formó parte de la élite intelectual femenina española. Miembro de una aristocrática familia gallega, nunca se apartó del conservadurismo católico. Incursionó en la crítica literaria, poesía y dramaturgia; fue traductora, editora, catedrática y conferencista. Introdujo el naturalismo en España, su obra *La cuestión palpitante*, fue atacada y clasificada como un manifiesto en pro de la pornografía francesa y la literatura atea. Fundó y dirigió en 1892 la publicación *Biblioteca de la mujer*. Consejera de instrucción pública y desde 1916, profesora de Literaturas románicas en la Universidad de Madrid, cátedra creada para ella. Asistió a diversos congresos donde denunció la desigualdad educativa entre hombres y mujeres, y el sexismo en los círculos intelectuales. Pese a la calidad de su obra, fue rechazada para ser miembro de la Real Academia Española (RTVE.es, 2015a).

su tiempo fueron mujeres apegadas aún a los ideales de la mujer madre-esposa, denunciaban la necesidad de consolidar el derecho a la educación para las mujeres y procuraron avanzar hacia un desapego de los valores asignados por la Iglesia para la mujer.

Y es que en España el concepto de educación ha sido significado por diversos proyectos y grupos desde finales del siglo XIX y principios del XX como una forma progresista de desarrollo integral para la humanidad; ha sido un punto nodal en el que se articulan, no sin tensión e incluso conflicto extremo, como lo fue durante la Guerra Civil Española, las distintas significaciones sobre los modos del “deber ser” de hombres y mujeres, en función de la ideología de grupos diversos, como los grupos conservadores (realistas, positivistas, clericales) y los llamados grupos de izquierda (republicanos, liberales, socialistas, anarquistas, masones, ateos y feministas). Algunas de estas posiciones hoy reconfiguradas o renombradas han tenido pervivencia al igual que el feminismo y se han fortalecido o incluso renombrado, como en el caso del Partido Popular, que guarda una ideología conservadora asumiendo un nombre que sorprende por su similitud al del Frente o Partido Popular, que fuera de ideología socialista durante la Segunda República durante los años 30 del siglo pasado.

Rosa María Capel (UNED, 2012) describe cómo en la transición de finales del siglo XIX a las primeras décadas del XX, los grupos de izquierda a pesar de las distintas significaciones pudieron articular sus esfuerzos en busca, aunque sólo fuera de un modo paternalista, de mejorar el acceso a la educación de las mujeres. Fuera ello por un ideal de lograr cuadros de mujeres educadas para ser mejores madres, o bien, para conseguir un ideal de desarrollo integral para hombres y mujeres tras la decepción que dejara la primera guerra. Y es que con las reformas liberales a la Ley de Instrucción Pública de 1857, como un logro de la república en España, se estableció la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria para las niñas, quienes habían estado excluidas. Aun así, la coeducación no era un hecho para éstas, pues algunas asignaturas no les eran impartidas,

como: industria, comercio, geometría y educación sexual –a diferencia de los niños–, dejando sus aprendizajes estrictamente para contenidos asignados a su sexo o estrictamente “de mujeres”.

No obstante lo anterior, en 1876 al frente del grupo liberal y de las acciones de la llamada Institución Libre de Enseñanza, fundada por Francisco Giner de los Ríos, introductor del llamado “racionalismo armónico” de Karl Christian Friederich Krause, se impulsó un modelo educativo de corte liberal, laico y progresista, opuesto al modelo conservador impregnado de los valores del catolicismo (Biografías, 2004-2016).

Esto permitió que la Institución de Libre Enseñanza fuera ganando terreno, y para 1914, a través de la Junta de Ampliación se logró obtener más de mil quinientas becas para varones y mujeres españolas que les permitieron el acceso a la educación universitaria y viajar al extranjero para formarse en las mejores universidades europeas de la época y regresar ya formados para enriquecer no sólo el acervo y la cultura del país, sino también para militar en las distintas facciones conforme a su ideología.

De esta forma, para las primeras tres décadas del siglo XX, España mantuvo un aumento en el acceso de las mujeres a la educación universitaria, quienes se proyectaron hacia el trabajo como escritoras, periodistas o maestras y su labor fue muy importante en la concientización de las mujeres. Esta pequeña élite de mujeres educadas se mantenía al margen de la gran mayoría de la población de mujeres en las zonas rurales de España, quienes mantenían una condición de subordinación impuesta y firmemente mantenida por las instituciones familiar y eclesial, a pesar del avance en las ideas liberales y progresistas.

La acción de las maestras tuvo una gran importancia antes, durante y después de la Guerra Civil Española. Antes de la guerra, por su participación en las llamadas Misiones Pedagógicas, que fueron un proyecto cultural instrumentado para difundir las modificaciones y logros legales de avanzada y en beneficio de las mujeres, como fueron el reconocimiento del voto femenino en 1931 –a diferencia

del masculino, obtenido desde 1890—; el reconocimiento del matrimonio civil y del divorcio; el reconocimiento del derecho a la patria potestad de las mujeres sobre sus hijos; la eliminación del delito de adulterio; la protección a las madres; la legislación laboral en busca de igualar los salarios de hombres y mujeres, e ideas de avanzada en temas como la prostitución, el uso de anticonceptivos y el aborto (UNED, 2013).

En este marco surgieron mujeres y colectivos feministas, cuya participación en los distintos frentes condujeron al cambio en las mentalidades de su época; entre las más destacadas, María de Maeztu Whitney,<sup>4</sup> María Lejárraga, María Martínez Sierra, Margarita Nelken, Clara Campoamor (como la principal defensora del voto ante las Cortes, aunque a partir de ello fuera desterrada de la política y de su partido, toda vez que en 1933 ganara la derecha, según el decir de muchos y de manera injusta, “a causa del voto femenino”) (RTVE.es, 2015b). Durante la guerra, una figura femenina de gran influencia entre las tropas por su ideario de libertad y revolución fue Dolores Ibárruri, militante fundadora del Partido Comunista en España, y mejor conocida como “La Pasionaria”, quien arengaba a las tropas y les llamaba a luchar bajo la frase: “No pasarán”, durante el asedio de las tropas franquistas a Madrid (Roman y Makaseev, 2014).

Pero a la par del avance de mujeres con ideologías diversas aglutinadas en el punto nodal de la instauración de una segunda república, por el lado conservador y católico también se agrupaban otras mujeres, como fue el caso de la Asociación Nacional de Mujeres Españolas, que desde 1918 pugnaba por mejoras económicas y sociales, pero no políticas, en la condición de la mujer. Alejadas de

---

<sup>4</sup> María de Maeztu Whitney, fue una pedagoga y humanista que dirigió e impulsó la Residencia de Señoritas de 1915 a 1936, formó parte de la junta directora del Instituto-Escuela y Presidió el Lyceum Club Femenino (1926-1936) para la convivencia entre iguales de mujeres y aquellos varones que quisieran coincidir, que podría equipararse a los colectivos de varones de las generaciones del 98, 14 y 27, donde sólo militaban varones (UNED, 2013).

la lucha sufragista de las mujeres, conservaban un imaginario de la mujer-esposa conforme al ideal cristiano o católico.

Y en este mismo sentido, en una forma más exacerbada de esta ideología se encontraban las mujeres falangistas durante la Guerra Civil y posterior a ésta, durante el Franquismo, quienes se encargaron de difundir a través de la revista una imagen de la mujer moderna pero estrictamente apegada a los ideales de autorrealización como madre-esposa conforme al ideal cristiano, aunque contradictoriamente, las mujeres que militaban en esta facción actuaban de facto como líderes, se mostraban en el ámbito público y eran activas y/o exitosas en los deportes.

Pese a estas voces de mujeres militantes en la derecha y al quiebre en los avances legales logrados durante la Segunda República, una vez que triunfó el franquismo y a pesar del exilio de las intelectuales y mujeres militantes políticas de la izquierda, hubo aquellas que incluso desde las cárceles mantuvieron las trincheras del feminismo de izquierda, como en el caso de Carlota O'Neill, militante socialista que siempre denunció la situación de las mujeres desde las cárceles del franquismo, y aun durante su exilio hacia Venezuela y México, posterior a su encarcelamiento, quien se nacionalizó como mexicana y murió en nuestro país.

Así, podríamos continuar con una cantidad de mujeres españolas ejemplares de aquellos tiempos y de los actuales, pero lo importante para nuestros fines es avanzar hacia la conformación de las distintas agrupaciones y colectivos de mujeres feministas, quienes a partir de la década de los 70 han militado desde distintos frentes, continuando con estas ideologías en tensión, conflicto e incluso oposición, pero aglutinadas con el objetivo de erradicar la subordinación en la condición de las mujeres españolas.

Desde el ámbito del activismo, en 1979 se realizaron las Segundas Jornadas Feministas en la ciudad de Granada, organizadas por la Asamblea de Mujeres de Granada (fundada un año antes); estas jornadas se basaban en el movimiento obrero y proponían su lucha por el reconocimiento legal de las mujeres, que llevaba

aparejado un debate social donde las conquistas legales tendían a obtener el reconocimiento de sus derechos. En esa época el tema discutido era la doble militancia, en el partido y en el feminismo. Otro debate fue en torno a las posturas feministas igualdad/diferencia. Fueron tales las oposiciones y conflictos que se temía la ruptura del movimiento por el apasionamiento que existía entre las distintas posturas.

Con todo, la diferencia de ésta respecto a otras jornadas estatales fue el desarrollo espontáneo de temas. Mientras que en jornadas subsecuentes la articulación de temas e ideologías consolidó paulatinamente la Federación de Organizaciones Feministas en un solo colectivo, en reunión y de manera también consecutiva se han sometido a debate y se han instrumentado acciones en la agenda política feminista en torno a una serie de aspectos conforme a cada jornada, y en relación con los debates internacionales del movimiento feminista, así como con las inercias del contexto español en el momento en que surgieron, como las jornadas del aborto (1981), la sexualidad (1983), el lesbianismo (1988), la violencia machista (1988), y las realizadas en Madrid (1993) con el lema “Juntas y a por todas”, con un carácter general, abordando una diversidad de temas, como ecología, demografía y economía.

Del 5 al 7 de diciembre de 2009, bajo el lema “Granada 30 años después, aquí y ahora”, las jornadas se llevaron a cabo en conmemoración de las realizadas en 1979 (Asamblea de Mujeres, 2010) y se centraron en temas articulados en cuatro bloques para debatir: Debate de des-identidades sexuales con la pregunta: ¿En qué anda el feminismo actualmente tanto en la micropolítica como en la macropolítica, en el tema de las nuevas identidades y quebrar las identidades monolíticas femenino/masculino, multiculturalidad? Apareció además un debate sobre la construcción cultural y la necesidad de subvertirla o deconstruirla. También se trataron los nuevos desafíos y prácticas feministas; cuerpos y sexualidades; las discusiones en torno a la crisis del neoliberalismo y la acción feminista; nuevas representaciones, nuevos contextos.

En total, se discutieron entre 120 a 140 ponencias, se realizaron talleres, mesas redondas, temas y actividades de arte como forma de resistencia. También se pusieron en acción nuevas tecnologías que permitieron mostrar performance, exposiciones hechas por mujeres, videos, que reflejaban la diversidad de los cincuenta colectivos que participaron con ponencias y actividades concretas. Se presentaron algunas ponencias sobre las mujeres inmigrantes, y aunque el tema estaba considerado en una mesa denominada “Multiculturalidad”, en ese momento no tuvo el eco que hoy día tiene, dada la alta migración de personas de países del llamado “tercer mundo”, sobre todo por las oleadas de migrantes agudizadas entre 2015 y 2016 desde el Medio Oriente, Siria, Irak, Irán, desde el norte de Marruecos, Libia, Argelia e incluso el Sahara español, aunada a la de migrantes latinoamericanos desde décadas previas.

En síntesis, desde la militancia en las distintas posturas éticas, ontológicas, políticas e ideológicas dentro del movimiento feminista, el intento de redefinición de la relación entre sexo y género por parte de la teoría feminista transcurre por caminos diversos, a veces, incluso opuestos. Todas las posiciones comparten la crítica a la jerarquización entre los sexos, con la consecuente subordinación de las mujeres y de las sexualidades diversas, pero a partir de ahí se abren y mantienen hasta la fecha debates e incluso la disputa; mientras el feminismo posmoderno reclama el derecho a la diferencia, el feminismo de tradición ilustrada aboga por la superación de los géneros.

A la par de los avances en la militancia y activismo de los colectivos de mujeres feministas españolas, la institucionalización de la categoría de género ha permitido también su lucha desde la academia como una trinchera más, a la cual los propios grupos radicales aún no dejan de criticar por considerar que ha sido domesticada y supeditada a las necesidades del sistema económico y político androcentrista neoliberal en el mercado global actual. No obstante, el feminismo académico y la inserción de mujeres en organismos internacionales de política y derechos humanos han tenido logros



para la condición de las personas y para la agenda feminista, como es el caso del Máster Gemma.

Respecto a este programa, en el plano académico se retoma como parte de sus antecedentes y hasta la época actual, al Instituto Universitario de Investigación de Estudios de las Mujeres y de Género como un centro que contribuye en el desarrollo, promoción y divulgación en su objeto de estudio; esta aportación se realiza desde una investigación multidisciplinar. El instituto data de 1984-1985, y su creación se motivó porque se observaba a la ciencia, practicada mayoritariamente por varones, como una limitante para el desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres, lo cual convocó a un grupo de profesoras y alumnas que, partiendo del feminismo, buscaban posicionar mayor igualdad en la sociedad española (Granada, 2016).

Un segundo antecedente académico para el Máster Gemma fue la fundación del Seminario Permanente Mujer y Literatura, en la Universidad de Oviedo en 1986, la cual hoy en día forma parte del consorcio Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género, y que ha traído consigo una serie de primicias en la configuración del género, involucrando así a un variado grupo de actores, debido al poco abordaje y reconocimiento que se le había dado a los estudios de género en el contexto español (Fernández, 2013).

Otra peculiaridad que ha tenido el Seminario Permanente Mujer y Literatura es la de arrancar con los estudios de las mujeres desde los diferentes ámbitos, utilizando como medio de difusión las conferencias, cursos, talleres, tertulias literarias, videofóruns, entre otros, conviviendo con las distintas esferas que involucran el tema, es decir, no se limita al entorno universitario (Oviedo, 2016).

Otro hito de trayectoria concerniente a la Universidad de Granada obligado a mencionar, es la construcción del primer grupo de investigación de Estudios de Mujeres en relación con el Plan Andaluz de Investigación en 1988 (primera convocatoria), este plan dirige sus horizontes a la evaluación, gestión y financiación de

diferentes organismos con especial atención a universidades (Granada, 2016; Conocimiento, 2016).

Para seguir con un orden cronológico en la historia del desarrollo de los estudios de género en Europa y entender la gestación del máster auspiciado por la Unión Europea, es ineludible mencionar a la Universidad de Utrecht (que también integra el consorcio Gemma). En 1988 se fundó el Departamento de Estudios de la Mujer, situado en la Facultad de Artes en Holanda, cuya actividad se preserva en el activismo estudiantil, la investigación feminista pionera e innovación educativa. Se sitúa así como un programa de calidad internacional (Utrecht, 2016).

Como consecuencia de la institucionalización de los estudios de género en Europa y como parte de la expansión ideológica y divulgación del conocimiento, en 1989 se creó uno de los primeros proyectos editoriales universitarios de estudios de las mujeres: la colección *Feminae*. Uno de sus propósitos primordiales ha sido comenzar la circulación de resultados de investigación científica con perspectivas feministas y así poder clarificar el papel de la mujer en el constante cambio de la sociedad, además de vislumbrar los fenómenos que rodean la interacción entre sexos, sin olvidar la propiedad multidisciplinar con la que se estudian estos hechos. Lo emblemático de la revista *Feminae* no sólo se basa en la cantidad de sus publicaciones—desde su creación se han elaborado alrededor de veintinueve monografías y cuatro cuadernos bibliográficos— sino que, además, para garantizar la calidad ostentan a un Consejo Asesor internacional y utilizan el sistema de revisión por pares. Estas cualidades le han dado el puesto 33 de 273 de las editoriales españolas valoradas según el *Scholarly Publishers Indicators In Humanities and Social Sciences*, en el año 2014 (Granada, 2016).

La consolidación de los estudios de la mujer en la Universidad de Granada trajo consigo la apertura del primer Doctorado en Estudios de las Mujeres, de las universidades del Estado en 1990. Ello dio lugar a la inclusión y desarrollo de categorías analíticas como género, haciendo hincapié en las mujeres como agentes y

sujetos de transformación social (Granada, 2016). Para una revisión general de los antecedentes y constitución del Máster Gemma, véase la línea de tiempo en la figura 2.1.

**Figura 2.1. Línea del tiempo de antecedentes y constitución del Máster Gemma**



Fuente: Elaboración propia basada en Masters.ugres (2015a)

Como puede observarse en la línea del tiempo de la figura 2.1, el programa Erasmus Mundus y el Consorcio Europeo Gemma ha creado fuertes redes con prestigiosas universidades no sólo europeas, conformando el Gemma World desde el curso académico 2012-2013, que incluye a la Universidad de Rutgers, la Universidad Estatal de Nueva Jersey, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Estatal de Campinas, en Sao Paulo, la Universidad de Chile, Florida International University, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Especialmente, el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la Universidad Autónoma de México (UNAM), de 2010 a 2011 recibió a dos docentes provenientes del Máster Gemma en calidad de visitantes para la realización de estancias de intercambio. Igualmente, del periodo 2010 al 2014 el CEIICH recibió a siete estudiantes para la realización de estancias cortas de investigación o su adhesión en algún posgrado en la misma institución (Blázquez, 2014).

## **DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS Y CATEGORÍAS SIGNIFICANTES PRIMORDIALES EN EL MÁSTER GEMMA**

A continuación se describe la articulación de los semestres, las asignaturas y temáticas que se abordan en las distintas instituciones participantes, las formas de coordinación y operación del programa, a través de vínculos internacionales y algunos perfiles de las y los académicos: coordinadoras, docentes e investigadoras.

El Máster Erasmus Mundus en Estudios de Las Mujeres y de Género (Gemma) tiene como objetivo principal: “formar a especialistas en el ámbito de la igualdad entre mujeres y hombres, teniendo en cuenta las intersecciones de etnicidad, clase y sexualidad y contribuyendo a la construcción de una ciudadanía solidaria y responsable” (Masters.ugr.es, 2015a, p. 7).

El programa cuenta con un total de 134 asignaturas. A lo largo de los cuatro semestres se cubren 120 ECT,<sup>5</sup> 30 en cada semestre.

En el primer semestre, denominado como “obligatorio”, se imparten las primeras cuatro asignaturas, que están enfocadas a la teoría, historia y metodología feminista.

En el segundo semestre, del “Bloque optativo A”, se ofertan 79 asignaturas en total por todas las universidades que conforman el consorcio;<sup>6</sup> de éstas, se ofrecen 64 en idioma inglés y las 15 restantes en castellano; el italiano es un tercer idioma aceptado en virtud de que la Universidad de Bolonia forma parte del consorcio. Si bien, en este ciclo escolar cada institución ofrece a su alumnado un abanico diverso de materias, es a partir de esta posibilidad que pueden escoger seis de éstas (para completar sus créditos), lo que les permite adecuarlas respecto a sus perfiles y temáticas trabajadas en el máster.

De manera general, las distintas líneas que se abordan en el segundo semestre son: análisis de discurso, estudios de las mujeres, feminismo, las mujeres en la literatura, performatividad, antropología de la mujer, el cuerpo, sexualidad y erotismo, feminidades y masculinidades, diversidad sexual, género y cinematografía, psicología y salud mental, cultura popular, identidad nacional y de género, violencia contra las mujeres, arte, prácticas laborales, entre otras.

En el tercer semestre del “Bloque optativo B”, Gemma incluye la movilidad estudiantil a elegir de entre las universidades participantes; además, el alumnado tiene la oportunidad de obtener dos títulos de máster, mismos que son emitidos por las dos universidades donde se realicen los estudios.

Ahora bien, este semestre integra 50 materias. De igual forma que el “Bloque A”, las asignaturas son ofertadas por las distintas

---

<sup>5</sup> Unidad del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, utilizado por las universidades europeas para convalidar asignaturas.

<sup>6</sup> Universidad de Granada (coordinadora); Universidad de Bolonia; Universidad Central Europea, Budapest, Hungría; Universidad de Hull, Reino Unido; Universidad de Lodz, Bolonia; Universidad de Oviedo; Universidad de Utrecht, Países Bajos.

instituciones ya mencionadas. Cuatro de éstas son impartidas en el idioma español y las 46 restantes en inglés u otro idioma conforme a la institución de movilidad en la cual se curse. Las vetas que se trabajan aquí son: las mujeres en el discurso literario, las mujeres que usan sustancias psicoactivas, las mujeres en las artes, performatividad, teoría *queer*, género y sexualidad, homosexualidad y lesbianismo, el debate feminista contemporáneo. Mientras que el cuarto y último semestre con un valor de 30 ECTS, se emplea para que el estudiantado elabore su tesis. Actualmente, la ampliación de universidades participantes como Rutgers o las ubicadas en países de América Latina, como es el caso de la UNAM-CEIICH, ofrecen la posibilidad de una estancia para apoyarles en la elaboración de su documento recepcional.

De acuerdo con las categorías investigadas, se determinó que un total de 48 asignaturas de las 134 propuestas en el mapa curricular, tiene que ver con los rubros de cultura, educación y género (ver figura 2.2).

Particularmente, las materias que se centran en el campo de la educación se refieren a las transformaciones socioeducativas en la España del siglo XX, al género y la educación, a la educación de las mujeres en el mundo contemporáneo y a la educación sexual. En la siguiente figura se destacan algunas características de estas materias, basadas en el Programa del Máster Gemma 2015-2016 (Masters.ugr.es, 2015b).

**Figura 2.2. Asignaturas del Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género (Gemma). Rubros de cultura, educación y género**

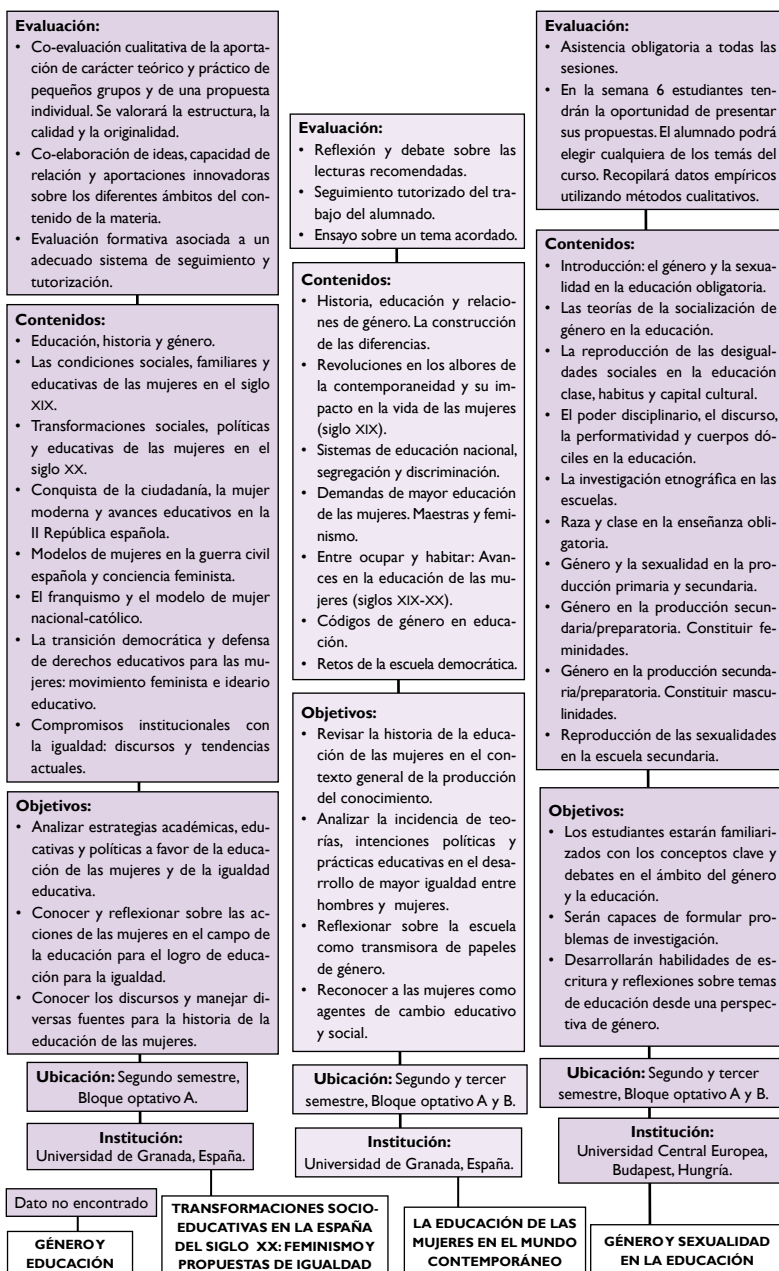
|                                     |  |   |   |   |
|-------------------------------------|--|---|---|---|
| SEGUNDO SEMESTRE. BLOQUE OPTATIVO A | Género y paz (5 ECTS)  | Género, clase y raza en la América Colonial (5 ECTS)  | Geopolíticas del conocimiento, género y traducción: del giro discursivo al giro decolonial (5 ECTS) | UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA (INSTITUCIÓN COORDINADORA) |
|                                     | Trabajo social e intervención social con perspectiva de género (5 ECTS)          | Transformaciones socioeducativas en la España del siglo XX: feminismo y propuestas de igualdad (5 ECTS) |   |   |
|                                     | Gender and Nationalism (8 ECTS)  | Gendered Memories of the Holocaust (8 ECTS)   | Gender and International Development (8 ECTS)   | UNIVERSIDAD CENTRAL EUROPEA, BUDAPEST, HUNGRÍA            |
|                                     | Capitalism and Gender in the Neoliberal Era (8 ECTS)                             | Feminist Biopolitics and Cultural Practice (8 ECTS)   | Gender, Peace and Security (8 ECTS)   |   |
|                                     | Re-imagining Social Movements: Activism, Resistance and Cultural Change (8 ECTS) | Neo-Victorian Cultures (4 ECTS)   | Postcolonial Theory, Gender and Cinema (4 ECTS)   |   |
|                                     | Gender, Sexuality an the Non/Human (8 ECTS)                                      | Gender and Religion (4 ECTS)  | Gender and Sexuality in Education (4 ECTS)  |   |
|                                     | Other(ed) Bodies: Anthropology of Gender and Sexual Diversity (10 ECTS)          |   |   | UNIVERSIDAD DE HULL, REINO UNIDO                          |
|                                     | Independent Gender Research (10 ECTS)  | Encountering Development: Why Gender Matters (10 ECTS)  | Current Perspectives on Gender and Development (10 ECTS)  | UNIVERSIDAD DE LODZ, POLONIA                              |
|                                     | Human Rights and Gender (5 ECTS)   |   |   |   |
|                                     | Diversidad cultural, diásporas y globalización (6 ECTS)                          | Literatura, identidad nacional y género (6 ECTS)  |   | UNIVERSIDAD DE OVIEDO                                     |
|                                     | Género y Educación (6 ECTS)  | Género, teoría y prácticas cinematográficas (6 ECTS)  |   |   |

|   |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
| <b>TERCER SEMESTRE. BLOQUE OPTATIVO B (MOVILIDAD)</b> | Gender, Culture and Development: Africa (5 ECTS)  | La educación de las mujeres en el mundo contemporáneo (5 ECTS)  | Gender and Archaeology (5 ECTS)  | <b>UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA (INSTITUCIÓN COORDINADORA)</b> |
|   | Género, cuerpo y mujeres en la historia de Occidente: prácticas de salud y discursos científicos (5 ECTS)   |   |  |  |
|   | Gender, Art and Literature: The Representation of Women in Literary and Visual Discourse (5 ECTS)   |   |  |  |
|   | Women's Popular Culture: Women's Travel Literature + Critical Utopias   | Gender and Violence in the Old German Literatures (6 ECTS)  |  | <b>UNIVERSIDAD DE BOLONIA, ITALIA:</b>                           |
|   | Women's Northern Literature and Culture: Cultural representations of Women and Gender in Finno-Ugric contexts + Women's cultural memory in Scandinavian Tradition (12 ECTS) |   |  |  |
|   | Foundations in Gender Studies II (4 ECTS)   | Foundations in Gender Studies II (4 ECTS)   | Foundations in Gender Studies I: Histories, Theories, Futures (8 ECTS)             | <b>UNIVERSIDAD CENTRAL EUROPEA, BUDAPEST, HUNGRÍA</b>            |
|   | Advanced Topics in Gender Studies MA (4 ECTS)   | The Gender/Sexuality Intersection (4 ECTS)  | Critical Interdisciplinary Approaches to Doing Research in Gender Studies (4 ECTS) |  |
|   | Women's and Gender History: An Introduction to Theory, Methodology and Archives (4 ECTS)  |   |  |  |
|   | The Body in Culture, Politics and Society (10 ECTS)   |   |  | <b>UNIVERSIDAD DE HULL, REINO UNIDO</b>                          |
|   | Gender & Academic and Creative Writing (5 ECTS)   | La Frontera and the New Mestiza Consciousness: Race, Ethnicity and Gender at the US-Mexican Border (5 ECTS) |  | <b>UNIVERSIDAD DE LODZ, POLONIA</b>                              |
|   | Nation and Gender (6 ECTS)  | Space, Body, Gender (6 ECTS)  | Gender and Film (6 ECTS)   | <b>UNIVERSIDAD DE OVIEDO</b>                                     |
|   | Advanced Introduction to Gender Research (7,5 ECTS)   |   |  | <b>UNIVERSIDAD DE UTRECHT, PAÍSES BAJOS</b>                      |

Fuente: Elaboración propia, con información del Masters.ugr.es (2015 c).



Figura 2.3. Asignaturas del Máster GEMMA centradas en la educación



Fuente: Elaboración propia con información de Masters.ugr.es (2015b).

En relación con una de las preguntas principales, acerca de cómo se estructuran las temáticas generales, especialidades y los contenidos sobre género y educación en el plan de estudios, la respuesta que ofrecemos se basa en las indagaciones realizadas con base en el análisis de los planes y programas de las asignaturas que oferta el plan de estudios del Gemma en su portal (Masters.ugr.es, 2016a).

En tanto, los hallazgos más relevantes para nuestro objeto de investigación se reportan en la figura 2.3, donde puede observarse la única materia que estrictamente maneja el título de “Género y educación”. No obstante, al buscar los contenidos y su desglose programático el hallazgo fue que no existe nada publicado al respecto y que la Universidad de Oviedo no ofrece información alguna sobre el Gemma en su página oficial. Tal materia se ubica en el segundo semestre (del bloque optativo A), como una de las opciones de movilidad para el estudiantado del máster y se imparte en el campus de la Universidad de Oviedo (ver figura 2.2).

En contraste con la carencia reportada en la web de la Universidad de Oviedo, en otra de las universidades del Consorcio Gemma, la Universidad Central Europea ofrece en su portal los objetivos y contenidos curriculares de asignaturas del segundo y tercer semestres, correspondientes a los bloques optativos A y B, las cuales permiten consolidar la formación de sus egresados en relación con el género y sexualidad en la educación, tal como puede leerse en la figura 2.3. Ahí mismo, se presenta una síntesis del análisis de las asignaturas ofrecidas en la Universidad de Granada que muestra los objetivos y la secuencia curricular que ubicamos en los contenidos de asignaturas impartidas durante el segundo semestre que consolidan la formación en género y educación: La educación de las mujeres en el mundo contemporáneo y Transformaciones socioeducativas en la España del siglo XX: feminismo y propuestas de igualdad.

Para una revisión detallada del contenido programático de todas las asignaturas que conforman el plan curricular del Máster

Gemma, remitimos a nuestros lectores al sitio oficial web de la Universidad de Granada, en la referencia [masters.ugr.es](http://masters.ugr.es) (2016a).

Para la novena edición (2015-2017), el Máster en la Universidad de Granada contaba con una planta docente femenina de 94%, la mayoría de ellas tenía la titularidad de la asignatura impartida, sólo algunas eran contratadas por asignatura, y destaca la presencia sólo de 6% de varones académicos. Al mismo tiempo, el Máster invita a distintas/os académicas/os para colaborar en la impartición de materias, procedentes de distintas instituciones de educación superior, como de la Universidad de Buenos Aires, New York University, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Toulouse-Jean Jaurès, University College Dublin, Universitat Autònoma de Barcelona, y de otras más.

El Máster tiene distintos niveles de coordinación, a nivel local, la coordinación de las prácticas curriculares y desarrollo en Granada, corre a cargo de la Universidad de Granada (UGR), en un segundo nivel, la UGR también se ocupa de la coordinación del Consorcio Máster Gemma a través del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. En un tercer nivel, la coordinación de la operación y desarrollo del Máster en las otras universidades participantes queda a cargo de cada uno de los distintos centros: en la Universidad de Bolonia el Departamento de Lenguas Extranjeras y Programa de Género; en la Universidad Central Europea, el Departamento de Estudios de Género; en la Universidad de Hull, el Centro de Estudios de Género; en la Universidad de Lodz, el Centro de Estudios de las Mujeres; en la Universidad de Oviedo, el Centro de Investigaciones Feministas, y en la Universidad de Utrecht, el Programa de Estudios de Género ([Masters.ugr.es](http://Masters.ugr.es), 2015c).

A partir de la revisión de diversos perfiles de coordinadoras, docentes, académicas e investigadoras que participan en los distintos niveles, de manera general podemos decir que sus líneas de investigación tienen que ver con la literatura inglesa y el feminismo, el género y la diversidad cultural, las mujeres y la ciudadanía en Europa, las mujeres en el romanticismo, la sexualidad y las

masculinidades, entre muchas otras temáticas, lo cual no es raro en virtud de que los estudios de género se han constituido como un campo inter, transdisciplinar y transversal a todas las ciencias.

Como se mencionó anteriormente, se han creado redes con otras prestigiosas universidades del continente americano (ver figura 2.1, línea del tiempo).

## **PRINCIPALES ACTORES EN SUS PRÁCTICAS DE INTERPELACIÓN**

En el presente apartado se discutirán las formas en las que los sujetos han sido convocados a la construcción discursiva e ideológica referente a los estudios de las mujeres y de género en el Máster Gemma. Para ello, se considera necesario referirse a los saberes tratados por Heath (1981), donde hace una relación entre la convocatoria y el sujeto:

Los individuos se constituyen como sujetos a través de la formación discursiva, un proceso de sujeción en el que el individuo se identifica como sujeto de la formación discursiva en una estructura de desconocimiento (el sujeto entonces, es presentado como la fuente de significados de los cuales es efecto). La interpelación designa al mecanismo de esta estructura de reconocimiento equívoco, efectivamente, el término del sujeto en lo discursivo e ideológico, como el punto de su correspondencia (1981, pp. 101-102).

Lo anterior va dirigido a la construcción de identidad. Los discursos creados interpelan al sujeto, trazando una línea de vida conteniendo así un recorrido histórico. Este sujeto es presentado con una cierta carencia, falta de completitud; parte de esta carencia busca ser llenada por el discurso que le parezca más afín.

Como hemos visto anteriormente, la complejidad que ofrece el diseño curricular del Máster Gemma es de un currículum flexible, donde la libre y amplia elección de las asignaturas y contenidos a la carta o elección de los formandos y de las instituciones que

integran el consorcio no permiten la síntesis de un perfil o de sus estándares como algo fijo o estable, sino que se halla en un sistema abierto, complejo, interconectado en redes globales, lo cual le da no sólo actualidad sino además riqueza en su interlocución hacia diversos actores, de lo cual identificamos distintos niveles de interpelación como son, en principio, las instituciones involucradas en el consorcio como integrantes o miembros fundadores de éste, que se han hospedado en la movilidad, la operación y prácticas de este programa de formación, brindando así cada una las capacidades institucionales y estándares que les caracterizan dentro de la amplia gama de disciplinas y estudios de género, dado el carácter multidisciplinario e interdisciplinario del Consorcio Gemma. Por lo tanto, la oferta es totalmente complementaria con elementos distintivos que marcan la especialización singular en distintos campos de estudios de género según cada centro del Consorcio (Ciencias de la Salud, en Granada; Estudios sobre Desarrollo, en la Universidad de Hull; Estudios Culturales y Etnicidad, en Utrecht; Estudios Poscoloniales, en Oviedo; Estudios sobre la Memoria, Trauma y Edad, en Bolonia; Postsocialismo de Estado, en CEU; Cultura Visual, en Lodz; Liderazgo de la Mujer y los Derechos Humanos, en la Rutgers).

En otro nivel de interpelación, encontramos a las instituciones que conforman lo que hoy se denomina Gemma World, enumeradas arriba (ver figura 2.1), quienes junto con el consorcio y la Unión Europea han promovido la incorporación de cada vez más miembros así como el incremento en la matrícula estudiantil y la posibilidad de que sus perfiles de egreso sean encauzados para la inscripción, después de los estudios, en algún doctorado dentro de las distintas universidades a nivel internacional. De igual forma, ofrecen al estudiantado en un nivel más de interpelación, la posibilidad de ser becados tanto para su inserción como para la movilidad al realizar los estudios.

Por otra parte, conforme a lo localizado en algunas plataformas en el internet de las universidades que conforman Gemma,

podemos afirmar que el programa en general plantea un enfoque interdisciplinar de los cursos que se imparten.

El Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género provee a sus estudiantes la oportunidad de especializarse en los diferentes ramos que el consorcio ofrece. En cada una de las universidades que conforman el máster pueden identificarse áreas de especialización que desde el origen se fueron consolidando.

La Universidad de Granada ha desarrollado un consorcio con universidades más allá del continente europeo. Se puede mencionar la participación de instituciones de Florida, Colombia, Sudáfrica, Marruecos e India, con la finalidad de enriquecer la experiencia de los estudiantes con programas de movilidad que proporcionan amplias perspectivas en líneas de especialización específicas, tales como: migraciones, antropología social, salud, educación, literatura, historia, arqueología, lingüística, política, métodos de investigación y recursos bibliográficos (Masters.ugr.es, 2015c).

En la Universidad de Bolonia, tratando específicamente el programa de Estudios de las Mujeres, se abordan los principales debates teóricos sobre las metodologías críticas de los Estudios de las Mujeres y Género. Esta especificidad en el abordaje teórico es posible dado el perfil del profesorado, ya que en su gran mayoría cuenta con una formación sólida en teorías feministas, estudios poscoloniales, literatura de mujeres europea, historia de los movimientos de mujeres en Italia, mujeres y derecho, ciencias sociales y de mujeres, y mujeres pintoras europeas (Masters.ugr.es, 2015a).

En el Centro de Estudios de Género, en la Universidad de Hull, se imparte el Máster en Estudios de las Mujeres y de Género (Gemma), el Máster en Género y Desarrollo, la Maestría en Ciencias Sociales Aplicadas (Estudios de género) y coordina el programa de Doctorado sobre Estudios de Género; este último con un enfoque interdisciplinar, aborda centralmente los temas: desarrollo, sexualidad, género y educación, género y cultura, y teoría de género (Masters.ugr.es, 2015c). Goza de vínculos importantes con Nigeria, Ghana, Taiwán,

India, Pakistán, Italia, Francia, España, Madagascar y Chile. La impartición del género está dada en diferentes líneas de las ciencias sociales, el arte, las humanidades y la literatura. La especialidad de la Universidad de Hull es en género y desarrollo, en identidad y cuerpo, así como en literatura de la mujer del siglo XIX y métodos de investigación y metodologías.

En lo que respecta al Departamento de Estudios de Género ubicado en la Universidad Central Europea (CEU), entre las áreas de especialización que promueve en su colegiado se mencionan las siguientes: dimensiones de género del socialismo post-estado, historia de las mujeres de Europa Central y del Este, identidades de sexo y raza, fronteras de género y flujos transnacionales, así como género, nacionalismo y producción de conocimiento político y feminista (Masters.ugr.es, 2015c).

En febrero de 1992, en Polonia se gestó el Centro de Estudios de la Mujer, la fundadora es la profesora Elżbieta H. Oleksy, en la Universidad de Lodz. Se ha hecho principal énfasis en impartir actividades como la investigación y la enseñanza de temas de la mujer desde un punto de vista interdisciplinar (antropología cultural, filosofía, sociología, psicología, literatura, filmes, culturales y estudios de medios de comunicaciones) y la organización de conferencias internacionales, seminarios y talleres, profesores invitados, así como publicaciones en el campo de los estudios de género, que están dirigidas a la comunidad universitaria y al público en general.

Podemos justificar que el Centro de Estudios de la Mujer, en la Universidad de Lodz, es miembro muy activo del Gemma, como evidencia, podemos enumerar una serie de acontecimientos que han formado parte de la amplitud de sus estudios rescatado de la página que engloba información de la Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género:

- 29-31 de agosto 2006: reunión de los miembros de la Red Temática Avanzada para Estudios de la Mujer en Europa (Advanced Thematic Network for Women's Studies-Athena) y la Asociación de Instituciones de Educación e Investigación

Feminista en Europa (Association of Institutions for Feminist Education and Research-AOIFE).

- 31 de agosto al 3 de septiembre de 2006: conferencia internacional Sexta Conferencia Europea de Investigación de Género “Género y ciudadanía en un Contexto Multicultural”. La conferencia invitó a expertos, académicos y jóvenes investigadores, legisladores de todos los Estados miembros de la UE, los países candidatos, los países asociados y terceros países. La conferencia reunió a más de 450 participantes de todo el mundo.
- 18-20 de junio de 2008: conferencia internacional: “Curso de Escritura Académico y Creativo en Estudios de Género: Epistemologías, Metodologías, Escritura Práctica”, organizado conjuntamente con la Escuela de Investigación Nórdica en Estudios Interdisciplinarios de Género (Linköping University, Sweden). La conferencia reunió más de 50 participantes de: Dinamarca, Finlandia, Bélgica, Noruega, Italia, Rusia, Polonia, Eslovenia y Suecia.
- 23 de junio 2008: Conferencia “La Carrera de la Mujer en la Ciencia”, organizado dentro del Programa Marco de proyecto 6 titulado: “Promover el Debate Político sobre la Mujer y Ciencia en Europa Central” (WS Debate) (Masters.ugr.es, 2015c, pp. 5 y 6).

Regresando al contexto español, podemos sintetizar que el Seminario de los Estudios de la Mujer, impartido en la Universidad de Oviedo, brinda según información del Gemma dos áreas de especialización académica (Masters.ugr.es, 2015c):

1. Estudios culturales e históricos, con énfasis en los estudios poscoloniales, de diáspora y de la “minoría”; filmografía y literatura europeas; historia e historiografía de las mujeres.
2. Estudios sociales, particularmente políticas por la igualdad de oportunidades (desde perspectivas legales, políticas y sociológicas) y violencia contra las mujeres (especialmente desde la perspectiva de la psicología).



Al paso del tiempo fue consolidándose académicamente, obteniendo un galardón Campus de Excelencia Internacional, cuyo impacto derivó de la especialidad de género.

Otro miembro del Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género es la Universidad de Utrecht, ubicada geográficamente en Países Bajos, que imparte el Programa Universitario en Género en la Facultad de Humanidades. Este programa ha centrado su atención en ser uno de los más innovadores en el rubro de la investigación contemporánea. Asimismo, ha participado constantemente en becas de investigación, por ejemplo: “ATHENA (Red Temática Sócrates por los Estudios de las Mujeres Europeos), Marie Curie EST (FP6), Noise (Red Sócrates de Estudios Interdisciplinarios de las Mujeres en Europa), y MIG@NET (FP7), se ponen en marcha y se coordinan desde la Oficina Internacional de los Estudios de Mujeres, actualmente Oficina Intermediaria de la Unión Europea (EULO)” (Masters.ugr.es, 2015c, p. 8).

Estados Unidos de América es casa de una de las sedes del Gemma, la Universidad Estatal de Nueva Jersey (Rutgers), que acoge al Departamento de Estudios de las Mujeres y de Género cuya matrícula asciende anualmente a 2000 estudiantes de pregrado; atiende a 24 en máster y 27 en doctorado. En la investigación y la enseñanza exploran las relaciones entre género, raza, clase, etnicidad, sexualidad e identidad nacional, lo que se fortalece con el perfil docente, pues una parte tiene experiencia en estudios africanos y americanos, y los cursos incorporan estudios de África, Europa Central y Oriental, Asia del Este, el Sur de Asia, el Caribe, Latinoamérica, al igual que Estados Unidos y la Unión Europea (Masters.ugr.es, 2015c).

Por otra parte, uno de los principales logros en interpelación con las necesidades del estudiantado, es que quienes están matriculados en el máster pueden cursar sus estudios con o sin beca Erasmus Mundus, es decir, con financiación propia o con otras becas de los países participantes. De manera que si alguna persona decide estudiar el Máster Gemma sin apoyo económico, los precios publicados por año académico durante el 2015 fueron

de 2000 euros para alumnado europeo y de 5500 euros para alumnado no europeo (Masters.ugr.es, 2016b).

De acuerdo con la fuente anterior, las becas Erasmus Mundus forman parte del programa de cooperación y movilidad internacional en la enseñanza superior desarrollado por la Comisión Europea. De tal modo que están destinadas a cubrir los gastos de matrícula, el seguro médico y parte de los gastos de manutención en los dos años que dura el máster (incluido el último semestre, en el que se elabora y presenta la tesis).

Ahora bien, las becas son clasificadas en dos tipos: A y B (Masters.ugr.es, 2016c). Las de la primera categoría se conceden a estudiantes procedentes de un país no europeo; el concepto total de ésta para el año 2016 fue de 48,000 euros. Las becas del segundo tipo se otorgan a alumnado europeo, aunque una persona originaria de un país no europeo puede solicitar la beca B, siempre y cuando no haya residido o estudiado en un país europeo por más de 12 meses. La cantidad total de esta beca en 2016 era de 20,000 euros.

Dentro del panorama y sistematización que el programa Gemma ha construido se encuentra una serie de herramientas, como estas becas, que ha equipado a sus estudiantes para estudios de doctorado en una variedad de áreas de especialización que se han integrado de manera holística (Masters.ugr.es, 2015c).

En el caso de la Universidad de Hull, se menciona una serie de logros de graduados del Máster Gemma, y destacan las posibilidades que brinda el programa para continuar con estudios de doctorado en Europa y en diferentes partes del mundo; asimismo, se muestra la orientación que le han dado a su investigación en diversas vertientes (Gemma Graduates' Stories, 2016).

En particular, durante el año 2016 siete egresados estudiaron con beca y otros fueron becados para continuar con ese nivel de estudios; durante este mismo año varios estudiantes graduados del Máster Gemma con beca y sin beca se encontraban realizando estudios de doctorado o encaminados a ello. Los temas de investigación en los casos que aparecen detallados son: vidas de género de las mujeres

trabajadores de la construcción en Bangladesh; género, etnicidad e identidad entre las comunidades de la diáspora de Bangladesh británicos; comunidades homosexuales, el ciberespacio y el VIH en Serbia; el activismo lésbico en China y las masculinidades en un contexto español.

No obstante lo venturoso del futuro que se plantean estas opciones para las y los aspirantes a cursar este máster, es innegable la visión de competitividad y las expectativas desde los distintos niveles de interpelación de quienes participan, para competir en el contexto de un mundo fundado en la lógica capitalista, neoliberal y mercantil, donde la formación en el campo de los Estudios de Género muestra la contradicción y paradoja que ha planteado para éstos la institucionalización de dicha categoría. Ante lo cual podría decirse que se ha eliminado en ella todo contenido de subversión o de búsqueda del bien común como un quehacer altruista en beneficio de un mundo otro, posible y mejor. Por lo menos, eso deja pensar en este ámbito de interconexión corporativa mundial la forma en que continúa la nota escrita en el portal web de la Universidad de Hull:

### **Los líderes del futuro: las carreras más allá de Gemma**

Los graduados de Gemma están por delante del juego. Tienen dos prestigiosos ‘Maestros de Excelencia’ en su haber y se gradúan con confianza y familiaridad con los viajes y el estudio internacionales. Nuestros estudiantes desarrollan fuertes redes de apoyo personal y desarrollan amplias redes europeas e internacionales. Esto los coloca en una buena posición para el mundo más allá de Gemma.

Uno de nuestros graduados se convirtió en Presidente de Promociones Erasmus Mundus y viaja por todo el mundo animando a los jóvenes a plantearse altos objetivos. Otros trabajan en los ministerios gubernamentales, para organizaciones internacionales como Naciones Unidas en la investigación, como académicos, educadores, y en los negocios. A través del programa Gemma nuestros graduados están desarrollando una red internacional y cosmopolita de alto estatus y un gratificante trabajo en sus campos (Gemma Graduates’ Stories, 2016, párr. 11 al 13, traducción libre).

El Máster Gemma ha logrado un financiamiento importante para el acceso a becas y la movilidad estudiantil con la congregación de varias universidades participantes, y con reconocido prestigio como programa de excelencia internacional. Todo ello interpela a los sujetos, como el participar de un programa de excelencia internacional y contar una formación con mayores posibilidades de acción a nivel local e internacional, lo cual suponemos se puede fortalecer con acciones favorables al desarrollo del bilingüismo (tal vez el uso de la lengua extranjera como vehículo de enseñanza, como lenguaje académico y con oportunidades de uso social en el país de residencia temporal) y al propiciar experiencias en culturas diferentes a la propia que amplían la visión del mundo. En el plano discursivo, de alguna manera, los aspectos formativos que acompañan el abordaje de los estudios de género, así como la certificación de los estudios de posgrado en dos o más universidades del consorcio Gemma, se presentan en el programa como “valores añadidos”, que cobran un sentido más específico en un mundo interconectado.

Una posible interpelación que propone el programa en cuestión a estudiantes potenciales, estaría en aquello que puede cubrir para los sujetos, como desarrollar capacidades y habilidades para competir con éxito en un mundo globalizado y que se articulan con otros significados contemporáneos, como la necesidad de adaptación a un mundo cambiante.

Habría que agregar aquí que el programa Máster Gemma plantea explícitamente su intención de formar profesionales competentes, y se propone que los egresados estén en condiciones de realizar investigación e intervención en diferentes contextos, como organismos internacionales. Hemos comentado ya el aspecto competitivo.

Por otra parte, la mención de las competencias sugiere un enfoque educativo, sin embargo, interpretamos que, en todo caso, esta influencia en cuanto al diseño de las distintas materias no es uniforme, pues como pudimos constatar, las metodologías de enseñanza en la mayoría de los cursos revisados hacen énfasis en actividades y

productos que implican más la reflexión y análisis con perspectivas críticas, que aspectos instrumentalistas de tal enfoque.

La referencia a las competencias, entonces, se constituye como una categoría polisémica y moderna; ofrece ampliar posibilidades a la internacionalización profesional, y es acorde con una nueva época con trayectorias menos previsibles de la vida laboral y profesional que en generaciones anteriores.

En cuanto a la igualdad de oportunidades, en el origen del Máster Gemma y presente en varias asignaturas, implica una visión de democratización de las sociedades, por lo que su inclusión en este programa es importante para profundizar en ello. Podemos decir que los feminismos así como los estudios de las mujeres y de género en la academia han influido en la sociedad, particularmente en esta línea.

En algunos gobiernos, como el de México, la política de paridad en la participación de mujeres y hombres ha tenido importantes logros y se ha aplicado de forma transversal en diferentes instituciones, con resultados de mayor educación o cargos de poder público para las mujeres. También la noción de igualdad de oportunidades permite abordar otro tipo de desigualdades sociales que se entrecruzan con las de género como las étnicas. Sin embargo, debemos reconocer que en materia de género se tiende a la utilización del concepto de forma instrumental por el Estado, al menos en nuestro contexto, en México.

El género ha tenido una utilidad política para avanzar y puede ser referente de aspiración para los sujetos; no obstante, los gobiernos tienden a reducir su significado a un orden instrumental de paridad de acceso de las mujeres con los hombres a diferentes espacios dentro de una jerarquía social.

La igualdad de oportunidades en el campo del género en una perspectiva académica y social que se vincula no sólo con la paridad entre hombres y mujeres en la sociedad, es también una herramienta conceptual para la visibilidad de la condición de todas las mujeres –y hombres– en las sociedades jerarquizadas y con profundas desigualdades sociales.

La igualdad de oportunidades como concepto se utiliza cada vez en forma más amplia y general, con diferentes acepciones. La comprensión y aplicación de este concepto es diversa a través de situaciones diferentes. Sin embargo, es un concepto subjetivamente importante, promete la reducción de la desigualdad social, ofrece posibilidades de desarrollo personal y social, su inestabilidad no impide que se intente aplicar a una variedad de situaciones y no sólo referidas a género. Constituye un concepto que participa de articulaciones inestables, y tiende a vaciarse de significado, pues puede comprenderse de diversas maneras pero tiende a mantenerse o rearticularse, porque puede ser aplicado con distintos criterios a situaciones prácticas diversas.

A pesar de ello, es importante continuar desarrollando perspectivas críticas que contribuyan a generar conocimiento y favorecer la participación de los actores sociales para la mejora de la vida social de mujeres y hombres.

Finalmente, podemos decir que la institucionalización del término género, que universaliza y delimita su contenido bajo un mismo significante<sup>7</sup> hegemónico, como si se tratara de una postura homogénea y simple, excluye en su significación su contenido, propuesta o acción subversiva de cambio social y mejora para las personas en diversidad. Es decir, que el género acuñado como categoría y vocablo polisémico, al ver multiplicados sus significantes en tan amplia gama, podría ser considerada hoy día una categoría vacía.

No obstante lo anterior y de manera paralela, para tratar de responder a las transformaciones y demanda social, hay que decir que en varios países e instituciones se han ofertado programas de

---

<sup>7</sup> La significación nunca es absoluta y está mediada tanto por la convención como por la arbitrariedad. Toda acción guarda un sentido y un significado pero éste no es inmanente o intrínseco a sí mismo, sino que se da positivamente en la configuración discursiva de las prácticas sociales, en la diferencia y oposición que a su vez son la pauta para la significación hegemónica de una noción, en este caso, del género, en el marco de la contingencia, la historia y temporalidad.

formación en estudios de género y de las mujeres en procesos de institucionalización, ante una necesidad específica por formar profesionales que no sólo conozcan esta perspectiva de manera abstracta, sino que también desarrollen habilidades específicas que favorezcan la introducción y consolidación de la perspectiva de género en los diversos campos y en fases de la política pública.

## CONCLUSIONES

En el APD se considera como una práctica de interpelación al proceso mediante el cual un sujeto se identifica con el modelo educativo que se le propone y a partir de ello incorpora algún nuevo contenido sea éste de tipo valorativo, conductual o conceptual que modifique su práctica en términos de una transformación o de una reafirmación de sí.

Tomamos como base el supuesto anterior y por ello nos parece importante esta aproximación exploratoria y revisión crítica al Máster de Género con la finalidad de profundizar en el estado de la cuestión en materia de posgrados de calidad que ofertan contenidos de género y educación. Para los fines anteriores podemos concluir que el APD ha sido una herramienta útil que nos ha permitido una primera aproximación, exploratoria y descriptiva, sobre el estado de la cuestión en nuestro campo disciplinar y particularmente en el diseño de programas de formación en éste. En el desarrollo de este trabajo observamos que la revisión del diseño de un plan de estudios, su coordinación y operación, implica considerar la constante tensión y diálogo que existe en su objetivación con diferentes elementos del contexto que lo constituyen y le dan pertenencia a un campo como el de género en la educación.

El lenguaje se constituye como una red social en el cual cada objeto tiene un significado que existe únicamente en la medida en que es reconocido por la intersubjetividad de los actores (Žižek, 2003,

p. 133). Lo que Žižek (2003, p. 125) denomina como colchón ideológico, remite a un espacio que se estructura como un campo unificado mediante la intervención de un determinado “punto nodal” que fija su significado entre un cúmulo de significantes flotantes cuya identidad está “abierta”, sobredeterminada por la articulación de estos mismos en una cadena de elementos. De manera que el acolchamiento realiza la totalización mediante la cual esta libre flotación de elementos ideológicos se detiene y posibilita de manera precaria en una palabra el nivel de un significante que unifica un campo determinado, constituye su identidad y permite de manera inestable y temporal una fantasía de unidad social como una “ilusión esencialista” que permite definir un término, en ambas nociones: Género y Educación, no por su contenido real o significado, sino por su oposición, su relación diferencial que permite la unidad o identidad de una determinada experiencia ideológica y de significado que se ve saturado o sobredeterminado por su articulación con otros significantes flotantes.

Pese a lo anterior, la realidad histórica que aquí nos atañe, está siempre simbolizada, la manera en que la vivimos está siempre mediada por diferentes modos de simbolización que paradójicamente conforman una experiencia de significado, que se apoya en algún “significante sin el significado” “puro” y sin sentido. Por lo anterior, es posible afirmar con Žižek (2003, p. 140) que:

La dimensión propiamente ideológica es un efecto de cierto “error de perspectiva” [anamorfosis ideológica], ya que el elemento que representa dentro del campo del significado, la instancia del “puro significante –el elemento a través del cual el no sentido del significante irrumpe en pleno significado– se percibe como un punto de suma saturación del significado, como el punto que “da significado” a todos los demás y totaliza el campo del significado (ideológico). El elemento que representa en la estructura del enunciado la inmanencia de su propio proceso de enunciación se vive como una especie de Garantía trascendente. El elemento que sólo detenta el lugar de una falta, que es en su presencia corporal sólo la encarnación de una falta, se percibe



como un punto de suprema plenitud. En breve, la pura diferencia se percibe como Identidad exenta de la interacción relación-diferencia y garantía de su homogeneidad.

Así, las nociones y conceptualizaciones sobre Género y Educación, que nos ha interesado abordar aquí, muestra su utilización como términos que han fijado y mantenido su identidad a través de todas las variaciones de significado y que han mantenido una precaria fijación en la larga duración de los tiempos históricos, en el antagonismo, tensión y conflicto de los proyectos sociales culturales y políticos que han militado en la región española, han logrado un punto de fijación a través de la articulación de significados que le han constituido como el objeto de deseo que interpela subjetivamente a individuos para transformarse en sujetos. Nos referimos a la relación entre identificación imaginaria y simbólica que ha interpelado históricamente a distintos proyectos políticos en lo colectivo y en lo individual. Si bien, la sociedad está siempre atravesada por una escisión antagónica que no se puede integrar al orden simbólico. Y la apuesta de la fantasía ideológico social es construir una imagen de una sociedad que no esté escindida por una división antagónica, una sociedad en la que la relación entre sus partes sea orgánica, complementaria, esta fantasía ideológica de goce es la que ha dado identidad sociosimbólica con una fijación temporal tanto al término de Género como al de Educación, en la contingencia de eventos y proyectos en España como contexto al desarrollo y puesta en marcha del Máster Gemma.

La revisión del avance de los distintos feminismos desarrollados en el contexto español y de la significación de las categorías de género y de educación nos ha dado un panorama sobre los cambios en la significación de las categorías acuñadas por este movimiento, mostrándolas como abiertas, antiesencialistas e inestables, por lo tanto subvertibles y en constante vaciamiento así como en resignificación. Tal es el caso de la categoría de género y de los estudios en este campo ante la agenda actual del feminismo y de las

problemáticas y crisis económica, social, política y ecológica de los gobiernos a un nivel global.

A partir de la revisión crítica del programa de formación Máster Gemma en España y en referencia al género y la educación como categorías primordiales, podemos decir que el género es una de las categorías centrales acuñada por las discusiones entre los distintos feminismos, y ha llegado a ser utilizada como estandarte de los estudios sobre las mujeres y las masculinidades y los estudios de diversidad sexual.

Su consolidación como categoría de análisis en un uso hegemónico se debe a la claridad con la que evidencia el androcentrismo y de qué forma la sociedad construye, organiza y reproduce de manera binaria y oposicional las identidades sexuales y de género.

No obstante, hoy día en el panorama de las discusiones entre los distintos feminismos entre uno y otro lado del continente, nos pone contrastantemente ante nuevos desafíos a la vez que aún no se resuelven temas planteados por mujeres luchadoras sociales, como fuese Concepción Arenal, quien desde su trinchera y época, planteó con entereza la necesidad de mejorar la legislación carcelaria en defensa de los derechos de las presas y del pago de su salario por el trabajo realizado en prisión. Igualmente, la demanda de educación sexual, o las discusiones sobre la despenalización del aborto, planteadas desde la segunda República y avivadas durante las últimas décadas tanto en México como en España.

Una conclusión importante respecto de los pendientes en la agenda femenina que compartimos ambos países, España y México, es la consideración de varios debates abiertos: el primero, como señalamos, es la despenalización del aborto y el respeto irrestricto de las mujeres al uso de sus cuerpos, la emergencia de identidades diversas que subvierten y trastocan el reconocimiento de sólo dos sexos; la difícil relación entre democracia y feminismo ante la multiculturalidad y la revisión crítica en busca de erradicar las nuevas formas de violencia ante el mundo globalizado, así como la inserción de grupos mafiosos y redes de trata de personas a infiltrados a

nivel local y global, donde la mayoría de sus víctimas son mujeres y personas vulnerables.

En este marco de la circunstancia y contexto español, y también del nuestro, en México, podemos decir que los Estudios de Género (EG) emergen como un campo de conocimiento multi y transdisciplinar en construcción, tensión y oposición entre distintos agentes que le interpelan, como son: el saber, la política y la ética e implican tanto a la academia, la sociedad civil, las organizaciones políticas, como a las instancias de gobierno nacionales e internacionales.

En nuestro caso, con el programa de especialización (EGE), nos hemos visto convocadas como académicas, como estudiosas del género a fortalecer nuestro conocimiento con una mirada analítica compleja que permita, por un lado, reconocer los usos políticos y las significaciones diferenciadas que han instituido a la categoría de género. En este tenor, la revisión crítica desde el APD sobre los contenidos del Máster Gemma a través de esta primera exploración y descripción de sus contenidos en la web, consideramos que puede nutrir positivamente nuestra experiencia y abrir nuevas miradas sobre nuestro quehacer académico y programa de formación en vías de su mejora y actualización.

## REFERENCIAS

- Amaya, S. (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En S. Fuentes y O. P. Cruz (coords.), *Identidades y Política Educativa* (pp. 13-35). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Asamblea de Mujeres de Granada (2010). *Las Jornadas Estatales Feministas Granada treinta años después, aquí y ahora 2009*. Granada: Federación de Organizaciones Feministas. Recuperado el 10 de agosto de 2016 de Traficantes de sueños (s/f). <https://www.traficantes.net/libros/jornadas-feministas-estatales-granada-treinta-anos-despues>
- Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En S. Žižek (comp.), *Ideología: un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Maipe.

- Biografías y vidas (2004-2016). Francisco Giner de los Ríos. *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Recuperado de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/giner.htm>.
- Blazquez, N. (2014). *Informe de actividades 2013-2014, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)* (p. 15). México: Coordinación de Humanidades-UNAM. Recuperado de <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/infoActi/InfAct2013-14.pdf>
- C de Conocimiento (agosto 11, 2016). *Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación 2020 (PAIDI)*. Recuperado de <https://www.paidi2020.es>
- Fernández, A. M. (2013). *Políticas de género y conciliación. Buenas prácticas de las universidades*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Gemma graduates' stories-University of Hull (2016). *Doctoral Studies*. Facultad de Educación y Ciencias Sociales (FECS) de la Universidad de Hull (mayo 31, 2016). (sitio web: [Www2.hull.ac.uk](http://www2.hull.ac.uk)). Recuperado de <http://www2.hull.ac.uk/fass/socialsciences/postgraduatestudy/taughtdegrees/gemmamawomengenders-tudie/gemmagraduatestories.aspx>
- González, R. M.; García, M.; Toriz, A.; García, J. y Míguez, M. P. (2013). Validez de la evaluación del plan de estudios en género y educación. En *Revista Praxis Pedagógica*, 14, 13-29.
- Másters.ugr.es (2015a). *Gemma > Programa Gemma 2015* | Universidad de Granada. (Programa Gemma 2015). Recuperado de <http://maestros.ugr.es/gemma-es/pages/programa/programagemma2015>
- Maestros.ugr.es (2015b). *Gemma > Programa Gemma 2015* | Universidad de Granada. (Programa género Gemma 2015-2016: Estructura general; cursos ofrecidos por las ocho universidades participantes). Recuperado de <http://maestros.ugr.es/gemma-es/pages/consorcioemmaprogramme20152016>
- Maestros.ugr.es (2015c). *Gemma > Traducción Fields of expertise* | Universidad de Granada. (Áreas de especialización y características de los centros de las instituciones socias). Recuperado de <http://maestros.ugr.es/gemma-es/pages/programa/traducionfieldsofexpertise>
- Maestros.ugr.es (2016a). *Gemma > Bienvenida/o a Gemma* | Universidad de Granada. (Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género). Recuperado de <http://maestros.ugr.es/gemma-es/>
- Maestros.ugr.es (2016b). *Gemma > erasmus-plus-programme-guide\_es* | Universidad de Granada. (Erasmus + Guía del Programa Versión 3 (2015)). Recuperado de [http://maestros.ugr.es/gemma-es/pages/erasmusplusprogrammeguide\\_es](http://maestros.ugr.es/gemma-es/pages/erasmusplusprogrammeguide_es)
- Maestros.ugr.es (2016c). *Gemma. Preguntas frecuentes relacionadas con el Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género*. Universidad de Granada (Sitio web: [Maestros.ugr.es](http://maestros.ugr.es)). Recuperado de <http://maestros.ugr.es/gemma-es/pages/faq/faq>

- Heath, S. (1981). *Questions of Cinema*. Basingstoke: Macmillan.
- Proyecto Prodep (2015). Protocolo de investigación. *Análisis discursivo de planes de estudio de posgrado en materia de género en educación*. C.A. 88 Estudios de Género en Educación-AA2. México: Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Roman, K. y Makaseev, B. (mayo 5, 2014/ed. or. 1936). *Dolores Ibárruri dando un discurso IX, 1936*. Madrid. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=o3iKa8jOweA>
- RTVE.es (noviembre 17, 2014). Concepción Arenal. La visitadora de las cárceles. *La Caja TV*. Recuperado el 7 de agosto de 2016 de [https://www.youtube.com/watch?v=YTQrLg\\_IrbY](https://www.youtube.com/watch?v=YTQrLg_IrbY)
- RTVE.es (marzo 20, 2015a). Emilia Pardo Bazán. Feminista comprometida. En *A la carta. Televisión y Radio. Mujeres en la Historia*. Recuperado de <http://www.rtve.es/alicarta/videos/mujeres-en-la-historia/mujeres-historia-emilia-pardo-bazan/849428/>
- RTVE.es (abril 22, 2015b). Clara Campoamor, una mujer valiente. *Mujeres en la Historia*. Recuperado el 7 de agosto de 2016 de <https://www.youtube.com/watch?v=tyQJdg5kD7g>
- UNED (diciembre 7, 2012). *Historia crítica del feminismo español (1). Las pioneras. Arte, cultura y sociedad*. RTV-2. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OnZflX46jUI>
- UNED (febrero 15, 2013). *Historia crítica del feminismo español (2). El feminismo en la Segunda República*. RTV-2. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BQNCBmbg3CA>
- Universidad de Granada (agosto 5, 2016). *Quiénes somos*. Instituto Universitario de Investigación de Estudios de las Mujeres y de Género. Recuperado de <http://imujer.ugr.es/instituto/quienes-somos/>
- Universidad de Oviedo (agosto 11, 2016). *Centro de Investigaciones Feministas*. Recuperado de <https://genero.uniovi.es/quien-somos/spml>
- Universidad de Utrecht (agosto 11, 2016). *Programa de Género de Graduados*. Facultad de Humanidades. Recuperado de <http://www.genderstudies.nl/>
- Žižek, S. (2001). *El sublime objeto de la ideología* (pp. 125-175). México: Siglo XXI.

---

CAPÍTULO 3  
**PROMESA, INTERPELACIÓN Y CONFORMACIÓN  
DE SUJETOS DESEANTES DE LA IGUALDAD DE  
OPORTUNIDADES. ANÁLISIS DE CONGRUENCIA  
INTERNA DEL PROGRAMA DE LA ESPECIALIZACIÓN  
DE GÉNERO EN EDUCACIÓN**

*Acacia Toriz Pérez<sup>1</sup>*

**INTRODUCCIÓN**

La evaluación de un determinado plan de estudios constituye un proceso indispensable a través del cual se recopila información, se sistematiza y se analiza, con el propósito de emitir juicios de valor, para determinar las áreas del currículo que no están funcionando adecuadamente y, a partir de esto, tomar decisiones encaminadas a reestructurar o transformar procesos para mejorarlos. La importancia del proceso de la evaluación es que detecta fallas y corrige si es el caso; asimismo, averigua aciertos y los refrenda.

Existen diversos tipos de evaluación del currículo dependiendo de las fases por las que éste atraviesa. La evaluación de congruencia

---

<sup>1</sup> Profesora, investigadora t/c, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y profesora de la Especialización de Género en educación.

interna constituye uno de estos arquetipos, se refiere al análisis de los planes de estudio para determinar si el conjunto de objetivos de aprendizaje que componen dicho plan reflejan: el perfil de egreso, los propósitos de formación del estudiantado y la política educativa de donde procede. También a través de esta evaluación se averigua si los objetivos del plan de estudios guardan una coherencia y relación lógica entre ellos.

La evaluación de congruencia se define como un proceso a través del cual se valora la relación de correspondencia y proporción de los objetivos de aprendizaje. A partir de este proceso se detecta la omisión de fundamentos del plan y de los objetivos, así como la relación errónea entre los objetivos en sus diferentes niveles de concreción.

La congruencia estudia el equilibrio y la proposición de los elementos que integran el plan, para lo cual se analizan los objetivos en diferentes niveles.

En el marco de la realización de una evaluación al Programa de Estudios de la Especialidad de Género en Educación, 1998 (EGE), de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco en el año de 2013, se ubica el presente capítulo, el cual expone una reflexión acerca de los posibles mecanismos y los elementos por medio de los cuales el estudiantado de dicha especialización se siente interpelado e identificado por este programa educativo al ofertarlo y durante el proceso de su impartición. En síntesis, se busca una primera explicación acerca de los mecanismos que subyacen a la demanda que la población estudiantil hace al programa de especialización que se trata aquí, lo anterior para contar con elementos que nos lleven a replantearlo, con miras a hacerlo más atractivo para que la demanda crezca. Dicho de otra forma, en este capítulo se presenta una explicación acerca de cómo el programa y su impartición puede influir en las subjetividades del estudiantado de tal manera que se siente atraído por él, por lo que lo demanda.

Para llevar a cabo lo anterior, se ha elaborado aquí el análisis de congruencia interna del programa de esta especialización, y a partir de esto, se toman algunas aportaciones del Análisis Político de

Discurso (APD), con el fin de acercarnos a una posible explicación de los aspectos que contiene el programa que interpela al estudiante interesado.

Entre otras cosas, el APD es un conjunto de herramientas: estrategias analíticas, lógicas de razonamientos y elementos conceptuales, que se utilizan para comprender los discursos políticos. Se nutre de distintas disciplinas: filosofía, políticas, lingüística y psicoanálisis. Las investigadoras/res lo emplean para analizar el vínculo entre la política y la educación (Cruz, 2013).

El Análisis Político del Discurso (APD) es una posibilidad analítica y conceptual que habilita examinar los procesos y las prácticas sociales. Es una perspectiva de investigación, una forma estratégica y, al mismo tiempo, un dispositivo que tiene posicionamientos ontológicos, epistemológicos, políticos y éticos, a través de los cuales abandona la pretensión de una definición verdadera o esencial de los objetos que aborda y estudia (Cruz, 2007a, citada en Cruz, 2013, p. 47).

De manera sintética, el APD es “un tipo de caja de herramientas, de la que se toman y se usan utensilios según el objeto de estudio que se pretenda construir” (Cruz, 2013, p. 53).

## OBJETIVOS

Plantear una posible explicación de los elementos y los mecanismos que influyen en la interpelación que hace el programa al estudiantado.

Explicar que el programa de la Especialidad de Género en Educación puede ser entendido como un modelo de identificación por la forma en que está diseñado.

Identificar la concreción de la categoría, igualdad de oportunidades de género, en los diferentes objetivos generales y particulares, tanto en el plan de estudios de la EGE, como en las asignaturas que componen dicho plan.



A continuación se desarrolla un marco conceptual con lo siguiente: algunas premisas de la teoría psicoanalítica y el APD, específicamente las aportaciones que la primera ha hecho a la segunda; asimismo, se expone un bosquejo histórico sobre la igualdad de oportunidades y su conceptualización; por último, se exponen ciertas concepciones de género. En el siguiente apartado se presenta el análisis de congruencia interna de los objetivos que componen el programa de la EGE, con la intención de identificar en éstos la formación del estudiantado para suscitar la igualdad de oportunidades de género. Más adelante se exponen los resultados y, finalmente, una conclusión.

## MARCO CONCEPTUAL

### **Constitución del sujeto y política**

Para poder analizar el Programa de Estudios de la Especialidad de Género en Educación (1998), desde la perspectiva que aquí se pretende, se partió de un enfoque teórico acerca del sujeto, me refiero al sujeto del inconsciente que es constituido psíquicamente, y que por esta peculiaridad guarda cualidades que nos llevan a comprender, entre otros aspectos importantes, cómo es que puede ser interpelado por una determinada política o programa curricular.

De esta manera se parte de la teoría psicoanalítica, el sujeto se constituye a través de ciertos mecanismos psíquicos. El sujeto no llega a serlo por un desarrollo autónomo, ni únicamente por una maduración neurológica, se llega a estructurar como tal en función de Otro que le da nombre, que lo desea.

El Otro es el lugar desde donde se da vida psíquica a un recién nacido; se encuentra representado en una persona física que es la madre, ella tiene el poder de dar la vida con sus deseos y con su amor, es además poseedora de las palabras. Por todo esto cobra el sentido de ser omnipotente, por lo que es el Otro, con mayúscula.

Cada sujeto depende del Otro y es desde aquí donde adquiere su identidad (Braunstein, 1985).

De este modo, el sujeto no es únicamente el ser biológico que se explica mediante las funciones orgánicas, sino aquel que por dar un sentido a su organismo se convierte en cuerpo y como tal tiene vida y una posición ante los otros. Se constituye en un intercambio de lugares y de deseos (Braunstein, 1985).

El ser sujeto se expresa desde un lugar deseante, a través de su lenguaje manifiesta su posición, no porque un mayor le enseñó a hablar de manera automática, sino más bien porque su nacimiento y lo que es, ha sido efecto del deseo de un adulto que puede ser la madre: quien representa al Otro que lo ha estructurado psíquicamente. Pero no todo acaba aquí, por fortuna: en este momento, el del amor primero, aún no hay sujeto, es necesario que la madre lo arroje de este sitio, de este abrazo por intervención de un tercero, estableciendo una falta. Como efecto de este espacio y para nombrar, aunque sea aparentemente esta falta, se obliga al sujeto a nombrar situaciones y objetos. De esta manera se hace hablante y entra al orden simbólico, lenguaje mediante el cual tiene existencia.

¿A través de qué mecanismos se constituye el sujeto? Para que haya un sujeto tiene que existir un precedente: los padres con sus deseos y su cultura.

La niña, el niño al nacer gritan, pero es un grito que tiene un sentido: la satisfacción fisiológica. Es la madre quien da otros sentidos a ese grito, responde como si fuera una demanda de alimento, y así alimenta y protege a su hija o hijo. En este momento, la madre satisface no sólo una necesidad biológica, sino que hay algo más, el deseo de dar la vida, esto es lo que encierra la mirada. De esta manera crea en el niño o niña una demanda.

La madre desea a ese hijo porque tiene una historia sexual, con éste se siente colmada: posee una falta que cree llenar. El niño/la niña quieren ser aquello que a ella le falta, sienten que la completan y por lo tanto significa un deseo. La niña/el niño inmersos en este deseo en relación con la madre recibe el nombre de falo. En este momento

están ubicados como falo de la madre, querer ser su deseo, lugar maravilloso de completar y de sentirse completo. De manera que se colman uno al otro o creen colmarse. Falo, en general, es el valor simbólico de pene; todo niño y niña en el momento de atravesar por la castración tiene la creencia universal de que tanto el hombre como la mujer tienen pene, durante este mecanismo caen en la cuenta de que no es así, y la posición que se tome respecto al falo, ausencia o presencia de pene es lo que define a los sexos. Por ahora se debe comprender que el hijo ocupa el lugar de la falta en la madre, es decir, la madre obtiene lo que le falta: el falo a través del hijo.

Por medio de cuidados que van acompañados de caricias y por lo tanto de amor, el mayor va erogenizando un organismo que se va transformando en cuerpo. Una caricia que no lleva la mirada, el deseo, no cumple ninguna función para provocar la vida psíquica. Al ser alimentado el niño o la niña, además de satisfacer la necesidad biológica experimentan una primera vivencia de satisfacción que es vivida intensamente. El sujeto intentará experimentarla nuevamente a partir de una demanda a la madre, sin volver a vivirla jamás como la primera vez. La demanda se elabora en esa presencia-ausencia de la madre. (Masotta, 1976).

De esta manera es necesario que algo falte para que el hijo se introduzca en el orden de la demanda: llora para mamar, el que no llora no mama. El sujeto manifiesta un deseo a través de la demanda porque algo falta. En este momento se inicia un proceso de constitución. Sólo por un momento se incluye en ese paraíso de ser exactamente aquello que se quiere.

Para que un sujeto pueda arribar a la cultura y tenga una historia, es preciso que haya un corte simbólico en esta relación amorosa entre madre-hijo, que pueda dar lugar a la vida psíquica.

¿De qué depende dicho corte? ¿O quién interviene para que haya una separación?: el padre. Lo establece en dos sentidos: en relación con la madre, “no reintegrarás tu producto” (Masotta, 1976, p. 99); en relación con el hijo: “no te acostarás con tu madre” (Masotta, 1976, p. 99) dos prohibiciones.

El padre es el agente de la castración, establece la prohibición del incesto y con esto dicta o instaura la ley.

La castración no se da únicamente en la forma de corte descrita, abarca algo más esencial, la pérdida imaginaria de pene en el hombre, o la ansiedad por tenerlo en la mujer. Esto es la expresión del corte.

El niño/la niña erogenizados conservarán parte de esta primera libido en su destino como objetos sexuales si lo llegan a ser, si son capaces de elaborar el corte de manera diferenciada si es niño o niña, lo que le permita dirigir su energía libidinal en otras direcciones. “El sujeto en cuestión, se lo ve, sólo podrá alimentar de libido a sus objetos si es capaz de cortarse del lugar que alimentó en él toda libido” (Masotta, 1976, p. 101).

Así, la castración no se realiza en la realidad, es imaginaria, permite al sujeto entrar al orden simbólico, da lugar a la inserción del sexo y, como lo menciona Óscar Masotta (1976), a los objetos múltiples de toda socialización. A partir de esto y dependiendo de su historia, el sujeto tiene posibilidades de sentirse interpelado por un determinado plan de estudios o programas dentro de la política.

El sujeto en su constitución, emerge de una estructura ya dada que es la del lenguaje, el Otro es quien sostiene esta estructura. El orden simbólico lo encarna el niño al ser erogenizado por la madre, la cual hace nacer un cuerpo con sentido, le pone un nombre y la niña/el niño saben que a ese nombre responden una vez que se ha constituido como uno aparte y separado de la madre; en este momento emergen las palabras, el niño/la niña se van constituyendo como sujetos deseantes.

Lo imaginario se refiere a la construcción del yo, con base en una imagen que el Otro le proporciona. Cuando el sujeto es capaz de concebirse como “yo”, puede mirar a sus semejantes como otros, y de esta manera establecer vínculos con ellos a través del lenguaje. El sujeto no se realiza únicamente situándose en ese lugar de falo y siendo arrojado posteriormente. Además se construye en él un

amor a la imagen de sí mismo: el narcisismo, que es una captación psíquica por parte del sujeto, se explica originalmente por la mirada del Otro, quien le brinda la imagen que tendrá de sí mismo (Lacan, 1984).

No es la mirada que se pudiera estudiar biológicamente, sino aquella que encierra una ilusión, un modelo ideal que la madre pone en el niño/niña y del cual se siente modelo o imagen. Este momento primordial corresponde a la fase denominada Estadio del Espejo.

El Estadio del Espejo es una fase necesaria que antecede a la constitución del yo. Se requiere que el cuerpo se conciba como una unidad psíquica a través de la imagen. Esto se tiene que constituir, ya que antes sólo existe un organismo que se satisface a sí mismo en forma anárquica, sin la elaboración de un cuerpo simbólico o yo aparte que busca satisfacerse en el exterior (Lacan, 1984).

Al cumplir los seis meses, aproximadamente, en el niño se da esta fase primordial a través de una percepción visual en relación con el Otro, lograr el reconocimiento de una ilusión de una imagen completa. Si se pone al niño de seis meses frente al espejo, observa su imagen con júbilo, este niño que no es capaz de sostenerse por sí mismo en pie se percibe en una imagen completa, una imagen adelantada que todavía no es. Sin embargo, responde a cómo lo han mirado. Esta primera “identificación” será el tronco de todas las identificaciones que forman al yo. Para que la imagen sea verdaderamente eso, es necesario que el niño se sienta exactamente ese ideal que la madre mira en él: Yo ideal (Lacan, 1984).

El espejo es la mirada del Otro, lo observa en una completud y el niño siente esto como si se tratara de un espejo, se mira en él con esa completud. La mirada es lo que dará sentido a ese organismo, convirtiéndolo en un cuerpo a través de contemplarse en este espejo como unidad. La imagen de unidad es la que el niño asume como propia.

El Estadio del Espejo se da en el juego de deseos y de miradas de la madre (castrada como condición y requisito) a su hijo, a quien

poco a poco hace existir permitiéndole la entrada al estadio que será el umbral a lo imaginario, que constituyen las representaciones o la realidad circundante. El espejo da la representación del mundo, de esta manera se organiza la realidad, es como si se colocara al niño frente al espejo y todos los objetos que mira a través de éste, fueran los que para él tienen sentido y a partir de la captura de su imagen construye la imagen de los objetos. El niño estructura su mundo, no cualquier mundo. Así, la imagen de sí mismo tiene un papel formador (Lacan, 1984).

Desde el momento en que captura su imagen la inviste de libido, se construye un amor a la imagen de sí mismo:

Nos formamos así la imagen de una originaria investidura libidinal del yo, cedida después a los objetos, empero considerando en su fondo, ella persiste, y es a las investiduras de objeto como el cuerpo de una ameba a los pseudópodos que emiten (Freud, 1976, p. 73).

Sólo hasta que la niña o el niño son capaces de iniciar una captura de dicha imagen, surge el narcisismo primario, donde se toma a sí mismo, a su cuerpo, a su imagen como objeto de amor antes de elegir objetos exteriores; sí mantiene relación con el medio exterior, pero aún no se ha dado esa construcción psíquica que toma los objetos para su satisfacción, es decir, la construcción de la realidad exterior. “Tal estado correspondería a una creencia del niño en la omnipotencia de sus pensamientos” (Laplanche y Pontalis, 1983, p. 231).

Es un niño o niña que cree reunir las características del ideal que su madre desea, sin falta, perfecto y que ocupa ese lugar maravilloso: Yo ideal, el cual se sale de su estado una vez ha dado lugar al abandono de esta postura, para aspirar a otra: el ideal del yo.

Al respecto, Freud plantea la importancia de que el sujeto empiece a amar a otros, no únicamente a sí mismo para no enfermar, salir de su narcisismo primario y cargar libidinalmente a otros objetos.

¿En razón de qué se ve compelida la vida anímica a traspasar los límites del narcisismo y poner la libido sobre objetos? ... Un fuerte egoísmo preserva de enfermar, pero al final uno tiene que empezar a amar para no caer enfermo, y por fuerza enfermará si a consecuencia de una frustración no puede amar (Freud, 1976, p. 82).

Dicha carga libidinal de los objetos es la energía que se halla en el yo y se prolonga a los objetos, no se carga realmente a éstos sino a su imagen; pero no a cualquiera, sólo a lo que reúne las características de su propia imagen, o del otro que lo nutrió.

El narcisismo se desplaza del niño maravilloso que creyó ser con todas sus perfecciones, “yo ideal” a una nueva forma, en ella descubre que no es ese conjunto de perfecciones, al ser arrojado del lugar de falo por medio de la castración. El niño no quiere perder ese lugar maravilloso que una vez gozó y se construye un ideal para reconquistarlo, Freud llamó a esto Ideal del Yo. Existe una gran satisfacción en los momentos en que su vida logra alcanzar ese ideal, aunque sea parcialmente (Freud, 1976).

La prohibición conlleva a un vacío donde se instalan los objetos, no es el objeto primordial sino aquellos como imágenes o representaciones del primero.

El yo protege al sujeto de su posible fragmentación. Si no se ha logrado esta unidad psíquica no puede considerarse como “un” ser capaz de hacerse reconocer por los demás.

Una vez constituido el sujeto cuenta con una identidad que será cambiante a lo largo de su historia; asimismo, tiene un sistema de creencias y principios interpretativos por medio de lo cual resigna lo que indican las políticas educativas en las que participa el sujeto (Hernández, 2012).

Las identidades de un sujeto se constituyen temporalmente a lo largo de la vida, esto sucede cuando asume como propio un mandato simbólico, un ejemplo pueden ser los lineamientos pedagógicos que prescribe un determinado plan de estudios, a partir de lo cual los/las docentes y los/las estudiantes despliegan prácticas.

El programa o plan de estudios puede integrar en sus diferentes elementos los ideales a través de los cuales se interpela al profesorado y al estudiantado. Cuando una determinada política educativa logra incidir en las subjetividades del profesorado y alumnado se dice que ha sido exitosa y se expresa a través de un discurso hegemónico. Es decir, ha logrado influir y articular las subjetividades de diversos actores, pues se constituyen como sujetos-actores de la política educativa. Se identifican con los mandatos de ésta.

Reconocer la capacidad de interpelación que puede tener una política educativa o institucional en la configuración de la identidad de los sujetos, implica pensarla como un modelo de identificación, en tanto que su objetivo es que los sujetos se identifiquen con lo que ella propone como horizonte de plenitud (Hernández, 2012, p. 32).

De esta manera, la política se entiende como un modelo de identificación (en este caso, del currículo) en la medida en que se presenta aparentemente perfecto y sin fisuras.

La política educativa puede ser entendida como un modelo de identificación debido a la forma en que ésta actúa, que es presentándose como una imagen de horizonte de plenitud sin fracturas, en un determinado contexto educativo. Este modelo se compone de significantes que al establecerse en el imaginario de los sujetos logra la articulación de estos, en un determinado proyecto educativo (Hernández, 2012, p. 32).

Desde el enfoque del psicoanálisis la identificación con un determinado proyecto curricular sólo puede acontecer si el sujeto ha sido constituido como sujeto deseante. Es decir, si el proyecto educativo en su implementación se experimenta como un programa que aparentemente llenará una falta o un vacío de los actores. Esta incompletud del sujeto impide que se constituya con una identidad definitiva o inmutable.



De esta manera, los sujetos tratan de llenar la falta a través de recurrir a una ideología (en este caso, el contenido de un programa de una determinada política educativa) que creen va a suturar ese vacío, pero en realidad sólo lo disfraza, dicho vacío no se llena con nada, porque si así fuera el sujeto moriría psíquicamente. La falta mantiene al sujeto en movimiento.

El poder se encuentra involucrado en el proceso identificatorio, pues del primero emanan mecanismos con los cuales se intenta asir al sujeto a un determinado modelo de identificación. Los sujetos se hallan dentro de constantes juegos identificatorios en que acontecen: quiebres de la identidad, momentos de plenitud en que se experimenta como un cierre, como un sujeto sin falta, y finalmente, como nuevas búsquedas identificables (Hernández, 2012).

Considerar al sujeto escindido o en falta implica, primero, que éste se encuentra en una [búsqueda constante de su ideal de plenitud ...con el cual] intenta llenar esta carencia a través de representaciones fallidas, inadecuadas e incompletas, objetos de deseo, sean éstos materiales o subjetivos, que el orden simbólico ofrece al sujeto (Echavarría, 2012, p. 239); y segundo, [que la] función [de la] falta constitutiva del sujeto [permite] entender al proceso identificatorio como inacabado, por lo que [el sujeto] se sitúa en incompletud permanente, en falta constante que también representa la incompletud del Gran Otro lacaniano (Echavarría, 2012, citado por Hernández, 2012, p. 33).

Un determinado discurso (de una política educativa) puede volverse hegemónico en la medida en que logra interpelar a los sujetos, quienes se identifican con dicho discurso. Aquí entra en juego también la cualidad volitiva del sujeto, es decir, la capacidad que tiene de decidir aceptar o no las directrices de un determinado programa educativo al que se ha identificado. De esta manera se piensa al sujeto no únicamente estructurado por la falta, sino como un ser racional-político que tiene que decidir entre dos o más posibilidades de decisión. Es decir, los mismos sujetos deciden qué proyecto educativo suturará su falta (Hernández, 2012):

en este espacio entre la estructura fallida y la posibilidad de nuevas identificaciones es donde puede pensarse al sujeto de la decisión, por lo que sería un error pensar a un sujeto con una identidad única o fija, ya que (...) aunque se decida asumir una identidad, este registro no permitirá su completud final, creándose la necesidad de nuevas identificaciones con las que se intentará una vez más suturarse (Echavarría, 2012, citado por Hernández, 2012, p. 34).

La política educativa funciona como un modelo de identificación en la medida en que se presenta como una imagen sin fisuras, lo cual actúa en el registro de lo imaginario de los sujetos.

Así, esta imagen que utiliza conceptos como, por ejemplo: calidad, cobertura, formación integral, entre otros, establece un horizonte de plenitud que funciona –ideológicamente– para instaurar un universal de desarrollo y que, en el caso de la educación (en general), se proyectan procesos formativos para lograr la constitución de los sujetos plenos (López, 2011, citado por Hernández, p. 35).

Dicho en otras palabras,

Es decir, esta imagen funcionará –ideológicamente– para establecer un halo de unidad o cohesión al grupo. Así con cada nueva política (cada dislocación al orden simbólico) se crean imaginarios míticos de unidad identitaria con la intención de hacer sentir a los sujetos que forman parte de una comunidad mayor, por ejemplo, una disciplina profesional (Hernández, 2012, p. 35).

En el plan de estudios de la EGE que se analiza aquí, se observa a la igualdad de oportunidades como un modelo de identificación a través del cual el estudiantado se siente convocado y encuentra un modo de configurar una identidad. A continuación se hace una breve historia de la igualdad de oportunidades y su conceptualización.

## IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La consideración de la igualdad como un ideal a ser alcanzado tiene una historia, desde la Revolución francesa de 1789 ya se advierten movimientos reivindicativos de la ideología de la igualdad. En este mismo año se promulgó la Declaración del Hombre y del Ciudadano. Uno de los derechos que parcialmente se estableció durante este periodo fue el de la igualdad (Ruiz, 2016).

En lo que respecta a la igualdad entre hombres y mujeres, no hubo importantes avances, la declaración no incluyó a las mujeres como ciudadanas. Por esta razón hubo críticas diversas de hombres y mujeres inconformes, entre quienes se encuentran: Condorcet, quien en julio de 1790 escribió un ensayo en el cual plantea la exclusión de las mujeres como ciudadanas y la desigualdad social que esto implica. Asimismo, Olympia de Gouges, también denunció que la revolución hubiera olvidado a las mujeres en sus declaraciones sobre la igualdad, y promulgó, en 1791, la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadanía, quien por este atrevimiento fue encarcelada y más tarde, ejecutada en la guillotina (Ruiz, 2016).

Otro personaje igualmente importante en esta época lo constituyó Mary Wollstonecraft, ella escribió sobre la reivindicación de los derechos de las mujeres. Una de las ideas principales que desarrolló en su obra es que las mujeres no son inferiores a los hombres debido a una causa natural e inevitable, sino que ésta se debe a la educación deficiente que reciben las mujeres desde pequeñas, su subordinación es histórica y cultural. Esta misma autora apeló al Estado para que se reformase la educación de las y los jóvenes, con orientación a una igualdad de género. En síntesis, la idea fundamental que desplegó es que las mujeres nacen como seres humanos y las hacen inferiores y subordinadas por medio de una educación deficiente. La obra de Wollstonecraft se considera como la primera que aboga por la igualdad entre los sexos (Ruiz, 2016).

Al paso del tiempo, posterior a la Segunda Guerra Mundial, se crean los Derechos Humanos, la igualdad se constituye como un

derecho establecido en la Declaración de los Derechos Humanos, teóricamente se observa un avance en cuanto que se determina la igualdad entre las mujeres y los hombres (Ruiz, 2016).

Más adelante, tras años de lucha de los movimientos feministas por el reconocimiento de los derechos de las mujeres, la Organización de las Naciones Unidas lanza la convocatoria acerca de la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en México, de esto se deriva lo que fue el Año Internacional de la Mujer, en 1975. Uno de sus temas principales fue la igualdad al lado del desarrollo y la paz (Álvares, 2016).

En este contexto también se proclamó al periodo comprendido entre 1976 y 1985, como Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer. Se creó la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). A partir de este momento surgieron documentos a favor de los derechos de las mujeres, mismos que se comenzaron a propagar (Álvares, 2016).

Para 1995, se llevó a cabo la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, en ésta se establecieron acciones para lograr la igualdad de género, específicamente para los ámbitos de toma de decisiones importantes y acceso al poder (Álvares, 2016).

En relación con el tema de igualdad entre mujeres y hombres, a pesar de que éste aparece desde 1975 en la reforma constitucional, en nuestro país se incorporó a las leyes del sistema jurídico recientemente. Específicamente, la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, se establece el 2 de agosto de 2006. Como se advierte, tuvieron que pasar casi tres décadas para que la igualdad entre hombres y mujeres fuera considerada en el sistema jurídico del país constituyendo un mecanismo para alcanzar la igualdad (Álvares, 2016).

La igualdad de oportunidades implica desde lo político generar las condiciones sociales, políticas, económicas y jurídicas para aquellas personas que se encuentran en una situación de desventaja, de manera que gracias a dichas condiciones tengan las mismas oportunidades de quienes gozan de tales condiciones. De esta

manera se atiende el problema de la discriminación, que desaparece al establecer dichas condiciones.

Concretamente, la igualdad de oportunidades también se piensa en los estudiantes, que por diversas circunstancias no desarrollaron talentos o atributos para el estudio y se toman acciones para compensar esas carencias.

En el plano educativo, la igualdad de oportunidades se refiere a que las niñas y los niños tengan las mismas oportunidades para ir a la escuela. Implica que se eduque con métodos pedagógicos acordes a las necesidades y el desarrollo de las potencialidades de estudiantes sin distinción de género. Igualdad de oportunidades no implica solamente que los niños y las niñas tengan acceso a la escuela. Implica adaptar los recursos a las necesidades de cada situación, pues no es lo mismo dar educación en una zona donde el analfabetismo de las mujeres es muy alto, que en otra donde este problema no existe, más bien surgen otros, por ejemplo, pocas mujeres se forman para el quehacer científico (Castaño y García, 2016).

De manera par, la igualdad de oportunidades tiene que ver con la posibilidad de acceder y garantizar la participación de las mujeres y los hombres en la vida pública y privada (González, S. y García, Rus, 2007).

Históricamente, dentro de las distintas posiciones que las mujeres y los hombres han ocupado en la sociedad, a las primeras se les ha invisibilizado, no han sido reconocidos sus aportes en las actividades económicas y sociales, únicamente en el ámbito doméstico. Se les ha obstaculizado su acceso a la educación, a un trabajo bien remunerado, a su participación política, y en general, a una igualdad de oportunidades.

La igualdad de género significa que

las mujeres y los hombres gozan de la misma condición y tienen las mismas oportunidades para hacer efectivos el disfrute pleno de sus derechos humanos y su potencial a fin de contribuir al desarrollo nacional, político, económico, social y cultural y de beneficiarse de sus resultados (ONU, 2016, p. 17).

Existe una crítica a la igualdad de oportunidades educativas como política, a la postura de que es posible dar igualdad de oportunidades a las mujeres y los hombres dentro de la sociedad; no obstante, dentro de este planteamiento se está desconociendo la existencia de sectores privilegiados y sectores de pobreza en cuanto al acceso a los bienes sociales que impide alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades. En el caso específico de lo educativo se observa, aun cuando se diera la misma educación a todos los niños y niñas, que por sus desigualdades de origen no se reflejarían resultados iguales para todos y todas, pues no es lo mismo educar a niños y niñas de una zona marginada en que su aprendizaje sería deficiente por sus mismas condiciones de carencia, a estudiantes en que tienen un mejor rendimiento escolar debido a que sus condiciones son mejores para su educación. Por lo tanto, dicha crítica aduce además que la igualdad de oportunidades es una utopía, debido a que de manera estricta ésta no puede alcanzarse para todos los integrantes de una sociedad (ONU, 2016).

Atendiendo a las problemáticas anteriores, la igualdad de oportunidades se entendería entonces desde otra perspectiva, no estableciendo iguales recursos para diferentes estudiantes, sino brindando diferentes tratamientos y recursos para diferente alumnado acorde a las necesidades singulares de cada quien.

## LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

En la búsqueda de encontrar explicaciones acerca de las condiciones de subordinación de las mujeres frente a los varones en diferentes partes del mundo, un grupo de académicas provenientes de diferentes países llevan al género a ser utilizado como una categoría de análisis de las desigualdades entre los hombres y las mujeres. Así es como surgen los estudios de género, a inicios de los ochenta, que proceden del movimiento feminista internacional. Alrededor de 'género' existen varias definiciones según los distintos enfoques

de las autoras, de las cuales presento tres como parte de la literatura que se ha manejado en nuestro país.

Para De Barbieri (1993, p. 5), el género se define en relación con el sexo, considerados como sistemas:

Los sistemas de género/sexo son los conjuntos de prácticas, símbolos representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo/fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general, al relacionamiento entre las personas (De Barbieri, 1990, p. 5).

Aquí ‘género’ es considerado como una construcción cultural de representaciones que la sociedad construye en relación con las diferencias anatómicas de los sexos.

Por su parte, Scott (1996, p. 2) plantea que probablemente ‘género’ nació entre las feministas estadounidenses, quienes deseaban insistir en la cualidad social de las diferencias fundadas en el sexo. Lo que quisieron poner de relieve estas académicas con la categoría de género, es el rechazo al determinismo biológico de que las mujeres y los hombres son diferentes –con sus respectivos atributos–, debido a un orden natural. “La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos tales como sexo o diferencia sexual”.

El término género incluye tanto el estudio de las mujeres como el de los hombres, pero no por separado sino dentro de una relación. De acuerdo con esta perspectiva, “hombres y mujeres fueron definidos en términos el uno del otro” (Scott, 1996, p. 2). Asimismo, Natali Davis (1975),<sup>2</sup> plantea que las mujeres se deben estudiar en relación con los varones de la misma manera que las clases sociales no se deben investigar a partir únicamente de los campesinos.

‘Género’ se llegó a fundar como categoría de análisis a finales del siglo XX, posterior a ser utilizado de distintas maneras por

---

<sup>2</sup> Citada por Scott (1996, p. 2).

ciertas disciplinas sociales. Constituyó para las feministas actuales un factor fundamental que permitió insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos para explicar la desigualdad de género. Es a partir de considerar género como categoría de análisis que las feministas han encontrado “una voz teórica propia...” (Scott, 1996, p. 22).

La definición de género propuesta por Scott (1996, p. 23) tiene dos componentes: “...el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos”, y: “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”.

Una definición más es la que corresponde a Lamas (2014, p. 157):

se denomina género a la forma en que las sociedades simbolizan la diferencia anatómica, y esa lógica cultural es la fuerza subyacente que impide tratar a hombres, mujeres, heterosexuales, homosexuales, transexuales, y personas intersexuadas como ciudadanos “iguales”. Las diferencias que los seres humanos manifiestan en torno a su sexuación, su identidad sexual y sus prácticas sexuales se han traducido socialmente en desigualdad, discriminación, estigmatización y, en ocasiones, en linchamiento social y muerte.

Para Lamas (2014) la vida social se organiza a partir de la manera de simbolizar de forma diferenciada las anatomías de los sexos. Se adjudican capacidades, sentimientos y conductas diferentes según sean para hombres o para mujeres. La lógica cultural del género establece que existen diferentes características para hombres y para mujeres, y que éstas son atribuidas a las actividades de cada sexo. Dichas atribuciones se objetivizan en prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales.

Un elemento que tanto Lamas (2014) como Scott (1996) introducen para definir género es la dimensión histórica. Establecen que género es una construcción histórica. Cada época de la historia ha tenido diferentes maneras de simbolizar a los sexos, asimismo, también varía de una cultura a otra.



Las distintas simbolizaciones de la diferencia anatómica –una constante biológica universal– producen variados esquemas de género que tienen consecuencias disímolas en el campo de la política, el trabajo, la educación y la salud (Lamas, 2014, p. 158).

Para efectos de este trabajo se retoman elementos de las tres autoras. De Teresita de Barbieri, se considera que género es el conjunto de representaciones, símbolos, normas, creencias, prácticas que la sociedad ha creado a partir de las diferencias anatómicas de los sexos de los seres humanos.

De acuerdo con Scott (1996) y Lamas (2014), se toman las aportaciones de que el género ha variado según los distintos momentos históricos y culturas. Finalmente, se retoma la idea de que género es una construcción cultural y no queda comprendido en un orden natural.

## **ANÁLISIS DE CONGRUENCIA**

Se presenta a continuación el análisis de congruencia de los objetivos del Programa de Estudios de la Especialidad de Género en Educación (1998), con el propósito de identificar la promesa de igualdad de oportunidades que encierra el programa y cómo ésta se vierte a través de los objetivos, con el fin de concretarse en el aula. Promesa que tiende a cohesionar al alumnado de cada generación y por lo tanto, en cada ciclo escolar.

Los objetivos de la EGE que se cotejan son:

- el objetivo general del programa de la EGE con el perfil de egreso;
- el objetivo general señalado con los objetivos específicos del programa de la EGE;
- los objetivos específicos señalados con los objetivos generales de los programas de cada una de las asignaturas;
- los objetivos generales señalados se cotejan con los objetivos específicos de los programas de cada materia del plan de la EGE.

## **Contrastación de perfil de egreso con el objetivo general del programa de la EGE<sup>3</sup>**

Existe una promesa en el objetivo general (OG) de la EGE en el sentido de que ésta pretende la formación de profesionales con capacidad para incorporar la perspectiva de género en la resolución de problemas de desigualdad de género. Este objetivo tiene correspondencia con parte del perfil de egreso (GHA), el cual establece que el estudiante utilizará la categoría de género como una herramienta analítica en las ciencias sociales, aspecto importante de la formación del estudiantado.

El perfil de egreso (GCE) integra la promesa de que el estudiantado desarrolle habilidades de análisis para el conocimiento de la cultura escolar desde una perspectiva de género. Esto guarda relación con el objetivo general (OG) de la EGE, ya que se pretende dar las herramientas teóricas y el desarrollo de habilidades para lograr el OG.

El perfil de egreso (GDC) se compone de dos promesas: por un lado, la de formar al estudiantado para manejar el currículo en la escuela desde una perspectiva de género y por otro, la de formar para promover la igualdad de oportunidades entre los hombres y las mujeres. Lo anterior guarda relación con el OG, ya que éste pretende formar profesionales que tengan la capacidad de incorporar la perspectiva de género en la escuela.

Participar en el diseño de políticas públicas con enfoque de género constituye una promesa inmersa en el perfil de egreso (GPP), el cual guarda relación con el OG, al incluir como parte de la formación del estudiantado la incorporación de la perspectiva de género en el diseño de políticas públicas.

Una promesa más de formación que se observa en parte del perfil profesional (GPNS), es el que se refiere a formar para que el estudiantado asesore al profesorado con el fin de que realice prácticas

---

<sup>3</sup> Al final del documento, en anexo, aparecen los objetivos completos del programa y de las materias, así como las claves asignadas a dichos objetivos.

no sexistas, esto guarda relación con el OG, porque implica aspectos de la formación con perspectiva de género.

La promesa referida a formar profesionales con orientación co-educativa para incidir en materias de ciencias, deportes y orientación vocacional se incluye en parte del perfil profesional (GEC), que guarda relación con el OG, debido a que implica un aspecto de la formación del estudiantado.

### **Cotejo del objetivo general con los objetivos específicos del programa de la EGE**

Hay correspondencia entre el objetivo general (OG) que establece la formación de profesionales que incorporen la perspectiva de género, y el objetivo específico (OE1), que propone un aspecto de la formación que señala el OG, ya que se refiere al análisis de la categoría de género como herramienta analítica. El OE1 incluye parte de la promesa que encierra el programa.

Existe relación entre el OG y el objetivo específico (OE2), en el sentido de que el segundo implica un aspecto de la formación del estudiantado –al revisar a la institución educativa como reproductora de situaciones de la segregación de género–, que señala el OG. Incluye parte de la promesa que encierra el programa.

En el objetivo específico (OE3) se señala un aspecto de la formación del estudiantado que establece el OG, al plantear que el alumnado desarrollará la habilidad de analizar el currículo desde una perspectiva de género. Esto implica parte de la promesa de formación. Existe articulación entre estos objetivos.

El objetivo específico (OE4) incluye un aspecto del OG debido a que el primero propone que el alumnado detecte las prácticas que favorecen la discriminación de género, por lo que existe relación entre estos objetivos. El OE4 integra una promesa de formación.

Existe reciprocidad entre el objetivo específico OE5, que señala el aprendizaje del alumnado de una actitud crítica frente a los

estereotipos de género, y el OG, como un aspecto de la formación que implica este último. El OE5 integra una promesa.

Hay vínculo entre el OG y el objetivo específico OE6, debido a que este último constituye un aspecto del primero. Al plantear el desarrollo de habilidades del estudiantado para analizar los sesgos sexistas en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos. Esto representa también una promesa.

No hay una articulación entre el OE7 y el OG. También se integra en este objetivo específico una promesa de formar para promover la igualdad de oportunidades.

### **Cotejo de los objetivos específicos del programa de la especialidad con el objetivo general del programa de la asignatura de género y poder (primer semestre)**

Existe una estrecha relación entre OE1 y el objetivo general de la asignatura de Género y poder (OGGP), debido a que ambos abordan la teoría de género y su problemática epistemológica. En este último se concreta el primero. El OGGP se constituye, entre otros, como un aprendizaje a ser logrado para la consecución del perfil y objetivo general de la especialización. El OGGP se constituye como un elemento de la promesa, encierra parte de ella. No guarda relación con el resto de los objetivos específicos.

### **Contrastación entre el objetivo general de la asignatura de género y poder (OGGP) y los objetivos específicos (OEGP) de dicha materia**

Hay una relación entre el OGGP y el específico (OEGP1) de la asignatura, debido a que en el segundo se abordan los antecedentes socio-políticos que dieron lugar a los estudios de género. Esto constituye parte de la promesa.

Existe correspondencia entre el OGGP y el objetivo específico (OEGP2), en el sentido de que en el segundo se concreta parte del primero, al abordar el aprendizaje de los conceptos pertenecientes a las teorías de género. Implica una parte de la realización de la promesa.

Existe relación entre el OGGP y el objetivo específico (OEGP3), respecto a que se pretende desarrollar actitudes no estereotipadas por razón de sexo, entre otros, como resultado de aprender aspectos teóricos de género, contenido en el OGGP. Lo que implica también una promesa.

Hay una ausencia de correspondencia entre el objetivo general (OGGP) y el objetivo específico (OEGP4), ya que el primero sólo especifica el aprendizaje de las teorías sin aplicación de ésta en el análisis de situaciones, como lo marca el OEGP4. Este último integra una promesa. Se hacen dos sugerencias: ampliar el OGGP para hacerlo congruente con el OEGP4, y poner más objetivos específicos que hagan referencia al aprendizaje de las teorías de género.

### **Cotejo de los objetivos específicos del plan de estudios de la EGE con el objetivo general del programa de la asignatura Género e identidad (segundo semestre)**

Hay ausencia de correspondencia entre los objetivos específicos del plan de estudios de la EGE y el objetivo general de la materia. Se sugiere redactar más objetivos específicos para integrar los objetivos de esta asignatura de género e identidad.

### **Contrastación entre el objetivo general de la asignatura de Género e identidad (OGGI) y los objetivos específicos (OEGI) de dicha materia**

Existe correspondencia entre el objetivo general (OGGI) con el objetivo específico (OEGI1) en el sentido de que en este último se concreta el primero, al abordar un enfoque teórico de la construcción de identidades masculinas y femeninas. Se desdibuja de la promesa.

No se observa alguna relación entre el objetivo general (OGGI) con el objetivo específico (OEGI2), ya que este último establece favorecer valores y comportamientos no estereotipados sin aludir a la identidad de género.

Hay articulación entre el objetivo general (OGGI) y el objetivo específico (OEGI3), ya que en este se concreta el primero, al abordar un enfoque teórico del desarrollo moral y cognitivo con enfoque de género.

### **Comparación entre los objetivos específicos del programa de estudios de la EGE con el objetivo general (OGCEI) de la asignatura Cultura escolar I (primer semestre)**

Existe relación entre el objetivo específico (OE1) con el objetivo general de la materia de Cultura escolar I (OGCEI). Al dar las herramientas teóricas de género –señalado en el primero–, para analizar las diversas situaciones de la institución educativa con perspectiva de género, esto último se integra en el segundo objetivo.

El objetivo específico (OE2) del plan de estudios mantiene una relación directa con el objetivo general de la materia (OGCEI), al abordar en los dos objetivos a la institución educativa como reproductora de estereotipos o de situaciones de segregación de género. Podría decirse que se repiten, pero al parecer es necesario.

No se observa correspondencia entre el objetivo específico (OE3) del plan de estudios con el objetivo general de la materia (OGCEI).

Tampoco se observa correspondencia entre el objetivo específico (OE4) con el objetivo general (OGCEI) de la materia.

Existe relación entre el objetivo específico (OE5) del plan de estudios y el OGCEI, en cuanto a que el primero plantea favorecer una actitud crítica hacia los estereotipos de género, y el segundo plantea analizar la escuela como reproductora de estereotipos, uno y otro se complementan. Ambos abordan los estereotipos de género pero uno se refiere al desarrollo de habilidades, y el otro, al aprendizaje de actitudes. Ambos objetivos encierran la promesa.

El objetivo específico (OE6) no establece correspondencia con el objetivo general (OGCEI).

No se observa relación entre el objetivo específico (OE7) y el objetivo general (OGCEI). Por lo que no existe alguna relación con la promesa de la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

### **Contrastación entre el objetivo general (OGCEI) y los objetivos específicos (OECEI) de la materia de Cultura escolar I**

Hay articulación entre el objetivo general (OGCEI) y el objetivo específico (OECEI1) en lo que respecta a que en el segundo se concreta el primero. En este último se aborda el desarrollo de habilidades de análisis de las condiciones que generan los estereotipos de género, mientras que el otro objetivo trata sobre la escuela como reproductora de estereotipos de género. Ambos encierran indicios de la promesa.

Existe relación entre el objetivo general (OGCEI) y el objetivo específico (OECEI2) de la materia, en este último se aborda el desarrollo de la habilidad de identificar situaciones de discriminación de género en los espacios escolares; para llevar a cabo esto, es indispensable saber sobre los estereotipos de género, aspecto contenido en el objetivo general (OGCEI).

No se observa relación entre el objetivo general (OGCEI) y el objetivo específico (OECEI3).

### **Cotejo entre objetivos específicos del programa de estudios (OE) y el objetivo general de la asignatura de Cultura escolar II (OGCEII)**

Hay correspondencia entre el objetivo específico (OE1) con el objetivo general (OGCEII), en el sentido de que en este último se concreta el primero. Ya que en el OGCEII se señala el desarrollo de la habilidad de análisis de las políticas de género, y para el logro de éste se requiere el conocimiento de género como categoría de análisis señalado en el OE1.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE2) del plan de estudios y el objetivo general (OGCEII).

Existe una ligera relación entre el objetivo específico (OE3) y el (OGCEII), en el primero se establece el desarrollo de la habilidad de análisis del currículo con enfoque de género, mientras que en el segundo se establece el análisis de las políticas educativas. La relación existe desde el momento en que parte de las políticas educativas se concretan de manera importante en el currículo.

No se observa articulación entre el objetivo específico (OE4) y el objetivo general (OGCEII) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE5) y el objetivo general (OGCEII) de la materia.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE6) y el objetivo general (OGCEII) de la materia.

El objetivo específico (OE7) tiene correspondencia con el objetivo general (OGCEII) de la materia, ya que en ambos se establece el diseño de propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades.



### **Cotejo entre los objetivos, general (OGCEII) y específicos (OECEII) de la asignatura de Cultura escolar II**

Existe correspondencia entre el objetivo general (OGCEII) y el objetivo específico (OECEII1). En este último se concreta el primero. En el OGCEII se establece el aprendizaje de la habilidad de analizar las políticas educativas desde una perspectiva de género, mientras que en el OECEII1 se concretiza al examinar de manera particular, con enfoque de género, las políticas educativas en nuestro país.

El objetivo general OGCEII se concretiza en el objetivo específico OECEII2, en el sentido de que el primero aborda el análisis de las políticas educativas de manera general, mientras que en el segundo se tratan de manera particular las propuestas sobre la igualdad de oportunidades en la escuela mexicana.

Existe relación entre el objetivo general OGCEII y el objetivo específico OECEII3, respecto a que en este último se pretende favorecer actitudes y comportamientos no estereotipados en el planteamiento de alternativas para promover la igualdad de oportunidades.

### **Correspondencia entre los objetivos específicos del programa de estudios y el objetivo general de la asignatura de Género y diseño curricular (OGGDC)**

El objetivo específico (OE1) tiene relación con el objetivo general (OGGDC), ya que comprender la discriminación de género en el contexto escolar, señalado en el segundo objetivo, implica la comprensión de género como categoría analítica, contenido en el primer objetivo mencionado.

Existe relación entre el objetivo específico (OE2), y el objetivo general (OGGDC), en cuanto a que el primero trata de manera general a la institución educativa como reproductora de situaciones de segregación de género, y en el segundo se aborda esto mismo pero de manera específica. Es decir, el OE2 se concreta en el OGGDC.

Hay una relación directa entre el objetivo específico (OE3) y el objetivo general (OGGDC). En el primero se señala de manera general el desarrollo de la habilidad de análisis del currículo desde su marco normativo hasta su concreción en el aula, mientras que en el segundo se concreta parte del primer objetivo, el cual expone la comprensión de la discriminación de género en la implementación del currículo.

En el objetivo específico (OE4) se plantea de manera general identificar las prácticas y procesos que dan lugar a la discriminación de género en educación básica, mientras que en el objetivo general (OGGDC) se señala de manera específica esto mismo pero acotado solamente al currículo. Por lo que existe relación entre estos dos objetivos.

Hay relación entre el objetivo específico (OE5) y el objetivo general (OGGDC), en el sentido de que el primero propone el aprendizaje de la actitud crítica hacia los estereotipos de género, y en el segundo (OGGDC) al señalar la comprensión de la discriminación de género, implica a los estereotipos de género señalados en el OE5.

Existe una relación directa entre el objetivo específico (OE6) y el objetivo general (OGGDC) de la materia, ya que ambos objetivos se plantean comprender la discriminación de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se sugiere replantear los objetivos.

Hay una relación directa entre el objetivo específico (OE7) y el objetivo general (OGGDC), dado que ambos señalan el diseño de propuestas alternativas para contribuir a eliminar la desigualdad de género. Se sugiere replantear estos objetivos.

### **Cotejo de los objetivos, general (OGGDC) con los objetivos específicos (OEGDC) de la materia de Género y diseño curricular**

Se observa relación entre los objetivos OGGDC y OEGDC1, respecto a que el segundo se hace necesario como antecedente para asimilar los siguientes aprendizajes que se encuentra en el objetivo OEGDC3.

No se observa relación entre los objetivos OGGDC y OEGDC2.

Existe correspondencia entre el objetivo general (OGGDC) y el objetivo específico (OEGDC3), en cuanto a que en los dos se plantea la habilidad de analizar propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades. Se sugiere replantear estos objetivos.

**Correspondencia entre los objetivos específicos (OE)  
del programa de estudios y el objetivo general (OGDCI)  
de la asignatura de Diversidad cultural e instrucción**

El objetivo específico OE1 guarda una leve relación con el objetivo OGDCI, ya que en el primero se plantea el aprendizaje de la categoría de género como herramienta analítica, mientras que en el segundo se plantea el análisis de la enseñanza de contenidos específicos con énfasis en género; la relación estriba en que para la realización de esto último es necesario el manejo de género como categoría de análisis contenido señalado en el OE1.

No se observa relación entre el objetivo OE2 y el objetivo OGDCI.

No se observa relación entre el objetivo OE3 y el objetivo OGDCI.

No se observa relación entre el objetivo OE4 y el objetivo OGDCI.

No se observa relación entre el objetivo OE5 y el objetivo OGDCI.

Hay relación entre el objetivo específico OE6 y el OGDCI, en el sentido de que ambos se refieren a los contenidos específicos, pero mientras el primero trata sobre la habilidad de analizar los sesgos genéricos en la enseñanza/aprendizaje de los contenidos específicos, el segundo trata sobre la habilidad de analizar la enseñanza de los contenidos específicos.

Existe correspondencia entre el objetivo específico OE7 y el objetivo OGDCI, en el sentido de que el primero trata sobre el desarrollo de habilidades para el diseño de propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades, mientras que el segundo trata sobre el análisis de la enseñanza de los contenidos específicos, como un aprendizaje indispensable anterior al diseño de dicha propuesta.

### **Contrastación entre el objetivo general (OGDCI) y los objetivos específicos OEDCI de la materia de Diversidad cultural e instrucción**

No se observa relación entre el objetivo OGDCI y el objetivo específico OEDCI1.

El objetivo general OGDCI se repite en el objetivo específico OEDCI2.

Existe relación entre el objetivo general OGDCI y el objetivo específico OEDCI3. El primero se concreta en el segundo, al tratar en este último el análisis de una de las propuestas, la coeducativa en la enseñanza de los contenidos específicos, aspecto tratado en el objetivo general OGDCI.

### **Cotejo entre los objetivos específicos del programa de estudios (OE) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura de Técnicas en investigación educativa (primer semestre)**

No se observa relación entre el objetivo (OE1) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE2) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE3) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE4) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE5) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE6) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE7) que plantea el diseño de propuestas pedagógicas para favorecer la igualdad de oportunidades, y el objetivo general (OGTIE).

### **Contrastación entre el objetivo general (OGTIE) de la materia de Métodos y técnicas en investigación educativa (primer semestre) y el objetivo específico (OETIE) de dicha asignatura**

Existe relación entre el objetivo general (OGTIE) y el objetivo específico (OETIE1), al brindar este último los antecedentes de identificar los principales paradigmas de investigación educativa, de donde deriva el conocimiento de los principios metodológicos para diseñar una propuesta pedagógica señalado en el OETIE1.

No se observa relación entre el objetivo general OGTIE y el objetivo específico OETIE2.

Existe correspondencia entre el objetivo general (OGTIE) y el objetivo específico (OETIE3), en cuanto a que el primero se concreta en el segundo, al desarrollar la habilidad de analizar los elementos de un protocolo y reporte de investigación, aspecto implicado en el OGTIE que plantea la aplicación de principios metodológicos en la formulación de un problema de investigación.

Hay una articulación relativa entre el objetivo general (OGTIE) y el objetivo específico (OETIE4), ya que en el segundo se concreta el primero. Al plantear el reconocimiento y diseño de técnicas e instrumentos de recolección de información se logra un aspecto de lo planteado en el OGTIE, que es la aplicación de principios metodológicos en la formulación de un problema.

### **Cotejo entre objetivos específicos (OE) del plan de estudios de género en educación y el objetivo general de la materia de Programación y diseño de materiales**

Existe relación entre el objetivo específico OE1 y el objetivo general OGPDM. En el primero se pretende dar algunas bases teóricas importantes de género para brindar este enfoque en el diseño de materiales y programas con enfoque de género, señalado en el segundo objetivo.

Existe articulación entre el objetivo específico OE2 y el objetivo general OGPDM. En el primero se plantea el reconocimiento de la institución educativa como reproductora de segregación de género, antecedente importante para abordar el diseño de materiales y programación con enfoque de género, señalado en el objetivo OGPDM.

Hay correspondencia entre el objetivo específico OE3 y el objetivo general OGPDM. En el primero se consideran algunos conocimientos importantes del currículo con enfoque de género, como antecedentes para la programación y diseño de materiales con enfoque de género señalado en el objetivo OGPDM.

El objetivo específico OE4 se repite con el OE2.

Hay relación entre el objetivo específico OE5 y el objetivo general OGPDM, en referencia a que para diseñar materiales y realizar una programación con enfoque de género señalado en el OGPDM, se requiere mantener una actitud crítica ante los estereotipos de género, aspecto abordado en el OE5.

Existe correspondencia entre el objetivo específico OE6 y el objetivo general OGPDM. Ya que para la realización de la programación y el diseño de materiales con enfoque de género, contenido en el OGPDM, se requiere en parte de analizar los sesgos genéricos en la enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos, aspecto integrado en el OGPDM.

Hay una estrecha relación entre el objetivo específico OE7 y el objetivo general OGPDM, ya que en ambos se plantea la elaboración de propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades de género.

### **Contrastación entre el objetivo general (OGPDM) y los objetivos específicos (OEPDM) de la asignatura de Programación y diseño de materiales (OEPDM1)**

Existe relación entre el objetivo general (OGPDM) y el objetivo específico (OEPDM1). En el segundo objetivo se concreta el primero,

al tratar un aspecto del objetivo OGPDM, referente a que el alumnado conozca el proceso de la programación, mientras que en el OGPDM se plantea el aprendizaje del diseño de la programación con enfoque de género.

Hay una articulación directa entre el OGPDM y el OEPDM2, porque en ambos objetivos se plantea el aprendizaje del diseño de programas con enfoque de género.

Hay relación entre el objetivo OGPDM y el OEPDM3, ya que el segundo aborda –al tratar el aprendizaje de los elementos para el diseño de los materiales didácticos– un aspecto del primero, el cual plantea el aprendizaje del diseño de materiales didácticos.

Existe correspondencia entre el OGPDM y el OEPDM3, porque ambos plantean el diseño de materiales de apoyo con perspectiva de género, sólo que en el segundo se orienta de manera específica al diseño de materiales de apoyo para la enseñanza de las diversas asignaturas con enfoque de género. Este objetivo trata sobre la igualdad de oportunidades.

## **Resultados A**

Los resultados que a continuación se presentan se refieren a los objetivos del Programa de la Especialidad de Género en Educación, que contienen la formación para promover la igualdad de oportunidades de género.

Dentro de lo que corresponde al perfil de egreso, éste encierra una promesa de formar al estudiantado para promover la igualdad de oportunidades de género en su ámbito inmediato o laboral, concretamente en los elementos de GDC, GPP, GPNS y GEC.

En el objetivo general (OG1) del programa de esta especialidad, se observa la concreción del perfil de egreso en cuanto a la formación para promover la igualdad de oportunidades, específicamente, al plantear la formación de profesionales con capacidad para incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

En cuanto a los objetivos específicos del programa (OE1, OE2, OE3, OE4, OE5, OE6 y OE7), solamente este último trata sobre la promesa de formarse para promover la igualdad de oportunidades de género. Por lo que en éste se concreta el objetivo general del programa (OG1). No obstante, podría decirse que en el resto de los objetivos hay una concreción indirecta al tratar aprendizajes como antecedentes, importantes de dominar para asimilar lo planteado en el objetivo específico (OE7).

La materia de Género y poder, en su objetivo general contiene elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades, debido a que aborda el aprendizaje de contenidos teóricos sobre género, condición esencial de la educación para la igualdad de oportunidades de género. En este objetivo se concreta el objetivo específico (OE7) del programa de la especialidad, debido a que este último plantea el diseño de propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades.

Dentro de esta misma materia, el objetivo general (OGGP) se concreta en el objetivo específico (OEGP3), este último contiene indicios de la promesa que implica educar para promover la igualdad de oportunidades, ya que trata sobre favorecer actitudes no estereotipadas, entre otras, de género.

En lo que corresponde a la materia Género e identidad, su objetivo general (OGGI) no guarda alguna relación con el objetivo específico de la especialidad (OE7), en el que señala la formación para promover la igualdad de oportunidades.

En esta misma materia no se observan en el objetivo general ni en los específicos, elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades. No obstante, en el objetivo específico (OEGI2), aparecen algunos indicios de esta formación al favorecer valores y comportamientos no estereotipados.

Los objetivos específicos del programa de la especialidad, en particular el OE7, que trata sobre la igualdad de oportunidades no establece alguna relación con el objetivo general (OEGCEI) de la materia Cultura escolar I.



Lo referente a esta asignatura de primer semestre no especifica de manera directa algunos objetivos –general y específicos– que traten sobre la formación para promover la igualdad de oportunidades. Sin embargo, abordan antecedentes importantes que el estudiantado debe aprender, como aspectos teóricos sobre los estereotipos y la discriminación de género, así como las condiciones de la escuela para afrontar contenidos de la siguiente materia con la que tiene continuidad directa. El objetivo general de la asignatura (OEGCEI) que se trata, se concreta en los objetivos específicos (OECEI1, OECEI2), excepto uno (OECEI2) que no guarda alguna relación con el resto de los objetivos, lo que indica que es un objetivo aislado.

El objetivo específico del programa de la especialidad (OE7), tiene correspondencia con el objetivo general de la materia de Cultura escolar II (OGCEII), en el sentido de que ambos tratan la formación para promover la igualdad de oportunidades de género. El primero se concreta en el segundo, al plantear el diseño de propuestas pedagógicas para favorecer la igualdad de oportunidades.

La materia de Cultura escolar II, como ya se dijo, guarda continuidad con la de Cultura escolar I. La primera encierra en sus objetivos contenidos que refieren a la formación para promover la igualdad de oportunidades de género. En su objetivo general (OGCEII) se observa la elaboración de alternativas educativas para promover la igualdad de oportunidades. Este último se concreta en los objetivos específicos (OECEII2 y OECEII3) de los tres que contiene la materia, ya que en el primero se plantean alternativas para promover la igualdad de oportunidades, mientras que en el segundo se tiende a favorecer actitudes no estereotipadas en la realización de dichas actividades.

En cuanto al objetivo OECEII1 no se observa relación, dado que en las políticas educativas en México, durante el periodo en que surgió este programa aún no existía la inclusión del tema de la igualdad de oportunidades de género.

Por lo que toca a la relación entre el OE7 del programa de esta especialidad y el objetivo general de la materia de Género y diseño

curricular, se observa que existe correspondencia, pues ambos tratan sobre la formación para promover la igualdad de oportunidades de género, y el primero se concreta en el segundo. Ambos señalan el diseño de propuestas para contribuir a erradicar las desigualdades de género.

En lo referente a la asignatura de Género y diseño curricular, en su objetivo general (OGDC) se plantea abiertamente la formación para proponer alternativas de una educación que favorezca la igualdad de oportunidades de género. Esto se concreta en el objetivo específico OEGDC3, que plantea el análisis de propuestas curriculares que impliquen la igualdad de oportunidades de género.

En cuanto al objetivo OEGDC2 de esta misma materia, no se observa relación con el objetivo general, ni tiene algún contenido con la formación para promover la igualdad de oportunidades. En el OEGDC1 se observa relación con el OEGDC3, en el sentido de que el primero sirve como un contenido indispensable para asimilar el segundo.

En cuanto a la materia de Diversidad cultural e instrucción, su objetivo general (OGDCI) no guarda correspondencia con el objetivo específico del programa de la especialidad (OE7), lo que indica que en el primero no se concreta la formación para promover la igualdad de oportunidades.

La asignatura de Diversidad cultural e instrucción en su objetivo general (OGDCI) muestra una ambigüedad y se dificulta su comprensión, por lo que también resulta dificultoso establecer relaciones de concreción con los objetivos específicos. No obstante, puede hacerse una relación indirecta con el objetivo específico OEDCI3.

Dentro de esta misma asignatura, se puede afirmar que los tres objetivos específicos (OEDCI1, OEDCI2, OEDCI3) tienen elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades de género. Esto se observa en los aprendizajes que contienen los objetivos, en los que se aborda por un lado, el problema de la desigualdad de género, que se refleja en los estereotipos de género por campos de conocimiento, y por otro, las alternativas que se plantean a

través de la coeducación, lo que se orienta a promover la igualdad de oportunidades.

Por lo que corresponde al objetivo específico OE7 del programa de la especialidad, este no guarda alguna relación con el objetivo general de la materia de Métodos y técnicas en investigación educativa (OGTIE), por lo que no hay concreción del primero en el segundo, en cuanto a formar para promover la igualdad de oportunidades de género.

Continuando con la misma materia, no se observa en su objetivo general (OGTIE) algún elemento que aborde la formación para promover la igualdad de oportunidades desde género. Lo mismo sucede con los objetivos específicos. Tanto en el objetivo general como en los específicos (OETIE1, OETIE3 y OETIE4) no se observa alguna relación con la igualdad de oportunidades. Únicamente en el objetivo OETIE2 puede apreciarse alguna correspondencia con género, no propiamente con la igualdad de oportunidades de género, cuando trata sobre el aprendizaje de reflexionar sobre las críticas que la epistemología feminista hace a la investigación.

En lo que toca al objetivo general de la materia Programación y diseño de materiales (OGPDM) se observa que sí aborda la formación de promover la igualdad de oportunidades de género, ya que integra el diseño de materiales y programas con enfoque de género. En este objetivo se concreta el objetivo general OE7, el cual plantea la elaboración de propuestas pedagógicas para favorecer la igualdad de oportunidades.

Este objetivo general (OGPDM) se concretiza en todos los objetivos específicos (OEPDM1, OEPDM2, OEPDM3 y OEPDM4), ya que todos están orientados hacia el diseño de materiales y programas con enfoque de género que favorezcan la igualdad de oportunidades.

## Resultados B

Los resultados que a continuación se presentan se refieren a los objetivos del Programa de la Especialidad de Género en Educación, que contienen la formación para promover la igualdad de oportunidades de género.

Dentro de lo que corresponde al perfil de egreso, éste encierra una promesa de formar al estudiantado para promover la igualdad de oportunidades de género en su ámbito inmediato o laboral, concretamente en los elementos de GDC, GPP, GPNS y GEC.

En el objetivo general (OG1) del programa de esta especialidad, se observa la concreción del perfil de egreso en cuanto a la formación para promover la igualdad de oportunidades, concretamente, al plantear la formación de profesionales con capacidad para incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

En cuanto a los objetivos específicos del programa (OE1, OE2, OE3, OE4, OE5, OE6, OE7), solamente este último trata acerca de la promesa de formarse para promover la igualdad de oportunidades de género. Por lo que en éste se concreta el objetivo general del programa (OG1). No obstante, podría decirse que en el resto de los objetivos hay una concreción indirecta al tratar aprendizajes como antecedentes, importantes de dominar para asimilar lo planteado en el objetivo específico OE7.

La materia de Género y poder, en su objetivo general, contiene elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades, debido a que aborda el aprendizaje de contenidos teóricos sobre género, condición esencial de la educación para la igualdad de oportunidades de género. En este objetivo se concretiza el objetivo específico OE7 del programa de la especialidad, debido a que este último plantea el diseño de propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades.

Dentro de esta misma materia, el objetivo general (OGGP) se concreta en el objetivo específico OEGP3, el cual contiene indicios de la promesa que implica educar para promover la igualdad de

oportunidades, ya que trata acerca de favorecer actitudes no estereotipadas, entre otras, de género.

En lo que respecta a la materia de Género e identidad, su objetivo general (OGGI) no guarda alguna relación con el objetivo específico de la especialidad (OE7), en el que señala la formación para promover la igualdad de oportunidades.

En esta misma materia no se observan en su objetivo general ni en los específicos, elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades. Sin embargo, en el objetivo específico OEGI2, aparecen algunos indicios de esta formación al favorecer valores y comportamientos no estereotipados.

Los objetivos específicos del programa de la especialidad, concretamente el OE7, que trata sobre la igualdad de oportunidades, no establece alguna relación con el objetivo general (OGCEI) de la materia de Cultura escolar I.

Lo referente a esta asignatura de primer semestre, no especifica en forma directa algunos objetivos, general y específicos, que traten sobre la formación para promover la igualdad de oportunidades. No obstante, abordan antecedentes importantes que el estudiantado debe aprender, como aspectos teóricos sobre los estereotipos y la discriminación de género, así como las condiciones de la escuela, para afrontar contenidos de la siguiente materia con la que mantiene continuidad directa. El objetivo general de la asignatura (OGCEI) que se trata, se concreta en los objetivos específicos (OECEI1, OECEI2), excepto uno (OECEI2), que no guarda alguna relación con el resto de los objetivos, lo que indica que es un objetivo aislado.

El objetivo específico del programa de la especialidad OE7, tiene correspondencia con el objetivo general de la materia de Cultura escolar II (OGCEII), en el sentido de que ambos tratan la formación para promover la igualdad de oportunidades de género. El primero se concreta en el segundo, al plantear el diseño de propuestas pedagógicas para favorecer la igualdad de oportunidades.

La materia de Cultura escolar II, como ya se dijo, guarda continuidad con la de Cultura escolar I. La primera encierra en sus

objetivos contenidos que refieren a la formación para promover la igualdad de oportunidades de género. En su objetivo general (OGCEII) se observa la elaboración de alternativas educativas para promover la igualdad de oportunidades. Este último se concreta en los objetivos específicos OECEII2 y OECEII3, de tres que contiene la materia. En el primero se plantean alternativas para promover la igualdad de oportunidades, mientras que en el segundo se atiende a favorecer actitudes no estereotipadas en la realización de dichas actividades.

En cuanto al objetivo OECEII1, no se observa relación, ya que en las políticas educativas en México, durante el periodo en que surgió este programa, aún no existía la inclusión del tema de la igualdad de oportunidades de género.

Por lo que toca a la relación entre el OE7 del programa de esta especialidad y el objetivo general de la materia de Género y diseño curricular, se observa que existe correspondencia, pues ambos tratan sobre la formación para promover la igualdad de oportunidades de género, el primero se concreta en el segundo. Ambos señalan el diseño de propuestas para contribuir a erradicar las desigualdades de género.

En lo que corresponde a la asignatura de Género y diseño curricular, en su objetivo general (OGGDC), se plantea abiertamente la formación para proponer alternativas de una educación que favorezca la igualdad de oportunidades de género. Esto se concretiza en el objetivo específico OEGDC3, que plantea el análisis de propuestas curriculares que impliquen la igualdad de oportunidades de género.

En cuanto al objetivo OEGDC2, de esta misma materia, no se observa relación con el objetivo general, ni tiene algún contenido con la formación para promover la igualdad de oportunidades. En relación con el objetivo OEGDC1, se observa relación con el OEGDC3, en tanto que el primero sirve como un contenido indispensable para asimilar el segundo.

La materia de Diversidad cultural e instrucción, en su objetivo general (OGDCI) no guarda correspondencia con el objetivo

específico del programa de la especialidad (OE7), lo que indica que en el primero no se concreta la formación para promover la igualdad de oportunidades.

La asignatura de Diversidad cultural e instrucción, en su objetivo general (OGDCI) muestra una ambigüedad y se hace difícil su comprensión, por lo que también resulta difícil establecer relaciones de concreción con los objetivos específicos. No obstante, se puede hacer una relación indirecta con el objetivo específico (OEDCI3).

Dentro de esta misma asignatura, se puede afirmar que los tres objetivos específicos (OEDCI1, OEDCI2, OEDCI3) tienen elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades de género. Esto se observa en los aprendizajes que contienen los objetivos, en los que se aborda por un lado, el problema de la desigualdad de género que se refleja en los estereotipos de género por campos de conocimiento, y por otro, las alternativas que se plantean a través de la coeducación, lo que se orienta a promover la igualdad de oportunidades.

Por lo que corresponde al objetivo específico (OE7) del programa de la especialidad, este no guarda alguna relación con el objetivo general de la materia de Métodos y técnicas en investigación educativa (OGTIE), por lo que no hay concreción del primero en el segundo, en cuanto a formar para promover la igualdad de oportunidades de género.

Continuando con la materia anterior, no se observa en el objetivo general (OGTIE) algún elemento que aborde la formación para promover la igualdad de oportunidades desde género. De la misma manera sucede con los objetivos específicos. Tanto en el objetivo general como en los objetivos específicos (OETIE1, OETIE3 y OETIE4) no se observa alguna relación con la igualdad de oportunidades. Únicamente en el objetivo OETIE2 es posible apreciar alguna correspondencia con género, no propiamente con la igualdad de oportunidades de género, cuando trata sobre el aprendizaje de reflexionar sobre las críticas que la epistemología feminista hace a la investigación.

En lo que toca al objetivo general de la materia Programación y diseño de materiales (OGPDM) se observa que sí aborda la formación de promover la igualdad de oportunidades de género, ya que integra el diseño de materiales y programas con enfoque de género. En este objetivo se concreta el objetivo general (OE7), el cual plantea la elaboración de propuestas pedagógicas para favorecer la igualdad de oportunidades.

Este objetivo general (OGPDM) se concreta en todos los objetivos específicos (OEPDM1, OEPDM2, OEPDM3 y OEPDM4), ya que están orientados hacia el diseño de materiales y programas con enfoque de género, que favorezcan la igualdad de oportunidades.

## CONCLUSIÓN

Suponemos que ciertos individuos se sienten interpelados por el Programa de la Especialidad de Género en Educación, debido a que son sujetos de la cultura constituidos psíquica y socialmente. Dentro de lo psíquico, son personas que se han estructurado por distintos momentos atravesados por la castración, y como resultado, deseantes de poseer lo imposible.

El programa de la especialización de la EGE se presenta como un modelo de identificación perfecto y sin fracturas, que sutura la falta (en apariencia) de los sujetos que interpela. En este cometido, el significante que se establece en el imaginario de los sujetos que cohesiona, es la igualdad de oportunidades de género.

Estos sujetos son atraídos por el programa de la especialidad de la EGE, debido a que se han construido ideales para resarcir la pérdida surgida por la renuncia al objeto primordial. De manera más precisa, para subsanar la merma del yo ideal, niño maravilloso que creyó ser de completar al Otro, ahora se constituye en ideal del yo. Ya no se siente en sí mismo un ideal, sino que se han construido ideales (a través de una ideología) a ser perseguidos sin posibilidad de ser alcanzados plenamente.



Educar para promover la igualdad de oportunidades de género se traduce, en este programa de la especialidad, en una promesa e ideal a ser alcanzado por el estudiantado. Ya que se sienten identificados con este ideal, que es la igualdad de oportunidades de género, y esto es lo que los interpela y mantiene cohesionados durante el tiempo que dura dicha especialización.

La formación para originar la igualdad de oportunidades de género se encuentra establecida en los diferentes elementos y programas de asignatura que componen este plan de especialización: el perfil de egreso; el objetivo general y específicos del plan; los objetivos generales y específicos de las asignaturas de Género y poder, Género e identidad, Cultura escolar I, y Diversidad cultural e instrucción, la igualdad de oportunidades de género se encuentra de manera sutil; mientras que en los programas de Cultura escolar II, Género y diseño curricular, así como Programación y diseño de materiales, se observa abiertamente la formación para promover la igualdad de oportunidades de género; finalmente, en la asignatura de Métodos y técnicas en investigación educativa, no se observa alguna relación con la formación para promover la igualdad de oportunidades de género, ni en el objetivo general ni en los objetivos particulares.

El currículo constituye un instrumento en el que se concreta de manera importante parte de una determinada política educativa. El tema de la igualdad de oportunidades de género viene de diferentes foros internacionales que México signó durante el periodo en que dio inicio este programa de la EGE —a finales de los años noventa—, cuando aún no existía una política educativa sobre el tema de la igualdad de oportunidades, pero sí el compromiso de hacerla.

Este análisis de congruencia interna aplicado al programa de la especialidad (EGE), ha servido como una herramienta de reflexión para contar con elementos que permitan identificar los aspectos del mismo, que pueden estar influyendo en la interpelación al estudiantado, para su reformulación en un futuro.

## REFERENCIAS

- Álvarez, R. M. (s/f). *Equidad de género*. Acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado de <http://bibliohistórico.juridicas.unam.mx/libros/6/2975>
- Braunstein, N. (1985). *Psiquiatría. Teoría del sujeto. Psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- Castaño, S. y García, C. (s/f). *Mujeres y hombres por la igualdad. Guía de sensibilización y formación en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.bantaba.ehu.es/files/view/Gu%C3>
- Cruz, O. P. (2013). La política educativa y el discurso redentor. En O. P. Cruz Pineda y O. C. Juárez Némer (coords.), *Políticas educativas, sujetos y discursos hegemónicos*. México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación/Plaza y Valdés.
- De Barbieri, Teresita (1993). Sobre la categoría de Género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18. México: UNAM, 2-19.
- Freud, S. (1976). Introducción del narcisismo. En *Obras Completas. Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, S. y García, R. (2007). *Guía didáctica para la impartición de un módulo transversal de igualdad de oportunidades en la formación para el empleo*. Ayuntamiento de Pamplona, España: Fundación Mujeres.
- Hernández, E. (2012). El Análisis Político de Discurso como alternativa para leer el modelo educativo de la Universidad Veracruzana. *Pampedia*, 8, 26-39.
- Lacan, J. (1984). *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1985). *El seminario de Jacques Lacan, Libro 1*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Lamas, M. (2014). *Cuerpo, sexo y política*. México: Océano.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (2008). *Diccionario de Psicoanálisis*. México: Paidós.
- Masotta, O. (1976). *Ensayos Lacanianos*. España: Anagrama.
- ONU (s/f). *Prioridad igualdad de género*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/diagonal/igualdad-de-género>
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa/PUEG.
- Ruiz, C. (s/f). *La evolución histórica de la igualdad entre mujeres y hombres en México*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM. Recuperado de <http://bibliohistórico.juridicas.unam.mx/libros/6/2758/5.pdf>
- Tepichin, A. M. (2010). Política pública, mujeres y género. En A. M. Tepichin y L. Gutiérrez (coords.), *Los grandes problemas de México, VIII. Relaciones de Género*. México: El Colegio de México.

Universidad Pedagógica Nacional (1998). *Programa de Estudios de la Especialidad Estudios de Género en Educación*. México: UPN.

## ANEXO

### Objetivos y claves

#### ***Perfil de egreso***

Utilizar la perspectiva de género como herramienta analítica en las ciencias sociales y humanas (GHA)

Analizar e interpretar la cultura escolar y las prácticas en el aula, los contenidos de enseñanza y los materiales educativos, desde una perspectiva de género (GCE)

Incorporar la perspectiva de género al diseño curricular, así como a la elaboración de materiales didácticos que promuevan la igualdad de oportunidades para las y los educandos (GDC)

Participar en el diseño de políticas públicas con enfoque de género, en el sector educativo (GPP)

Formar y asesorar a personal docente para el desarrollo de prácticas no sexistas (GPNS)

Formular estrategias con una orientación coeducativa tanto en materias específicas (matemáticas, ciencias y deportes), como en orientación vocacional (GNC)

#### ***Objetivo general***

Contribuir a la formación de profesionales con capacidad de incorporar el enfoque de género en el ámbito educativo (OG1)

#### ***Objetivos específicos***

Problematicar la categoría de género como herramienta analítica desde la antropología, la sociología, la epistemología y la psicología (OE1)

Reconocer a la institución educativa como reproductora de situaciones de segregación de género (OE2)

Analizar, con un enfoque de género, las intenciones formuladas en el marco normativo, en los currículos de educación básica y su concreción en la planeación de la enseñanza (OE3)

Identificar las prácticas y procesos educativos que favorecen la discriminación de género en educación básica (OE4)

Favorecer una actitud crítica en relación con los estereotipos de género (OE5)

Analizar los sesgos genéricos en la enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos (historia, español, ciencias naturales y matemáticas) (OE6)

Diseñar propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (OE7)

## **Asignatura de Género y poder (primer semestre)**

### ***Objetivo***

Analizar las teorías que sustentan los estudios de género, identificando los nudos problemáticos (OGGP)

### ***Objetivos específicos***

Reconocer los antecedentes sociopolíticos de los EG (OEGP1)

Comprender los principales conceptos desarrollados desde los EG (OEGP2)

Favorecer actitudes no estereotipadas por cuestiones de raza, edad, sexo o preferencias sexuales (OEGP3)

Analizar diferentes realidades sociales con un enfoque de género (OEGP4)

### **Asignatura Género e identidad (segundo semestre)**

#### ***Objetivo***

Reflexionar en torno a las diferentes propuestas psicológicas en relación con la construcción de identidades genéricas (OGGI)

#### ***Objetivos específicos***

Identificar los principios básicos de la construcción de identidades masculinas y femeninas (OEGI1)

Favorecer valores y comportamientos no estereotipados (OEGI2)

Analizar el desarrollo moral y cognitivo con un enfoque de género (OEGI3)

### **Asignatura Cultura escolar I (primer semestre)**

#### ***Objetivo***

Analizar la escuela como reproductora de estereotipos de género, tanto en las interacciones sociales como en las formas de construir el conocimiento (OGCEI)

#### ***Objetivos específicos***

Reflexionar acerca de las condiciones escolares que favorecen los estereotipos de género (OECEI1)

Identificar situaciones de discriminación de género en los espacios escolares (OECEI2)

Reconocer la presencia femenina en la educación y sus implicaciones sociales (OECEI3)

## **Cultura escolar II (segundo semestre)**

Analizar las políticas educativas en género y educación e identificar alternativas educativas desde un enfoque de género (OGCEIII)

### ***Objetivos específicos***

Identificar el avance en México en relación con las políticas públicas en género y educación (OECEII1)

Analizar alternativas educativas para la igualdad de oportunidades en la escuela mexicana (OECEII2)

Favorecer actitudes y comportamientos no estereotipados (OECEII3)

## **Asignatura de Género y diseño curricular (primer semestre)**

### ***Objetivo***

Comprender la discriminación de género en los procesos de instrucción, y analizar algunas propuestas alternativas para una educación que favorezca la igualdad de oportunidades desde la diversidad cultural (OGGDC)

### ***Objetivos específicos***

Conocer los principios básicos de la teoría curricular (OEGDC1)

Identificar los diferentes contenidos de la enseñanza (OEGDC2)

Analizar algunas propuestas curriculares en torno a la igualdad de oportunidades (OEGDC3)

## **Asignatura de Diversidad cultural e instrucción (segundo semestre)**

### ***Objetivo***

Analizar y la enseñanza de contenidos específicos desde la diversidad cultural, con énfasis en el género (OGDCI)

### ***Objetivos específicos***

Reconocer las implicaciones de la diversidad en el ámbito educativo (OEDCI1)

Examinar la enseñanza de los contenidos específicos (español, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas) con un enfoque de género (OEDCI2)

Analizar propuestas coeducativas para la enseñanza de contenidos específicos (OEDCI3).

## **Asignatura de Técnicas en investigación educativa (primer semestre)**

### ***Objetivo***

Conocer y aplicar los principios metodológicos en la formulación de un problema de investigación en el campo educativo, desde donde diseñar una propuesta pedagógica innovadora (OGTIE)

### ***Objetivos específicos***

Identificar los principales paradigmas en investigación educativa (OETIE1)

Reflexionar acerca de las críticas que desde la epistemología feminista a la investigación (OETIE2)

Analizar los elementos mínimos de un protocolo y reporte de investigación (OETIE3)

Reconocer y diseñar técnicas e instrumentos de recolección de información –válidos y confiables– con una perspectiva de género (OETIE4).

**Asignatura: Programación y diseño de materiales  
(segundo semestre)**

***Objetivo***

Diseñar materiales y programas innovadores con un enfoque de género (OGPDM)

***Objetivos específicos***

Conocer el proceso de programación (OEPDM1)

Diseñar un programa que contemple la perspectiva de los géneros (OEPDM2)

Identificar los elementos necesarios para el diseño de materiales didácticos (OEPDM3)

Diseñar materiales de apoyo a la enseñanza de la literatura, historia, ciencias o las matemáticas que favorezcan la igualdad de oportunidades (OEPDM4).



---

## CAPÍTULO 4

### **ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO DE PROGRAMAS DE POSGRADO EN MATERIA DE GÉNERO Y EDUCACIÓN (MÉXICO Y CHILE)**

*Mónica García Contreras*<sup>1</sup>

#### **INTRODUCCIÓN**

Algunas de las preocupaciones actuales y crecientes del sector académico involucrado en los estudios de género, así como de los grupos responsables de la creación, desarrollo, mantenimiento y evaluación de políticas públicas impulsadas a partir de una perspectiva relacionada con ellos (es decir, la llamada perspectiva de género) tiene que ver con la pérdida del filo crítico de la categoría género como tal y con lo que llamaré su normalización e institucionalización. Si bien se ha avanzado de manera importante en estos últimos aspectos, en la mayoría de los casos no ha habido cambios sustanciales en la vida cotidiana de muchas mujeres y sí, en cambio, repuntes de ideologías y acciones contrarias a sus principios, como son el incremento de feminicidios y la violencia

---

<sup>1</sup> Profesora investigadora t/c en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Área 2 Diversidad e Interculturalidad. Especialización de Género en educación.

extrema contra las mujeres, retroceso en la protección de varios de sus derechos fundamentales, como en la libre decisión sobre sus cuerpos, en la imposibilidad de ocupar cargos de elección popular, negación de acceso a instancias de salud y a los sistemas de justicia, entre otros.<sup>2</sup>

Desde otra perspectiva y como es ampliamente conocido, la educación ha sido una de las principales esferas de preocupación de algunos de los más importantes instrumentos internacionales en favor de los derechos humanos de las mujeres.<sup>3</sup> No obstante, aún existen múltiples retos y obstáculos que no logran superarse, así como vacíos en muchos aspectos fundamentales. En el caso de programas de posgrados en materia de género en educación hay varias problemáticas, comenzando porque no existe un registro nacional, latinoamericano u internacional al respecto. Dicho aspecto debía ser enfáticamente tenido en cuenta tanto como forma de dar seguimiento al impacto del tema en la educación desde los estudios de género en el nivel superior, en las posibilidades que ofrece para la formación de docentes y personal de otras áreas de la educación de todo el mundo, así como desde una perspectiva de desarrollos de cambio cultural y de intervención en otras instituciones. En este sentido, por ejemplo, el Atlas mundial de la igualdad de género en la educación más reciente de la UNESCO de 2012, ni siquiera tiene un rubro al respecto.

---

<sup>2</sup> En México se ha penalizado nuevamente el aborto en algunos estados donde ya era legal, se ha removido a varias mujeres de sus cargos por el hecho de ser mujeres (casos Chiapas, Oaxaca); hay múltiples historias de discriminación en hospitales y, por lo general, en las instancias judiciales se les desalienta a iniciar procesos en contra de los agresores, entre muchos otros aspectos que no es posible abordar aquí.

<sup>3</sup> Entre ellos, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, los Objetivos del Milenio (OMD), derivados de la Declaración del Milenio de la ONU emitida en septiembre del año 2000, la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (VI Confitea) de 2009 impulsada por la UNESCO y el Marco de Acción de Belém, entre otros.

Ni qué decir de la exploración, seguimiento y análisis de dichos programas. Hasta donde he podido investigar, en México no existen suficientes análisis de los planes de estudio que se ofrecen en relación con sus principios teórico-metodológicos y pedagógicos estructurantes, no se han establecido necesarias correlaciones sistemáticas entre las demandas sociales derivadas de las políticas de género y educación y tampoco ha habido suficiente aprovechamiento de sus aportes como áreas de oportunidad para la formación de cuadros de especialistas que puedan apoyar a una más amplia y mejor difusión y desarrollo de los estudios y perspectiva de género en términos socioculturales.

En este sentido, el presente escrito pretende aportar desde el Análisis Político de Discurso (APD) algunas bases para ir avanzando en ello. Se busca analizar el discurso de los planes de estudios de dos posgrados en materia de género, enfatizando lo relativo al ámbito de la educación. Específicamente se retoman el Magíster del Centro Interdisciplinario de Estudios de Género, del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile y la Maestría en Estudios Interdisciplinarios de Género, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Chihuahua, México.

Los programas fueron elegidos en razón de que existe cronológicamente una distancia de 21 años entre la creación de uno y otro, tiempo importante para poder observar posibles cambios teóricos, metodológicos y variaciones de entrecruces disciplinares en el campo de conocimiento, porque ambos pertenecen a América Latina y están inscritos en sus respectivos países dentro de los estándares de calidad más elevados, según las instancias evaluadoras de programas correspondientes; además, siendo uno magíster y otro maestría tienen el rubro del género y la educación ubicado sólo como un apéndice de su malla curricular.

Tras una breve caracterización histórica e institucional de los programas se hará luego un abordaje, desde el APD, de las significaciones del género y educación que se identifican en éstos, así como de otros significantes principales compartidos que se articulan en

sus discursos curriculares. Se reflexiona también sobre los principales enfoques teórico-metodológicos que fundamentan los planes, sobre todo en lo relativo a la educación.

El objetivo de todo ello es traer a la discusión reflexiones teórico-conceptuales de relevancia actual que servirán para abundar en las líneas interpretativas que se trabajan en la academia respecto al género y educación para, a su vez, sugerir algunas orientaciones que coadyuven a la fundamentación de una mirada crítico-constructiva en los estudios de posgrado en dicha área del conocimiento.

### **BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS. EL ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO Y LOS PLANES DE ESTUDIO**

Este trabajo se enmarca dentro del Análisis Político de Discurso (APD), que procede de la línea de pensamiento transdisciplinar desarrollada por Laclau y Mouffe a finales de los años ochenta en Inglaterra, y que si bien cuestiona las pretensiones absolutistas del pensamiento de Occidente y crítica el razonamiento esencialista para avanzar en otras formas de abordar la historicidad de nuestros valores tanto éticos como políticos y epistémicos (Buenfil, 1994), para éste se retoma principalmente como una analítica contexto-dependiente, histórica y no objetiva<sup>4</sup> de las formaciones discursivas (significativas), reconociendo que lo social está estructurado en torno a un núcleo irrepresentable de negatividad, ponderando la apertura de lo social como la condición para la formulación de proyectos políticos basados en racionalidades y éticas contingentes (Torfing, 1994, p. 32).

En esta dirección es pertinente aclarar que el APD es sustancialmente vacío, en el sentido de que no contiene demandas sustanciales y de esta manera no tiene un campo privilegiado de aplicación. No obstante, en el ámbito de la educación se sigue en este trabajo la

---

<sup>4</sup> Es decir, que no proclama el descubrimiento de una sola verdad universal.

línea desarrollada por Buenfil y colaboradores,<sup>5</sup> que permite entender los procesos educativos en distintos espacios y niveles de análisis de lo social y político. Para Buenfil (1993, pp. 18, 19):

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituye como sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc. que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada.

Asimismo, se entiende lo educativo como una práctica social y desde el APD se considera lo social como una constelación discursiva, esto es, significativa, pues “es impensable posibilidad alguna de convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social” (Buenfil, 1994).

El discurso, por otra parte, se caracteriza por ser diferencial (las posibilidades de significación adquieren sentido sólo por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios), inestable (el significado se fija de manera temporal), y abierto (es susceptible de ser ligado a nuevos sentidos) (Padierna, 2012, p. 74).

Los planes de estudio, siguiendo esta lógica, son considerados en este trabajo como discursos articulados en torno a una intencionalidad (o proyecto o unidad de significación) específica, una serie organizada de componentes específicos que se definen por su relacionalidad; configuraciones en las cuales la identificación de sus componentes no agota la posibilidad de encontrar otros nuevos que la “complementen”. Son estructuras susceptibles de ser

---

<sup>5</sup> Para una panorámica de las temáticas, discusiones y aportaciones elaboradas en esta línea se pueden consultar las publicaciones del programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI), coeditadas por Plaza y Valdés, Juan Pablos y Balam.

transformadas en la medida en que su incompletud, sus fisuras, sean puestas en “jaque” por un discurso externo que las expanda. Por ello, son estructuras precarias en el sentido de que no pueden alcanzar una estabilidad final, sino que son susceptibles de ser desarticuladas por la penetración de elementos –no previstos– en las fisuras de su propio discurso (Buenfil, 1998).

Para analizar los programas es necesario deconstruir y reactivar categorías disponibles del APD y de las ciencias sociales que permitan identificar los diversos procesos en que se encuentran inscritos, haciendo énfasis en lo político (procesos de inclusión y exclusión en cualquier relación). Por ello, principalmente se retoma en el análisis (a veces de forma implícita) la lógica hegemónica: que, de acuerdo con Laclau y Mouffe (1987), tiene su campo general de emergencia en las prácticas articuladoras, es decir, un campo en el que los elementos no se han articulado en momentos. Los planes serían en este sentido el resultado de prácticas articuladoras que fijan parcialmente su significado en una cadena de significación.

La práctica articuladora establece una relación entre elementos discursivos que modifican mutuamente su identidad, hasta que un punto nodal fija (precariamente) su significado dentro de un determinado discurso. Los elementos “flotan”, sin alcanzar una significación particular. No obstante, sólo se puede alcanzar una fijación precaria y constituir un espacio discursivo en torno a un conjunto particular de puntos nodales. Debido a su carácter “flotante” estos significantes son objeto de disputa entre proyectos hegemónicos en competencia. Al mismo tiempo, la presencia de significantes flotantes apunta a la disponibilidad y proliferación de significados inestables en un sistema de diferencias que pueden articularse a proyectos hegemónicos opuestos (Ávalos, 2016, p. 131).

La hegemonía es, asimismo, una forma de la política o de relación política entre proyectos políticos en competencia. La lucha sobre qué contenidos y qué actores sociales se incluyen o excluyen en un discurso hegemónico constituye un aspecto central de la

política (Laclau y Mouffe, 1987, p. 160). Al respecto, es conveniente aclarar que la política se caracteriza por decisiones contingentes a través de las cuales los sujetos intentan articular y diseminar ciertos significados y en este sentido es una acción sobre el mundo social y la política es también un acto de poder (Howarth, retomado por Ávalos, 2016, p. 132).

Considerando que no se han abordado posibles procesos de hegemonización de los posgrados, se intenta verificar la producción de significantes que circulan y se desplazan es formaciones discursivas espacial y temporalmente situadas, involucrando procesos de inclusión y exclusión que tienen una concreción particular en los currículos. Se utilizan también, de forma entrecruzada, algunos referentes que proceden de políticas implementadas desde los organismos internacionales.

Por otra parte, es importante aclarar que en el APD se considera al proceso de investigación como un juego constante entre tres factores: *a)* el referente empírico sobre el cual se interviene; *b)* las preguntas de investigación, y *c)* los referentes teórico-conceptuales con los cuales se elabora la investigación, siempre en una dinámica de ida y vuelta constante entre los tres.

## ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS

## Caracterización básica institucional de los programas

| Asignaturas obligatorias  | Semestre | Horas semanales | Créditos |
|---|----------|-----------------|----------|
| Introducción teórica género y ciencias sociales                                       | 1        | 2               | 15       |
| Introducción teórica género y estudios culturales                                     | 1        | 2               | 15       |
| Metodología general de estudios de género   | 2        | 2               | 15       |
| Género, modelos y planificación de desarrollo   | 2        | 2               | 15       |
| Construcción simbólica del género: hacia una antropología de género en América Latina | 3        | 2               | 15       |
| Taller de tesis   | 3        | 2               | 12       |
| Tesis por mención   | 4        |                 | 44       |
| Actividades curriculares electivas  | Semestre | Horas semanales | Créditos |
| La gubernamentalidad de los placeres: cuerpo, violencia y prácticas de subjetivación  |          | 2               | 15       |
| Género, cuerpo y escuela  |          | 2               | 15       |
| Escrituras del género: cuerpos y performances en la cultura.                          |          | 2               | 15       |
| Feminismos contemporáneos: aperturas y debates  |          | 2               | 15       |

Fuente: Página oficial en línea del Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG).

El Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG) se inserta en 1993, año de su creación, en el Departamento de Antropología de la Universidad de Chile y fue el primer centro universitario de dicho país cuyos objetivos fueron, desde el principio, centrarse exclusivamente en la investigación, docencia y extensión en temas de género.

Cuenta con el programa de Magíster en Estudios de género y cultura, en el que participan la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Filosofía y Humanidades, la cual imparte la mención en Humanidades, a través de sus respectivas escuelas de posgrado.



El magíster tiene una duración mínima de cuatro semestres y máxima de siete. Tiene un programa bianual, cuya malla curricular actualmente se integra como sigue:

Créditos totales: 131 primera parte y 45 segunda parte.

Se integra por un cuerpo de 14 académicas y cinco académicos.

Por su parte, la Maestría en Estudios Interdisciplinarios de Género, se inserta en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, teniendo como fecha inicial de ingreso de la primera generación el 13 de enero de 2014. La orientación es exclusivamente hacia la investigación. Su mapa curricular es el siguiente:

**Mapa curricular**  
 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
**Programa de Maestría en Estudios Interdisciplinarios de Género**

|   |   | PRIMER SEMESTRE | SEGUNDO SEMESTRE                     | TERCER SEMESTRE      | CUARTO SEMESTRE   |   |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
|---|---|-----------------|--------------------------------------|----------------------|---|---|------------|----------|---------|---|------------|---|----------|---|-------|----|
| <b>Eje Teórico conceptual</b>                           | Enfoques interdisciplinarios de género      | 8 créditos      | Teorías feministas y de género       | 8 créditos           | Seminario de estudios interdisciplinarios de género       | 8 créditos  |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
|   | Epistemologías contemporáneas               | 8 créditos      | Teorías postcoloniales               | 8 créditos           |   |   |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
| <b>Eje metodológico</b>                                 | Enfoques metodológicos I                    | 8 créditos      | Enfoques metodológicos II            | 8 créditos           |   |   |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
| <b>Educación, salud y trabajo</b>                       | Educación y género                          | 8 créditos      | Biopolítica, mundialización y género | 8 créditos           | Género, trabajo y políticas públicas                      | 8 créditos  |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
| <b>Lenguaje, discurso y cultura</b>                     | Teorías y análisis del discurso             | 8 créditos      | Retórica contemporánea y tropología  | 8 créditos           | Literatura, escritura y diversidad sexual                 | 8 créditos  |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
| <b>Violencia, instituciones y políticas de igualdad</b> | Violencia estructural e instituciones       | 8 créditos      | El feminismo en la agenda feminista  | 8 créditos           | Ideología y performatividad de las masculinidades         | 8 créditos  |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
| <b>Intervención social con enfoque de género</b>        | Procesos de agencia y políticas de igualdad | 8 créditos      | Intervención educativa               | 8 créditos           | Análisis de políticas públicas de atención a la violencia | 8 créditos  |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
|   |   |                 |                                      | Seminario de Tesis I | 8 créditos  | Seminario de Tesis II   | 8 créditos |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
|   |   |                 |                                      |                      |   | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">Materias</th> <th style="padding: 2px;">Créditos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">Básicas</td> <td style="padding: 2px;">9</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Ejercicios</td> <td style="padding: 2px;">3</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Opcional</td> <td style="padding: 2px;">2</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Total</td> <td style="padding: 2px;">14</td> </tr> </tbody> </table> | Materias   | Créditos | Básicas | 9 | Ejercicios | 3 | Opcional | 2 | Total | 14 |
| Materias  | Créditos                                    |                 |                                      |                      |   |   |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
| Básicas   | 9   |                 |                                      |                      |   |   |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
| Ejercicios  | 3   |                 |                                      |                      |   |   |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
| Opcional  | 2   |                 |                                      |                      |   |   |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |
| Total   | 14  |                 |                                      |                      |   |   |            |          |         |   |            |   |          |   |       |    |

Fuente: Página oficial en línea de la UACJ.

Actualmente, el programa lo integran once académicas y dos académicos.

En ambos programas se destaca a la interdisciplinariedad como base de su enfoque de desarrollo. En el CIEG, por ejemplo, se destaca que de hecho: “Su carácter pionero radica en haber asumido de manera integral el desafío de la interdisciplinariedad dentro de un

medio académico donde predominan las divisiones disciplinarias y los enfoques parciales”. En la UACJ, por su parte, desde el propio nombre de la maestría denota dicho enfoque, además de que se menciona que “tiene como objetivo formar profesionistas que desde una plataforma académica interdisciplinaria generen, promuevan, apliquen el desarrollo de la investigación y la reflexión crítica en torno a la problemática de las relaciones de género en todos los ámbitos del conocimiento”.

La interdisciplinariedad en el CIEG se vislumbra como “un reto ante las divisiones disciplinarias y enfoques parciales”. En las mallas curriculares, no obstante la mencionada interdisciplinariedad se ve definida particularmente en lo relacionado al devenir histórico de los estudios de la mujer y el género desde la antropología, estudios feministas, estudios de la ciudadanía y derechos humanos, estudios del cuerpo, estudios culturales, colonialidad y violencia, así como en lo tocante a la construcción de modelos y planificación de desarrollo.

Por otra parte, en la UACJ se enfatiza el desarrollo de la capacidad en los y las egresadas del programa que “tendrán el conocimiento para manejar los marcos teórico-metodológicos, proponer y realizar proyectos de investigación interdisciplinaria con enfoque de género”. En la malla curricular la interdisciplinariedad se identifica en los bloques temáticos denominados especialidades de la MEIG: Lenguaje, discurso y cultura; Educación salud, trabajo; Violencia, instituciones y políticas de igualdad, e Intervención social con perspectiva de género. En ambos programas hay un enfoque teórico y práctico, aunque en el CIEG también en lo político y en la intervención y en la MEIG desde la investigación.

### **El género como significante en los programas**

Se puede sostener que en los programas existe –como desde los inicios de la aparición del término– la categoría género en las ciencias sociales, significados y usos diversos del mismo (Lamas, 1999).

No obstante, predominan las nociones constructivistas, simbólicas, relacionales de poder cultural-antropológicas y aquellas que desde la política pública internacional, nacional y local, se enfocan en la planificación del desarrollo englobando los esfuerzos en la llamada “perspectiva de género”. Cabe recordar que ésta, en términos generales, se ubica como una visión crítica, explicativa, analítica y alternativa que aborda las relaciones entre los géneros y que permite enfocar y comprender las desigualdades construidas socialmente entre hombres y mujeres y establece acciones gubernamentales para disminuir las brechas de desigualdad entre éstos (Ley, 2007).

En el CIEG, sin embargo, el género se aborda también en relación con el psicoanálisis, los estudios feministas, de ciudadanía, derechos humanos, estudios del cuerpo, colonialidad y violencia. En la UACJ, por su parte, se le ubica particularmente como teoría, como enfoque interdisciplinario de investigación que contribuye a la solución de problemas sociales, como disciplina académica contextualizada en el estudio de las prácticas cotidianas tanto de la problemática de las mujeres, como de la construcción social de las relaciones entre hombres y mujeres en la zona fronteriza y se le ubica principalmente desde los estudios de lenguaje, discurso (retórica), cultura, trabajo, salud, educación e intervención social.

Es importante remarcar la polisemia del término ‘género’ en tanto que ésta tiende a olvidarse o darse por sentada como resultado de la fuerza discursiva mediática y hegemonía de la corriente desarrollada en política pública que, no obstante ha contribuido como estrategia política para impulsar avances en el terreno concreto de las instituciones y prácticas sociales, sobre todo en los espacios y en los discursos que no registraban la existencia de problemáticas diferenciadas entre hombres y mujeres, así como innovaciones que han abarcado el ámbito legislativo, ejecutivo y judicial de los gobiernos y el estudio de las relaciones entre los llamados Estados de bienestar, como sistemas de protección social (Zaremborg, 2009, p. 17; Lamas, 1999, p. 18).

No obstante, se debe tener cuidado en el sentido de que ahora que el término se ha popularizado e institucionalizado en los sistemas gubernamentales hegemónicos, habiendo perdido mucho de su filo crítico, presentándose de forma rutinaria como sinónimo de mujeres o como diferencias de los sexos o del sexo (Scott, 2008, p. 15), la utilización de la categoría género aparece en los programas no sólo como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales, sino también como forma de situarse en el debate teórico. Desde esta perspectiva y como ya señalaba Lamas desde hace varios años, los lenguajes conceptuales emplean la diferenciación para establecer significados, y la diferencia de sexos es una forma primaria de diferenciación significativa.

El género facilita un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia de sexos y una manera de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana (Lamas, 1999). Por ello, resulta de vital importancia lograr una historicidad y una deconstrucción genuinas de los términos que estamos utilizando.

Hay que reiterar entonces que los usos del género en los programas educativos que aquí se analizan se relacionan con las historias que entrecruzan su existencia, desarrollo y concreción explícita. Conocer y comprender qué significados tienen mayor presencia, poder y hegemonía nos lleva a reflexionar también sobre cómo pueden ser mejorados, innovados, o, en lo posible, proyectados para los años por venir.

En esto el APD ayuda bastante, ya que en dicha perspectiva analítica se considera que todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Además, el discurso en tanto que significación se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierto. Es diferencial en el sentido de que ni el discurso como totalidad ni sus elementos discretos tienen una significación intrínseca o inmanente: no son positivities, sino que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a la relación que establecen con otros

discursos. Por ser relacional y diferencial, el discurso es inestable en la medida en que el significado no se fija de una vez para siempre, sino que se establece temporalmente en función del sistema discursivo dentro del cual ocupe un lugar (Buenfil, 1999).

Desde ello, en este acercamiento a los programas de género y educación se puede sostener que en ninguno hay definición de género unívoca. Lo que podemos decir es que hay una multiplicidad de significaciones ligadas al término, cadenas significantes formadas a partir de componentes de distinta procedencia y que atraviesan lo político, lo social, lo económico, lo cultural, lo institucional, lo personal, lo emocional, lo ideológico, lo psicológico y lo corporal, principalmente, y que por tanto, desde una mirada del análisis político de discurso se encuentra sobredeterminado (Laclau y Mouffe, 1987, p. 110), pero esa sobredeterminación no se potencia al infinito. En los programas de posgrado analizados se puede visibilizar al género como un campo del conocimiento en construcción, abierto, flexible y en constante cambio, que no obstante haber adquirido cierto grado de identidad, está siendo reconfigurado constantemente por debates teórico-conceptuales, sociales, políticos y culturales más amplios.

Sin duda, ello va ligado en alguna medida con la necesidad reiterada en los estudios de género de revisar los campos disciplinares de todas las áreas del conocimiento ante las demostradas deficiencias, silencios, marginaciones y borramientos de las mujeres, de sus aportaciones, necesidades y perspectivas, sin que esto signifique el ser meros añadidos, sino debatiendo, por ejemplo, la estructura misma del lenguaje implicado en los puntos de comparación no expresos en el seno de las categorías que ciegan su perspectiva e implican erróneamente una conformidad con el mundo, lo que ha significado necesariamente manifestarse contra sus definiciones y sus agentes establecidas ya como “verdaderas” o, desafiando a las autoridades imperantes en dichos campos, en las universidades y en cambiar la manera de escribirlas, como una política de la producción de conocimiento.

El carácter de cambio entonces puede relacionarse con la propia estrategia de producción de conocimiento de los estudios de género que ha llevado a la búsqueda de la “transversalización” de sus propuestas, por la interdisciplinariedad actual en las ciencias sociales y por el impulso de cambio cultural, pero también por la imposibilidad de cierre de un campo del conocimiento, que como construcción social será siempre fallida, susceptible de ser transformada por un exterior constitutivo y por sus propias fisuras internas (Laclau, 1993, p. 123).

## GÉNERO Y EDUCACIÓN

En los programas no encontramos una definición explícita de lo que se entiende por educación, pero sí se encuentran diferencias de perspectivas importantes entre ellos.

En el módulo de Género y educación del CIEG hay un énfasis en el ámbito de lo escolar. De hecho, el objetivo principal es “Problematizar sobre la conformación de los estereotipos de género al interior de la escuela y cómo ésta a la vez desarrolla otras posibilidades de conformación sobre lo que es ser mujer u hombre. Se busca también analizar la escuela como un espacio de conformación de identidades genéricas y reflexionar sobre la visión de hombre y mujer que presenta el currículo nacional desde una perspectiva de género.

En este sentido resulta importante recordar que la equivalencia entre educación y escuela se instituyó, como sostiene Buenfil (2011), en un momento del proceso de desarrollo de la humanidad (la Ilustración) y ha prevalecido como un mito fundacional de la modernidad. No obstante, su proposición, dice la autora, se sostiene en una equivalencia reduccionista ya que básicamente reconoce ciertos contenidos, dispositivos y formas educativas, es decir, aquellas reticuladas por el sistema escolar. De este modo se excluyen numerosas estrategias y agencias cuya intervención en la formación

de las identidades sociales es insoslayable. El programa de Género y educación del CIEG en esta perspectiva reconoce de manera prioritaria sólo la educación escolarizada de las mujeres.

Aquí es pertinente enfatizar entonces que antes o después de que las escuelas existieran, los sujetos (mujeres) bajo distintos y muy variados métodos, prácticas y/o recursos, se habían formado, habían aprendido y enseñado. El olvido de ello en la pedagogía y en la investigación educativa, como señala Buenfil (2011), importa un peligro en el sentido de que ambas seguirán retrasadas en términos conceptuales, a la vez que se perderán de vista los efectos sociales que pueden tener, y apunta:

Cuando diferentes órdenes discursivos, incluidos los del conocimiento y las ciencias, están siendo desedimentados y sus categorías reactivadas, los relativos a la educación no pueden quedarse al margen ya que con ignorar esta erosión generalizada no se conjuran sus efectos en lo educativo y otras prácticas sociales. Si a la investigación educativa no le interesa conocer las posiciones actuales de la educación y ésta no es restringida a los marcos estrechos de la escuela, sino es reconocida en su dimensión de formadora de sujetos, entonces el debate que recupera la multiplicidad de formas en que, en la actualidad se incide en dicha formación, la precariedad de los proyectos éticos y políticos que las orientan, es un debate digno de ser considerado (Buenfil, 1994).

El programa de Género y educación del CIEG se funda, no obstante, en una base histórico-crítica, iniciando por la pregunta: ¿Por qué las mujeres no podían educarse fuera de sus casas? Y ello se correlaciona luego con el conocido debate de lo público y lo privado para aterrizar posteriormente en la educación impartida en monasterios, el ingreso a las escuelas públicas, las universidades y la presencia de mujeres en el magisterio.

En este sentido podemos decir que hay una coincidencia en el manejo cronológico y temático clásico de los primeros esfuerzos en materia de historia y de historia de la educación de las mujeres. En los primeros esfuerzos de la disciplina, como señala Tuñón

(2005, p. 381), se pasa de la etapa de acumulación de información a la reflexión sobre el tema, buscando los orígenes, como si éstos ilustraran por sí mismos los procesos y se colocan los datos en un proceso lógico de acuerdo con las luchas del presente, teniendo como punto común hablar “de la mujer” en abstracto, lo que da por resultado un bloque de lo femenino en una tendencia a homogeneizar bajo el capítulo “mujer” a las diferentes mujeres históricamente dadas.

No obstante, desde el APD es posible sostener que dicha operación ha sido necesaria en términos de política y lo político. Como apunta Mouffe (2007, pp. 24, 32), lo político se vincula a los actos de institución hegemónica... para actuar políticamente las personas necesitan ser capaces de una identificación colectiva, que les brinde una idea de sí mismas que puedan valorizar. El discurso político debe ofrecer no sólo políticas, sino también identidades que puedan ayudar a las personas a dar sentido a lo que están experimentando y también, esperanza en el futuro.

Teniendo en cuenta, además, que existe una vinculación entre historia de las mujeres y política, entre política y actividad académica, que la creación de la historia de las mujeres como materia académica ha implicado una evolución desde el feminismo a las mujeres, al género y que las feministas en su interés y justificación hizo que asumieran una identidad colectiva en las mujeres (Scott, 1999, pp. 60, 61), considero que la aparición en este programa de una historia colectiva de las mujeres que recurre a la denuncia y señalización de roles y estereotipos en el espacio de poder hegemónico principal en materia educativa representado por la escuela y el currículo es, en todo caso, una forma de acción política que si bien sigue “leyes del mundo académico” (Scott, 1999, pp. 63, 69) y homogeneiza a hombres y mujeres, ofrece la oportunidad de la identificación colectiva de problemáticas históricas comunes basadas en la discriminación de las mujeres en dicho ámbito, reconoce y enfatiza las diferencias y se manifiesta contra la conformidad ante dicho orden.



El programa del CIEG pasa luego a los marcos normativos con base argumentativa en los llamados “Mecanismos ideológicos de la exclusión social” y la búsqueda de equidad. Dichos principios, pueden analizarse en su relación con los discursos enarbolados desde los principales organismos y tratados internacionales en materia de derechos humanos de las mujeres desde hace décadas (García-Contreras, 2014, p. 25). Desde este punto es posible identificar que hay incidencia o correlación con los mismos y con ello queda también mostrada la permeabilidad entre ambos ámbitos. En este sentido es importante recordar que “la frontera entre lo social y lo político es esencialmente inestable y requiere desplazamientos y renegociaciones constantes entre los actores sociales” (Mouffe, 2007). Los contenidos del programa podrían ser otros, pero son la expresión de una estructura particular de poder, aquella que se deriva de los órdenes académico y político que en materia de género y educación se han desarrollado en el ámbito internacional y latinoamericano.

Se aborda luego lo relativo a “Las relaciones de género en contextos de enseñanza-aprendizaje”. En este rubro se identifican algunas temáticas y actores educativos privilegiados en el programa: padres, madres, docentes, modelos educativos, actitudes del profesorado ante la coeducación, sexismo y el llamado currículum oculto del género, con énfasis en los libros escolares chilenos. En este punto es posible hablar de una amplitud de alcances que, no obstante deja fuera (al menos en lo explícito) las relaciones entre estudiantes y a las autoridades educativas, entre otras. Aparecen, asimismo, significantes como coeducación, sexismo y currículum oculto, de los cuales no es posible profundizar aquí, pero que han sido prioritarios en articulación del discurso en el campo de conocimiento del género y la educación desde hace décadas (González, 2009; Delgado, 2003).

Finalmente, en el último rubro del programa “Aproximaciones prácticas para la equidad de género en el aula”, se destaca la transversalización en el currículum, en las áreas curriculares, en las

orientaciones didácticas y se dan lecturas ejemplares de la incorporación de estas mismas. Aquí hay que señalar la fuerza que dicho referente ha adquirido en los últimos años en razón de que ha constituido una estrategia política pública hegemónica en el ámbito de los derechos humanos que pretende la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres en todas las acciones que desarrolla un Estado en su administración pública. De hecho, desde las primeras iniciativas en el campo de la intervención pública a favor de la igualdad entre mujeres y hombres hasta nuestros días ha habido un importante cambio que tiene su principal punto de inflexión en la IV Conferencia Mundial de la Mujer, organizada por Naciones Unidas, y que tuvo lugar en el año 1995 en Beijing, donde se adopta dicho enfoque conocido en inglés como *Mainstreaming* (o transversalidad de género) y se da su reconocimiento en el ámbito internacional en tanto que estrategia más idónea para el logro de la igualdad (Biencito y González, 2010, p. 10). Teniendo en cuenta que el CIEG se creó en 1993, puede advertirse una cercanía temporal con los debates académicos correlativos al tema.

La transversalización del enfoque de género, como es conocido, no consiste en simplemente añadir un “componente femenino” ni un “componente de igualdad entre los géneros” a una actividad existente. Significa, en el ámbito de las políticas públicas internacionales y nacionales, incorporar la experiencia, el conocimiento y los intereses de las mujeres y de los hombres para sacar adelante el programa de desarrollo. El objetivo de la integración de la igualdad de género es, por lo tanto, transformar las estructuras sociales e institucionales desiguales en estructuras iguales y justas para los hombres y las mujeres (OIT, 2013), incluyendo la escolar. En este punto el programa del CIEG incorpora dicha visión en la parte normativa de lo escolar y en materiales didácticos solamente.

Por otra parte, en el mapa curricular de la UACJ se presenta una línea de especialización denominada “Educación, salud y trabajo”, dentro de ella hay una materia en el primer semestre denominada Educación y género, asimismo, en otra de las líneas nombrada

“Intervención social con enfoque de género” se presenta en el segundo semestre otra materia denominada Intervención educativa.

En dichas materias se parte del reconocimiento y el análisis de la necesidad de (re)construir una práctica educativa basada en el respeto a la diversidad en la que las diferencias sexual, social, cultural y psicológicamente construidas se (re)signifiquen en oportunidades y una práctica educativa igualitaria.

El significante diversidad ha sido incorporado al ámbito de la educación en años recientes a partir de variados actores y factores, tanto al nivel internacional como local. Uno de los principales puede identificarse el 2 de noviembre de 2001, cuando se adopta por los Estados firmantes la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural por parte de la UNESCO. En ella, además de reconocer la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad y de considerar la cultura como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, se propone alentar a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes, también plantea la incorporación al proceso educativo de métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber (UNESCO, 2001).

Otro impulso al uso del significante diversidad se da debido al discurso del pluralismo igualitario, en el que según Herrán (2004, citado por Flores, 2007), se da un valor igual a los diferentes puntos de vista que en él se expresan. Lo anterior implica que no sólo la pluralidad de concepciones sobre lo que es una vida buena tiene cabida en el régimen político, sino que todas y cada una de ellas deben ser acogidas con igual valor. Así el pluralismo resignifica el sentido tradicional moderno de las mayorías y las minorías en tanto que lo

importante no es ya el número sino la legitimidad de cada identidad existente.

En el caso de la UACJ, lo interesante es que a diferencia de los usos anteriores en materia educativa, el concepto diversidad se asocia en la cadena significativa con lo sexual y lo psicológico. Ello importa no sólo una novedad, sino también una apertura que si bien puede ubicarse como una derivación de los estudios de género, particularmente en la llamada teoría *queer*, los estudios del cuerpo y los de sexualidad, constituyen un avance importante en materia de explicitación curricular y también en su contigüidad en la cadena significativa con el ámbito de lo psicológico en lo educativo. En este sentido hay que recordar que la diversidad sexual surge como un concepto que busca incluir todas aquellas expresiones erótico-afectivas no heterosexuales, sus relaciones sociales de poder, la formación y valor de los sujetos que asumen preferencias o gustos distintos a los estereotipos hegemónicos, así como una transformación en la percepción hacia la educación del ser sexuado (teorías del cuerpo). Como señala Weeks (retomado por Flores, 2007), la cuestión de la diversidad sexual refiere a la condición de ser diverso, es decir, al hecho de ser diferente y desigual, y sugiere una distancia respecto de “la norma”, que es la heterosexualidad, que aún prevalece en el discurso del sistema escolar hegemónico mexicano, sobre todo en los niveles de educación básica. No obstante lo anterior, en las referencias bibliográficas del programa es de llamar la atención que no hay textos que se liguén específicamente con lo mencionado.

Por otra parte, la relación con el ámbito de lo psicológico se da, en buena medida, según sostengo por la larga relación entre los estudios de psicoanálisis, feministas (Mitchel, Tubert, Luce Irigaray, Helene Cixous, Julia Kristeva, Ana Ma. Fernández, Maber Burin, entre otras) de género (Lamas, 1999) y específicamente, en el ámbito de la diversidad por la influencia de Judith Butler, quien además de ser autora fundamental de la base teórica de los estudios *queer* también aborda las formas psíquicas en que el sujeto se forma en la sujeción, lo que tiene que ver con los vínculos afectivos

–apasionados, les llama ella– que se tienen con aquellos de quienes se depende en la formación de sus pasiones primarias. Butler agrega una visión del poder como algo que al mismo tiempo que subordina al sujeto, lo constituye desde dentro, entregando la condición de su existencia y dibujando la trayectoria de su deseo (Butler, 1997).

En cuanto a los contenidos del programa de la UACJ relativos a la materia ya mencionada de “Educación y género” se incluyen en la primera parte denominada Introducción al género, como temáticas una revisión de las principales corrientes teóricas de género, la construcción socio-histórica de dicho concepto, la construcción social de la identidad, la construcción simbólica de la identidad de género y lo que se denomina proceso simbólico de la exclusión e inclusión de género. En este sentido se identifica en primer lugar la ya mencionada interdisciplinariedad de los estudios de género que en estas temáticas se manifiesta en la procedencia temática desde los estudios sociales, antropológicos, históricos, de psicoanálisis (identidad) y culturales en una base que se podría tildar de común en los estudios de género en México, pues como señalan Cano y Valenzuela (2001, p. 12), aunque la mayor parte de las investigaciones sobre mujeres efectuadas en instituciones mexicanas se había elaborado desde la antropología y la psicología social, en los años noventa el afán multidisciplinario prevalece, revalorando también disciplinas como las mencionadas. En los contenidos se refleja también la muy conocida prevalencia de la concepción simbólica de la cultura que como señala Giménez (2005, p. 239) desde los años setenta aborda los fenómenos culturales desde el ángulo de la significación y cuyo enfoque por definición obliga a adoptar métodos interpretativos o hermenéuticos en el análisis y que actualmente involucran también las prácticas simbólicas dispersas y descentradas de actores sociales. Asimismo, hay una evidente liga con la crítica deconstructiva de la que el feminismo fue aliciente principal en torno al concepto de identidad, así como en relación con el análisis de la subjetivación y sus procesos de formación inconsciente, ello en conjunto y cruce con los estudios de

psicoanálisis, los estudios posmodernos y dentro de la crítica antiesencialista de las concepciones étnicas, raciales de la identidad cultural y la “política de la situación”. Sin embargo, y como señala Hall (2003, pp. 13, 14) estamos aún lejos de dar la última palabra sobre todos estos asuntos y si bien se ha discutido mucho, la identidad es un concepto que funciona “bajo borradura” en el intervalo entre inversión y surgimiento; una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto. En este sentido se explica su aparición y relevancia en el programa de Educación y género de la UACJ.

En el segundo punto del temario, denominado Educación formal y las relaciones de género, se despliegan las siguientes temáticas: Relaciones de poder; Diversidad cultural y la educación (con el subtema Espacios de educación multicultural) importante; Ejes transversales (con dos subtemas: La identidad de género como valor e Intersección de identidad de género). A continuación se presenta el tema Políticas de educación y género, con tres subtemas (La cultura escolar, Género, educación y política pública y Currículo oculto).

Sin duda, el discurso de las relaciones de poder en la escuela es un tema fundamental en la actualidad. Galicia (2004, p. 1), retomando a Foucault destaca que la educación en las escuelas marca el significado del poder: el sujeto aprende acerca de la autoridad y la jerarquía, más que por discursos, por la construcción cotidiana de hábitos y costumbres incluidos en los dispositivos escolares (cuerpos y aulas ordenadas, el maestro controlándolo todo, tareas organizadas en tiempos fijos, etc.). La autora recuerda que Foucault se centra en las subjetividades que se generan a partir de la relación saber-poder, producida por una determinada red de prácticas y de instituciones coactivas, entre las que cuenta la institución educativa. La escuela en esta perspectiva sería una más de las instituciones cuyo objetivo es ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores, en virtud de una determinada norma y concepto de poder.

Dicha visión, sin embargo, puede ser contrastada con aquellas que indican que a pesar de los disciplinamientos y coerciones existe siempre la posibilidad de resistencia, así como de que surjan distintos agentes de poder en el espacio y en la interacción a lo largo del tiempo. En este sentido, desde la pedagogía feminista y la perspectiva de género, se critica el régimen de verdad que ha dominado en la educación, se alienta a la superación de la situación de dominación androcéntrica y patriarcal en ella y se exige una mayor inclusión de los conceptos de Igualdad de oportunidades, criticando la transmisión de roles sociales discriminatorios, denunciando la monopolización patriarcal del saber, manifiesta, por ejemplo, en la escasa presencia de nombres femeninos entre los personajes del saber y la poca difusión de la autoría y la autoridad femenina en el mundo de la creación y el conocimiento, la orientación laboral y universitaria que se proporciona de manera discriminatoria a chicas o a chicos, o el uso de un lenguaje sexista que refleja los patrones que han configurado las directrices del ámbito escolar y académico dominado por varones.

En lo anterior también se ve involucrado de nueva cuenta el discurso de los organismos internacionales y de los instrumentos normativos en materia de derechos humanos de las mujeres de los que ya hemos hablado aquí y cuyos significantes preponderantes han sido igualdad (la cual adquiere diversos énfasis en derechos en educación, de oportunidades, de condiciones, de acceso, de permanencia, en el desarrollo), no discriminación y equidad, y donde se impulsa la eliminación de sus contrapartes (desigualdad, discriminación, inequidad), en cuya articulación discursiva aparecen problemáticas y estrategias que tienen que ver con el mejoramiento de la educación para las mujeres a partir de conceptos oposicionales que a su vez actúan como ideales de plenitud en educación, con relevancia actual en tanto se presentan como modos de resarcir las insuficiencias de sistemas previos y donde se puedan reflejar al ámbito educativo de manera más plena. Esto constituye además, la antesala para la caracterización de los significantes igualdad, equidad, no

discriminación como imaginarios hegemónicos, reiteradamente utilizados en el entramado educativo actual.

En el programa de la UACJ se ve reflejada la fuerza de este discurso que se articula en la cadena de significación con el significante multiculturalidad en el espacio escolar, que ha sido impulsado desde la política educativa en el plano internacional, en parte como resultado de los movimientos sociales de grupos étnicos antes marginados y en los que también las dimensiones culturales, educativas y simbólicas, como señala Dietz (2012, pp. 20, 29), cobran una mayor importancia a partir de las acciones, a menudo directas y espontáneas, volviéndose autorreflexivas y reivindicativas de una nueva política de la diferencia.

Aunado a lo anterior y si bien en el discurso se podría establecer una relación entre el género, el multiculturalismo y las más recientes discusiones y análisis de estudios feministas y de género poscoloniales y decoloniales que, cabe mencionar, buscan construir un conocimiento que parta desde los márgenes de vida de las “Otras” del feminismo hegemónico: indígenas y campesinas, afrodescendientes, diaspóricas y migrantes, lesbianas, trabajadoras de maquilas, trabajadoras del sexo, entre otras (Bidaseca y Vázquez, 2001). Y que en el caso de Ciudad Juárez pareciera de una marcada importancia por su ubicación geográfica, población circundante, problemáticas históricas, socioculturales y políticas, que se unen a las existentes formas de tráfico y comercialización de los cuerpos femeninos y de su destrucción corporal, como lo llama Segato (2011, p. 20), que tienen lugar tanto en dicho territorio como en otros países de Latinoamérica. Desafortunadamente, en el programa la atención prestada a este rubro es menor. En tal sentido se puede sostener desde el APD que el discurso de lo multicultural y el género de la UACJ excluyen lo correlativo a estas problemáticas y discusiones.

La siguiente temática general del programa de Educación y género de la UACJ, no obstante, incluye lo relativo a la Educación informal y las relaciones de género. Ello constituye una diferencia y



un avance en comparación a lo mencionado del programa de la CIEG y a la mayoría de programas de estudio de género y educación que he podido revisar hasta ahora (García-Contreras, 2016).

Se abordan como subtemas las Relaciones de género y la familia; Educación e instituciones religiosas, sin duda fundamentales en la formación de sujetos, de roles y estereotipos, entre otros aspectos, y que en la bibliografía del curso tienen preponderancia; lo que se denomina como Agencias educativas y las relaciones de género, que por la mera nomenclatura resulta un tanto ambiguo; Educación y comunidad y Educación y medios de comunicación temáticas que, al parecer, se relacionan con aspectos de la vida cotidiana, según se desprende de la bibliografía sugerida en el curso.

Los subtemas abarcan un limitado espectro de la educación ajena a la escuela, pues se deja fuera la formación en el espacio social, en grupos de pares, en las redes sociales, en movimientos sociales, en los saberes populares, en organizaciones políticas, deportivas, recreativas, por mencionar algunos. No obstante, se rompe con la visión más tradicional occidental de la educación escolar como proyecto histórico de la Ilustración, que sólo valora como formativo lo que acontece en el espacio escolar y que, cabe mencionar, ha sido objeto de crítica por parte de los trabajos de Análisis Político de Discurso y Educación al reconocer sólo ciertos contenidos, dispositivos y formas educativas, es decir, aquéllas reticuladas por el sistema escolar, pues así se excluyen numerosas estrategias y agencias cuya intervención en la formación de las identidades sociales e individuales es insoslayable.

Al incluir el programa de la UACJ la educación no formal en sus contenidos reconoce la importancia de ello en la formación de identidades genéricas, visibilizando, en alguna medida, obstáculos y efectos de múltiples medios formativos para hombres y mujeres, los cuales necesariamente tienen en mayor o menor medida una relación de continuidad, transformación o de incidencia en nuestro presente. En otro sentido, también puede alentar la identificación de posibles ventajas que se pueden desarrollar para tomar o convertir dichas opciones en ámbitos de poder a favor de la equidad.

Finalmente, en lo que respecta a la metodología, estrategias, técnicas didácticas y actividades de aprendizaje, el programa de la UACJ se adscribe a la metodología institucional. Esto es, al “Modelo educativo constructivista”, el cual, como señala Silva (2013, pp. 1, 2) ha sido implementado en la UACJ, que inició el Programa para certificar a toda su planta docente en la pedagogía constructivista. El modelo se fundamenta en el incesante avance tecnológico, la globalización económica y los cambios demográficos del país y se diseñó en el año 2000 para normar su desarrollo hasta el 2020. A decir del autor, el modelo se apega al marco hegemónico: la globalización, la tecnificación y desarrollo de la informática, la competencia a escala mundial y las nuevas demandas de desempeño laboral, entre las que se encuentran la disponibilidad para trabajar en equipo, el afán de superación personal, con iniciativa y mentalidad para demostrar antes que exigir y cerrando el perfil de egreso con un profesional que traslade sus habilidades a diversas situaciones de trabajo mediante la certificación de competencias.

No es posible abarcar aquí con la profundidad que se merecen estos puntos, pero desde el APD y en conexión con la lógica analítica general que se ha desarrollado en el presente trabajo, es posible destacar nuevamente la fuerza de los discursos internacionales (y en este caso, economicistas) en la conformación de las currículas en educación y género. En el programa que nos ocupa por ser además de reciente creación, se ve forzada de inicio a adoptar las corrientes impuestas en los marcos institucionales donde se inscribe y en el contexto hegemónico más amplio del discurso educativo en términos de política en el nivel superior. Esto ha traído consigo diversas problemáticas a la UACJ en general, entre las que se destacan una “incongruencia” entre los cursos de Aprendizaje colaborativo, Planeación didáctica, Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Habilidades docentes, Evaluación integral, Tecnologías de la información, Modelo pedagógico, impartidos por personal del PIME y la teoría constructivista y la práctica de la tecnología educativa.

Al respecto es importante señalar que cuando se impone un nuevo modelo educativo en un programa determinado, no es posible cortar de tajo con la historia y las prácticas de sus agentes, ni es posible que el discurso teórico inicial pase tal y como fue pensado a la traducción en el ámbito de lo local. Si bien empiezan a circular nuevos significantes en cada repetición, estos significantes se actualizan y reconstituyen pues, como indica Derrida (1988, p. 357), una forma signifiante se constituye por su iterabilidad, por la posibilidad de ser repetida en la ausencia no sólo de su referente, sino también en la ausencia de un signifiante determinado o de la intención de significación actual. En este sentido, cualquier signo al poder repetirse múltiples veces en distintos contextos, posee la cualidad de modificar su significado; en su continua iteración se vuelve polisémica y diseminadora de sentidos. Si a esto se agrega que hay continuas mediaciones entre los grupos emisores de los discursos iniciales, los receptores gubernamentales, luego los institucionales y finalmente, los docentes en el proceso se efectúan inclusiones y exclusiones de significantes y se configura una nueva formación discursiva.

Así que en el caso del programa de Educación y género de la UACJ habría que indagar en otro trabajo cómo se han apropiado del discurso constructivista y qué tanto se obedece el mandato económico y de mercado o cómo ello define su práctica formativa, que en el plano argumentativo parece incorporar la visión de calidad total, flexibilidad y adaptabilidad al entorno inmediato a partir del delineamiento de un currículo basado en competencias acorde con las modificaciones tecnológicas, que como sabemos y de acuerdo con el preámbulo de la Declaración de París (punto I.1.k), sugiere una pedagogía centrada en el estudiantado, el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo (artículo 7, I.1.3), los cambios en la producción (artículo 7.a) que demandan innovar los métodos educativos (artículo 9), entre otros. Esto en continuidad con lo que ha venido señalando la ANUIES, acerca de que el conocimiento: “Constituirá el valor agregado fundamental en todos los procesos

de producción de bienes y servicios de un país, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo”, y que ello implica

dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual bien cimentada para el autoaprendizaje en las diversas situaciones en que se encuentre... [y] necesitará cambiar [el profesorado] sus concepciones y paradigmas de trabajo en materia de enseñanza y de aprendizaje (Silva, 2013).

En el caso de los estudios de género esto presenta un nuevo reto y amerita una discusión profundamente reflexiva, que no es posible hacer aquí, pero que queda como proyección analítica futura.

Como es posible dilucidar en el discurso de la UACJ hay significantes que no aparecen en el CIEG, tales como diversidad (en cadenas significantes con los términos sexual, social, cultural y psicológica), multiculturalismo, derechos humanos e igualdad de oportunidades, principalmente.

En lo que se refiere a la metodología, estrategias, técnicas didácticas y actividades de aprendizaje tampoco hay coincidencia, pues mientras en la UACJ, como ya se dijo, se inscribe en el modelo educativo constructivista, en el CIEG no hay explicación general de ello, sino que en cada materia del currículo se proponen formas distintas de ellas. Sin embargo, llama muchísimo la atención la existencia de una materia denominada “Metodología general del género”, la cual sugiere que, al menos en lo explícito del discurso, se da por hecho que existe sólo una, aunque ésta tenga “diferentes facetas”, como indica el programa correlativo. Ésta “Metodología” tiene sus fundamentos, según se identifica en el programa de la materia, en las características de la investigación científica y social (ciencia y método científico) pasando por la investigación cualitativa/cuantitativa; algunas bases epistemológicas de la investigación con perspectiva de género, técnicas de recolección de información y cuestiones puntuales como formas de presentación y elaboración de informes.

A partir de lo anterior puede hablarse de la problemática que por décadas se ha dado respecto a la falta de consenso acerca de si existe un método de investigación de género y/o feminista, o bien, si hay una investigación de género y/o feminista que utilice cualquiera de los métodos existentes, lo cual aun cuando ha sido un asunto importantísimo de reflexión que se refiere también a la relación entre ciencia y política, es un debate inacabado (Bartra, 2002, p. 5). En el programa del CIEG, sin embargo, esos mismos aparecen imbricados al establecerse como sus bases las ya mencionadas bases “científicas” tradicionales hegemónicas y una cierta mirada desde la “perspectiva de género”, que no de los estudios de género. Hay que recordar en este sentido, como reflexiona Harding (2002), que las problemáticas respecto a estos temas pueden deberse en gran medida a la mezcla de los problemas de método (técnica para recabar información), metodología (teoría sobre los procedimientos que se siguen en una investigación y una manera de analizarlos) y epistemología (una teoría del conocimiento), lo que en muchas ocasiones hace que no se presente entre sí una coherencia tal que permita calificar las investigaciones como nuevas formas de investigación, que por otro lado exigen usos renovados de sus técnicas.

Por otra parte, es necesario remarcar que desde los estudios de género se ha luchado contra la creencia de que basta con agregar o sumar a las mujeres a los estudios sociales para enfrentar toda la gama de crítica del género y el feminismo, pues no se puede comprender el género ni el papel de las mujeres en la vida social sólo mediante esto. Los mejores estudios de género y feministas, a diferencia de ello, son aquellos con enfoque histórico (Harding, 2002; Scott, 1999) que retoman las experiencias de las mujeres en plural, que evitan la posición objetivista que pretende ocultar las creencias y prácticas culturales del investigador, mientras manipula las creencias y prácticas del objeto de investigación para poder exponerlo, teniendo así como un nuevo objeto de investigación, la propia reflexividad de la ciencia social. Además, no hay

que olvidar que los estudios de género y feministas implican el dilema de la diferencia, pues se manifiestan en contra de las definiciones, y sus agentes establecidas como verdaderas y equivale también a luchas contra normas fijadas por comparaciones nunca manifiestas, por puntos de vista que jamás se habían expresado como tales (Scott, 1999).

Por ello, y desde una óptica del APD considero que como consecuencia de la lucha entre lo establecido y significado dentro de las ciencias sociales y lo emergente que se ha ido construyendo y sedimentando en los estudios de género y feministas hay una pugna que lleva a la cuestión de decidir las formas, espacios y normas desde las cuales se desarrollarán las acciones (educativas, académicas y políticas). En el caso de los programas se toman posiciones metodológicas, estratégicas, procedimentales y didácticas distintas en tanto hay obligaciones y condiciones académico-contextuales pre-existentes que se encadenan discursivamente en sus bases también con las pautas, conflictos, problemáticas y críticas de las teorías de género y feministas en que se inscriben e impulsan, siendo así que aún se están fijando sentidos y aún no se logra el proceso hegemónico, es decir, aún no es posible controlar el proceso significativo en dichas áreas.

## **REFLEXIONES FINALES**

Es necesario seguir analizando, deconstruyendo e historizando los discursos, los contenidos, estructuras, organización y planteamientos de los programas de posgrado en materia de género y educación, con el fin de que podamos reflexionar sobre la propia materia de nuestro estudio, nuestro quehacer como docentes en dicho nivel educativo, para reconocer y aprovechar los avances y estatismos que se observan, comprender mejor sus límites, posibilidades, imperativos, riesgos e imponderabilidades como constructo social, así como para establecer entre quienes nos dedicamos a dicho campo

del conocimiento lazos comunicantes o diálogos que permitan el intercambio de inquietudes, propuestas o experiencias y alentar la vitalidad y pertinencia de los propios programas. Ello es importante en un momento en el que la institucionalización del género va impulsando efectos diversos que incluyen en ocasiones adversidades por la popularización acrítica de su apropiación como concepto, categoría o como política pública y educativa de gran envergadura.

Desde una mirada de lo educativo, por otra parte, hay que ser conscientes de que el discurso de los programas que aquí analizamos establece e impulsa estilos de formación de profesionales en género que entran en contacto con mayor o menor fuerza ciertos elementos dominantes, lo cual les direcciona en algunos sentidos específicos y, a su vez, van asentando también las bases para la articulación de discursos hegemónicos dentro del campo de la formación. Hay que preguntarse reiteradamente si ello se está haciendo en los mejores términos, según quién y con qué bases y objetivos político-académicos.

Las estrategias analíticas que se abordaron en el presente trabajo ha incluido la combinación de elementos lingüísticos y extralingüísticos para el estudio de los programas, cuya articulación está dada en la medida en que se configuran como elementos de una significación relativa a dicho campo de conocimiento (Buenfil, 1993, p. 17). Ello ha permitido identificar entre otras cosas que existen historias, contextos, demandas sociales y procedencias académicas de las y los docentes que integran los programas distintos que tienen injerencia en la conformación de los programas como ofertas educativas y en el despliegue de sus rasgos característicos. Lo anterior es relevante de mencionar en razón de que con ello se muestra también la apertura y la confluencia variada en la definición de los programas que, como construcciones sociales, son siempre inacabadas aunque hayan podido articularse y tener presencia en el discurso del género y la educación al nivel de estudios de posgrado. Ello mismo permite, paradójicamente, pensar que los programas no están nunca cerrados, ni que

lo establecido en ellos o en sus bases son absolutos, sino que hay siempre oportunidad de cambio y ¿por qué no?, de mejora.

Los significantes género y educación se han articulado en los programas con cadenas significantes relacionadas a términos procedentes de los organismos y normativas en materia de derechos humanos de las mujeres, así como a discursos académicos multidisciplinarios históricamente desarrollados y articulados en formas específicas en cada programa. Esto, como es posible imaginar, en un futuro próximo continuará sucediendo.

Desde lo educativo especificado en los programas analizados se ha podido reflexionar acerca de que el discurso de la educación en materia de género se diferencia de forma importante entre ellos. En tanto en el CIEG se circunscribe a lo escolar, en la UACJ se contemplan, además, otros elementos que configuran lo educativo, ello permite también mirar la posibilidad de diversificación del campo y su apertura a las significaciones que adquieren en otras relaciones de suma importancia en el contexto contemporáneo mexicano e internacional.

Finalmente y considerando lo analizado, considero que se abren espacios de oportunidad para el desarrollo futuro de programas de posgrado en género y educación en tanto se ubicaron importantes ausencias y/o limitaciones. Por ejemplo, no hay mucha presencia de enfoques pedagógicos feministas, que si han desarrollado asociaciones civiles en México y en Latinoamérica (Maceira, 2008), no se ubicaron incorporaciones de experiencias docentes, ni discusiones o reflexiones sobre empoderamiento colectivo o individual, sobre sororidad, violencia intragenérica, estudios sobre nuevas masculinidades o la comunidad LGBTTT, entre otras cosas.

Aunque se habla, por ejemplo, de promover el desarrollo de investigaciones con visión de lo local en el ámbito de la educación, hacen falta también propuestas directas de intervención en contextos formativos y/o educativos explícitas, que consideramos sigue siendo una ventaja y potencialmente un eje articulador potente de la Especialidad de Género y Educación de la UPN-Ajusco, a la cual estoy adscrita como investigadora.



No está de más mencionar que en ambos programas el género y la educación son sólo un segmento de los programas generales y dicho campo merece mayor desarrollo como programas de posgrado propios y más en contextos como el mexicano, ante la actual problemática educativa del país y los múltiples compromisos adquiridos por el Estado mexicano en la materia. En futuros trabajos se espera seguir discutiendo sobre todos estos asuntos.

## REFERENCIAS

- Ávalos, L. (2016). Política educativa y hegemonización de los posgrados dirigidos al magisterio en servicio. En Z. Navarrete y J. Loyola (coords.), *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales* (pp. 129-145). México: PAPDI/Plaza y Valdés.
- Bartra, E. (2002). Introducción. En E. Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*. México: PUEG/UAM.
- Bidaseca, K. y Vázquez, V. (comps.) (2011) *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Godot.
- Biencito, N. y González, A. (2010). *La transversalidad de Género. Métodos y técnicas*. España: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Unión Europea. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/catalogo/doc/iam/2010/30592.pdf>
- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación. Documento DIE 26*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN.
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-IPN/Conacyt.
- Buenfil, R. N. (septiembre de 1998). Análisis político de discurso en la narrativa histórica. Reflexiones metodológicas de investigación. Trabajo presentado en el Encuentro de Historiografía: Discurso, géneros y formato. México.
- Buenfil, R. N. (julio de 1999). Análisis político de discursos educativos y estudios culturales. Conferencia. Xalapa, Veracruz.
- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. España: Académica Española. Alemania: Lap Lambert Academic Publishing GmbH Co.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías de la sujeción*. España: Cátedra. Recuperado de <https://mariangelesalvarez.files.wordpress.com/2012/11/mecanismospsiquicosdelpoderbutlerjudith.pdf>

- Cano, G. y Valenzuela, G. (2001). *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*. México: PUEG/UNAM/Porrúa.
- Dalgado, G. (2003). Educación y género. En Berteley, M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad, tomo II*, col. La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Derrida, J. (1988). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: FCE.
- Flores, J. (2007). Igualdad e inclusión social para los grupos sexuales minoritarios. En J. Flores (coord.), *La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Galicia, N. (2004). Las relaciones de poder en el aula. Género y pedagogía. Trabajo presentado en el Primer Congreso de Enseñanza de la Filosofía en Castilla y León. España: Facultad de Filosofía, Universidad de Valladolid.
- García-Contreras, M. (noviembre de 2014). Políticas de género en la educación básica del Distrito Federal. Trabajo presentado en el XXI Coloquio Anual de Estudios de Género. Programa Universitario de Estudios de Género. México: UNAM.
- García-Contreras, M. (octubre de 2016). Significaciones y contenidos de género en programas de posgrado de Iberoamérica. Problematizaciones desde el APD. Trabajo presentado en el XI Encuentro de Análisis Político de Discurso. México: UNAM.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura, vol. I*. México: Conaculta.
- González, R. M. (2009). Estudios de género en educación: una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 42 (XIV), 681-700.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita 'identidad'? En S. Hall y P. Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/36427550/Quien-Necesita-Identidad-Stuart-Hall>
- Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? En E. Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*. México: PUEG/UAM.
- Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). México: Instituto Nacional de las Mujeres del Distrito Federal.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 5 (21), 147-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202105>
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*. México: El Colegio de México.

- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Argentina: FCE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en educación 2012*. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-education-atlas-2012-spa.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. Instrumentos para la igualdad de género (2013). Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/new-site2002/about/defin.htm>
- Padierna, M. (2012). *Educarse ciudadanas en los movimientos sociales: las mujeres zapatistas*. México: Plaza y Valdés/PAPDI.
- Scott, J. (1999). Historia de las Mujeres. En Peter Burke (ed.), *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. México: FCE/Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Segato, L. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidaseca y V. Vázquez (eds.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Godot.
- Silva, C. (2013). Los desafíos de la formación docente constructivista en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Recuperado de <file:///C:/Users/moniaxioma/Desktop/Respaldo%20Netbook/Mis%20Documents/Fotos%20Nachito%20Jared%202016/Modelo%20constructivista%20UACJ.pdf>
- Torfiing, J. (2004). Un repaso al análisis del discurso. En R. N. Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos, en los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés.
- Tuñón, J. (2005). Las mujeres y su historia. Balance, problemas y perspectivas. En E. Urrutia (coord.), *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*. México: El Colegio de México.
- UNESCO (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Zaremborg, G. (2009). *Políticas sociales y género. Los problemas sociales y metodológicos*. T. II. México: Flacso.

---

## CAPÍTULO 5

### GÉNERO Y EDUCACIÓN EN EL DISCURSO DE UN PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE LA MUJER

*Jorge García Villanueva*<sup>1</sup>

*Claudia Ivonne Hernández Ramírez*<sup>2</sup>

#### EL RECURSO DISCURSIVO LLAMADO “EDUCACIÓN”

La educación es la columna vertebral del proyecto histórico de los Estados. En sus inicios, se percibió como garante de la continuidad social y el mantenimiento de la herencia cultural. Incluso, se constituyó en el soporte del papel del Estado como transmisor de una visión plural de la realidad, la base del progreso de la sociedad y, en la actualidad, aún persiste la idea de que influye en la producción y reproducción del orden social (Soler, 2011).

La relación entre el Estado y la educación guarda una vieja data, según Soler (2011) mantiene un componente ideológico reservado

---

<sup>1</sup> Doctor en Psicología. Profesor titular en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Especialista en temáticas de género vinculadas con las identidades, las masculinidades y la formación profesional. Contacto: [jvillanueva@upn.mx](mailto:jvillanueva@upn.mx)

<sup>2</sup> Licenciada en Psicología educativa y especialista en Género en educación. Actualmente, se desempeña como maestra, psicóloga y orientadora para Educación especial. Contacto: [civonneramirez@hotmail.com](mailto:civonneramirez@hotmail.com)

por el Estado que busca ser transmitido a través de ésta, el cual tenderá a afianzar un carácter nacional, además de formar y desarrollar el pensamiento humano. Por consiguiente, el Estado tiene la soberanía total para decidir sobre los aspectos centrales de la educación: la administración, los contenidos curriculares, la formación, la docencia, etcétera.

En México la educación ha tenido un papel central dentro de las políticas públicas de los gobiernos posrevolucionarios. Además de considerarse un campo privilegiado para la transmisión de valores y orientaciones que dan cohesión a la sociedad, ha representado a lo largo de la historia un instrumento del consenso nacionalista alrededor del Estado posrevolucionario (Peschard y Peralta, 1999, p. 88).

Peschard y Peralta (1999) señalan que desde los años veinte, la educación fue una palanca de expansión de la autoridad del Estado sobre la sociedad mexicana, es decir, un pilar de su función tutelar. El compromiso del Estado mexicano de ofrecer un amplio acceso a la educación se recreaba en los principios populares de la Revolución Mexicana, como aquel movimiento que produjo un cambio profundo y vigorizante en la conciencia nacional y como aquella promesa de transformación revitalizante capaz de incurrir en la escena política, como un estandarte donde la ciudadanía escucharía su voz en aquel discurso que proclamaría el respeto al espíritu liberal y el triunfo de reconocer los derechos de las personas como baluarte de una realidad conquistada.

De ahí que cada gobierno planteara como parte central de su administración un programa para impulsar y renovar dicho compromiso. Sin embargo, en estos tiempos de barbarie institucionalizada que atormenta a la humanidad, los términos como ciudadanía, democracia, política, valores, derechos humanos, género y educación, conceptos gastados, cansados por las vicisitudes semánticas en el transcurrir de la historia, invadidos por una gran inflación de significados, y que hasta ahora son todavía capaces de contener una nueva idea. Quizás una idea que se encamina a la utopía más que a la realidad.

Y, entonces, ¿cuál es la intención de la educación?, ¿cuál es el discurso dominante?, ¿qué tipo de ciudadanía se espera formar?

Al respecto, Soriano (2013) argumenta –recuperando las ideas de Rosa Nidia Buenfil– que las instituciones son sedimentaciones de formas convencionales de convivir, de conferir sentido, de hacer el mundo que se habita; formas que han logrado hegemonizar en una comunidad y que al naturalizarse hacen olvidar el acto demarcatorio de inclusión/exclusión que les confiere identidad.

La acción educativa no es concebida como una empresa de sujetamiento ideológico, es decir, la identificación del sujeto con determinado orden sociosimbólico: la familia, la nación, la comunidad, el género, la clase, etcétera; esta identificación implica la aceptación (internalización) de ciertos mandatos y roles sociales específicos. El sujeto constituido *ideológicamente* lo es en la medida en que recibe y acepta el o los mandatos que le vienen de fuera (es interpelado). Tanto dentro como fuera de la escuela se trata de incorporar al individuo a una posición en el orden sociosimbólico, esto es, de hacerlo asumir una identidad social, de lograr el sujetamiento ideológico del individuo al grupo (Buenfil, 2015).

Estas identidades no se unifican sino que se construyen de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una historización radical, y en constante proceso de cambio y transformación. Las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas precisas (Hall, 2010).

La constitución del sujeto no depende sólo de sí, sino que éste está condicionado por su entorno, por las formas de relacionamiento en las que opera, por un exterior constitutivo que lo afecta y lo conforma. El sujeto no es una entidad plena, uniforme, positiva, homogénea, saturada; al contrario, el sujeto sería una configuración que posee una negatividad intrínseca que lo permea y que es inerradicable (Saur, 2016).

Desde este significante, se identifica más de una mirada para interpretar la educación, ¿y qué sucede con otro significante que aparece y se difunde en la escena discursiva con la necesidad incesante de ser enunciado?, esto es el género.

## UN ENTRAMADO DISCURSIVO LLAMADO “GÉNERO”

Adentrarse a la comprensión de la categoría género implica representarse más de una realidad, puesto que la develación del término se puede efectuar desde diferentes vertientes teóricas o supuestos explicativos que pueden ayudar a observar fenómenos sociales con un grado de complejidad que alberga aspectos culturales, políticos, económicos, educativos y religiosos, en donde transitan mujeres y hombres. Según Scott (1996), las palabras como las ideas y las cosas que están destinadas a significar, tienen historia porque quienes quisieran codificar los significados de las palabras librarían una batalla que está perdida. En el transcurso del tiempo las personas han hecho alusiones figurativas, mediante el empleo de términos gramaticales, pero no han sido capaces de contener por completo la marea, de capturar y fijar los significados libres del juego de la invención y la imaginación humana.

El género no es la excepción, alrededor de éste se entretajan una serie de nociones inciertas, las cuales configuran campos de batalla, cruzados por líneas de tensión que intentan consolidar significados para el análisis y el debate. Por ello, González (2009) menciona que el término es ya muy popular entre políticos, medios de comunicación y buena parte de la población, porque quienes lo utilizan lo hacen con tremenda vaguedad, confusión e imbricación conceptual.

La importancia de esta reflexión radica en mostrar que el género es un término polisémico, que se puede enunciar con diversas voces y mirar desde múltiples aristas y facetas disciplinares, como la antropología, la psicología, la sociología o la historia, por mencionar

algunas; además, en su complejidad recurre a diversos elementos analíticos como la clase social, la etnia, la raza y la cultura, entre otros.

Munévar (2011) considera que los marcos interpretativos de carácter histórico, social o poscolonial reorientan los modos de hacer ciencia, mientras que los marcos interpretativos feministas señalan las relaciones sociales generizadas e injustas. Ambas posibilidades activan la presencia de las subjetividades comprometidas con los cambios epistémicos. Para identificar las características de este sistema social, con el fin de explicarlo y transformarlo, reinterpretan las experiencias de las mujeres con el deseo ineludible de trabajar mancomunadamente en favor de la transformación; una de sus herramientas teórico-políticas es el género.

El género, según Munévar (2011), es un concepto articulador de dimensiones socioestructurales y sociosimbólicas, objetivas y subjetivas, prácticas y discursivas, contextuales y representacionales, que los feminismos han usado para denunciar el determinismo biológico, resaltando el papel de las prácticas socioculturales en la situación vivida por las mujeres e introduciendo unos usos concretos con amplio carácter político para reducir el alcance opresor del sexo y de la biología como destino. Esta vía ha impulsado la construcción de epistemologías, teorías y metodologías afines a los diversos intereses políticos feministas, sobre todo aquellos orientados a comprender y a transformar las relaciones jerárquicas experimentadas históricamente por las mujeres (2011, p. 33).

En los últimos 25 años muchas y muy diversas tendencias dentro de las investigaciones académicas han convergido, para producir una comprensión más compleja del género como fenómeno cultural. Los matices y las variaciones de esta categoría cultural ahora parecen mucho más sutiles, es decir, hoy día se ve que los límites sociales establecidos por modelos basados en el género varían tanto histórica como culturalmente, y que también funcionan como componentes fundamentales de todo sistema social. El hecho de vivir en un mundo compartido por dos sexos puede interpretarse en



una variedad infinita de formas; estas interpretaciones y los modelos que crean operan tanto en el nivel social como en el individual (Conway, Bourque y Scott, 1996).

Algunos conceptos contribuyen a explicar las relaciones de la desigualdad que históricamente se han construido entre mujeres y hombres; como es el caso de los términos ‘sexo’ y ‘género’. Al referir la palabra sexo se destacan las características biológicas, fisiológicas y genéticas de las personas. Y el género permite explicar las diferencias psicológicas, sociales y culturales que hay entre hombres y mujeres (Escalante, 2005).

Desde la cosmovisión de Rosales (2010), el género se ha vulgarizado y se ha utilizado como sinónimo de mujeres o se percibe como el estudio de las mujeres; no obstante, esta perspectiva no trata de observar el mundo desde las mujeres, sino de hacer visible –con una mirada histórica– la construcción cultural de los sexos. La perspectiva de género surgió de la aproximación epistemológica feminista al estudio de la realidad social de las mujeres, percibidas como objetos históricos que contribuyen en la construcción de sí mismas y de los entramados que dan sustento a la cultura.

Ya como categoría, *gender* (género) emergió del feminismo anglosajón de la década de 1970 para diferenciar las condiciones biológicas de las construcciones socioculturales y para subrayar que las características consideradas femeninas no son adquiridas en función del sexo, sino a través de un complejo proceso sociocultural e individual (Rosales, 2010).

El género también puede mirarse como el resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y mujeres, mediada por una compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas. Así como las instituciones económicas producen aquellas formas de conciencia y de comportamiento que se asocian con las mentalidades de clase, las instituciones que se encargan de la reproducción y la sexualidad funcionan de manera similar. Las instituciones sexuales y económicas interactúan entre sí (Fonseca, 2008).

De ahí que los sistemas de sexo-género se entiendan como los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual, esto es, la sexualidad biológica es transformada en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen necesidades humanas transformadas (Rubin, 1975).

Entonces, habría que cuestionar si el discurso construido hasta el momento en torno a la categoría de género representa un significativo vacío, ¿cuál es la implicación práctica de este entramado de significados?, ¿cómo se interrelacionan el género y la educación, en el plano educativo, es esto posible?

Quizá las respuestas no lleguen en caída libre, sino que tendrán que construirse desde este mundo lleno de significantes que interpelen disonancias incompatibles, puesto que las sociedades no evolucionan al tiempo que se editan nuevas normas o leyes, las cuales necesitan activarse en el seno de ellas mismas, volverse temas de interés y discusión para constituir movimientos de pensamiento.

Las discusiones sobre género plantearon un problema crucial: la reconstrucción de un tejido social que permitiera una nueva construcción social y simbólica de las relaciones entre los sexos, otras formas de pensamiento y de comportamiento para las relaciones sociales que se hacen, deshacen y rehacen, a través del tiempo, por los actores de la vida política y social.

De regreso a la educación, las instituciones educativas ocupan un sitio importante en tanto lugares de difusión de ideas, puesto que tienen una función esencial para el acceso de mujeres y hombres al saber y para el desarrollo de una cultura común a todos (Montesinos, 2007). Las características contemporáneas del sistema educativo superior de México se relacionan con los cambios producidos por las reformas en la actualidad.

Se plantea que la universidad debe desempeñar el papel tradicional de formación de los futuros profesionistas. Realizar investigación innovadora, relevante, para el progreso material, transferir los conocimientos científicos y técnicos. Transformar, en suma, a la

sociedad, además ser un centro privilegiado en que se conservaría y transformaría el cúmulo histórico del saber científico, intelectual y cultural (Mier y Terán, 2006).

Es desde este entramado y recorrido teórico-conceptual, que el interés de la presente disertación constituye el escenario discursivo donde confluirán los significantes educación y género, con el propósito de analizar el Plan de Estudios de la Maestría en Estudios de la Mujer, impartida por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X).

Desde una lógica discursiva entendida como constelación de significaciones (Buenfil, 1994), conocido como Análisis Político de Discurso (APD), el cual abre la posibilidad de construir una lectura de lo social como sistema de significaciones, es decir, no se puede pensar como pieza de oratoria, como texto o como producción simbólica distinta de la realidad, esto es:

- discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados [...]
- discurso como significado cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc.),
- discurso como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible,
- discurso como construcción social de la realidad,
- discurso como accesible por su relación con otros discursos y cuya identidad puede ser accesible mediante el análisis de uso (Fuentes-Amaya, 2000).

Fuentes-Amaya (2000) señala que desde este marco, toda práctica social es considerada como significativa y puede ser reconstruida ubicando los sistemas de significación que la constituyen. Un elemento fundamental de esta concepción involucra su enfoque político de lo social. Tal supuesto implica concebir toda construcción

social como producto de articulaciones contingentes, cuya fijación es temporal, precaria y abierta; por ello, no se trata de llegar a nuevos puntos fijos o fundamentos últimos, sino a la reconstrucción de sus procesos de naturalización, esto es, de las huellas del poder: “La objetividad –el ser de los objetos no es en tal sentido otra cosa que la forma sedimentada del poder– es decir, un poder que ha borrado sus huellas”.

### **ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE LA MUJER DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO (UAM-X)**

La Especialización-Maestría en Estudios de la Mujer surgió a iniciativa de las académicas que integraban el área de investigación “Mujer, identidad y poder”, creada en 1984, por la UAM-X, quienes interesadas por incluir en los currículos universitarios, con una visión feminista, los estudios de la mujer y de género, se dieron a la tarea de organizar y poner en marcha cursos de actualización en estudios de la mujer, los cuales se impartieron de 1989 a 1993 en la institución. Éstos constituyen el antecedente de los cursos de especialización en estudios de la mujer que se llevaron a cabo entre 1994 y 1998, lapso en que el Consejo Académico de la universidad aprobó el plan de estudios de la actual especialización y maestría.

Respecto a los planes y programas de estudio, Lau y Cruz (2005) comentan que éstos se revisan y discuten constantemente entre el cuerpo docente, con el fin de actualizarlos de acuerdo con los debates actuales en las ciencias sociales, en busca de que las investigaciones que se producen cumplan con la meta propuesta: conocer y analizar la realidad de las mujeres y las relaciones de género en México y América Latina.

En el caso particular de la UAM-X, en específico de la Maestría en Estudios de la Mujer, el objetivo general de la misma es:

- Formar recursos humanos de alto nivel, capaces de generar nuevos conocimientos que permitan avanzar en el análisis de las diversas realidades de las mujeres y de las relaciones entre los géneros.

Los objetivos específicos son:

- a) Obtener los conocimientos necesarios para profundizar en el estudio y el análisis de la problemática de las mujeres y de las relaciones entre los géneros.
- b) Adquirir las herramientas teóricas para poder desarrollar estudios científicos y humanísticos en el campo de los estudios de la mujer y de género.
- c) Analizar, comparar y manejar las corrientes del pensamiento contemporáneo referentes a los estudios de la mujer.
- d) Analizar y aplicar los debates teórico-metodológicos generados en torno a los principales temas sobre la condición de las mujeres.
- e) Conocer y utilizar los métodos y técnicas de investigación sobre las mujeres y las relaciones entre los géneros.

Se observa que las vertientes explicativas mujeres y género/s, refieren a categorías apartadas y su vínculo se queda sólo en el terreno teórico. Es importante mencionar que el concepto de género es, en primer lugar, un instrumento de análisis para explicar y describir las relaciones de poder entre hombres y mujeres. La idea de género ha sido construida desde una inquietud política nítida y distinta: la preocupación feminista por la condición subordinada de las mujeres y por las consecuencias sociales de esa subordinación.

En otras palabras, Serret y Méndez (2011), argumentan que el género, como concepto, tiene un carácter científico explicativo que parte, por un lado, de un claro motor ético-político feminista y, por otro, de los resultados científicos arrojados por las investigaciones en distintas ramas del conocimiento que se basan en la categoría de género, que nutren y complejizan las propias posiciones éticas

y políticas del feminismo. El resultado de esta retroalimentación es la creación de nuevos conceptos. La historia permite comprender el surgimiento y devenir de la evolución conceptual, sin perder de vista que la funcionalidad explicativa sólo permanece hasta que el concepto ya no es capaz de proporcionar elementos argumentativos; en consecuencia, surgen conceptos con mayor potencialidad explicativa.

Al respecto, Buenfil (2015) argumenta que cada concepto depende de su relación con los otros, la categoría de género no se estudia en solitario ni la de mujeres, se involucran en un entramado conceptual, relacional, pragmático, abierto y sobredeterminado, en la medida en que se entretujan para el análisis e interpretación de su objeto; cada cuerpo conceptual, además, está condicionado también por sus relaciones con otros cuerpos, teorías, metodologías y corrientes de pensamiento.

Los conceptos son vistos como herramientas de intelección más que como teorías acabadas que describen el mundo “tal como es” (esencialismo). Los conceptos se definen por el uso (Wittgenstein, 1988, citado en Buenfil, 1993) al que son sometidos en el análisis e interpretación de un corpus y no poseen una definición última o esencial.

En el caso de los objetivos específicos, desde el APD el cuerpo teórico involucra una sistematicidad nunca completable, sino susceptible de incorporar nuevas herramientas dependiendo de las preguntas del investigador (cómo se ejecutan en la práctica), su referente empírico y el corpus a ser analizado. Su carácter sobredeterminado alude al menos a dos planos: por un lado, recupera conceptos procedentes de diversas disciplinas y teorías y se condensa en torno al objeto que construye para conocer; por otro, los conceptos se refieren unos a otros y ninguno es una entidad positiva o independiente de las demás (Buenfil, 1993).

El Plan de Estudios de la Maestría en Estudios de la Mujer, es vigente, presencial y escolarizado con una duración de dos años y consta de un total de 300 créditos distribuidos en seis trimestres, lo que constituye seis módulos.

**Tabla 5.1. Mapa curricular de la Maestría en Estudios de la Mujer**

| Nombre  | Horas teoría | Horas práctica | Créditos   | Trimestre |
|---|--------------|----------------|------------|-----------|
| Feminismos contemporáneos y condición de las mujeres  | 15           | 10             | 40         | I         |
| Problemas teóricos en los estudios de género  | 15           | 10             | 40         | II        |
| Instituciones y espacios: familia, trabajo y política   | 15           | 10             | 40         | III       |
| Seminario de investigación I. Cuerpo, género, diferencia sexual y sexualidades                                      | 15           | 10             | 40         | IV        |
| Seminario de investigación II. Creación y representación de productos culturales generalizados                      | 15           | 10             | 40         | V         |
| Seminario de investigación III. Metodologías específicas para la conclusión de la idónea comunicación de resultados | 10           | 20             | 40         | VI        |
| Idónea comunicación de resultados y examen de grado   |              |                | 60         |           |
| <b>Total de créditos</b>  |              |                | <b>300</b> |           |

De acuerdo con la estructura curricular, las temáticas abordadas se relacionan con:

- Feminismo contemporáneo y condición de la mujer:
- El feminismo desde diversas perspectivas.
- La naturaleza del grupo social que conforman las mujeres.
- Los movimientos feministas en América Latina y otras regiones.

Problemas teóricos en los estudios de género:

- Relación entre procesos biológicos y culturales: sexo y género desde diferentes disciplinas.
- La interrelación entre la subordinación de género con otros sistemas de cualitativa y cuantitativa.
- Género, identidad y subjetividad.

Instituciones y espacios: familia, trabajo y política:

- Perspectivas sobre lo público y lo privado.
- Parentesco, familia y hogares.
- La reproducción social y el trabajo doméstico.
- Teorías sobre la participación de las mujeres en el mercado de trabajo.

Los campos de acción de las mujeres: su relación con el Estado y su participación en la política, la sociedad civil, el mercado y la familia.

Seminario de investigación I. Cuerpo, género, diferencia sexual y sexualidades:

- La diversidad teórico-metodológica en la explicación de la relación entre cuerpo, género y sexualidad.
- El debate actual de los enfoques antropológico y psicoanalítico de la relación de género y sexualidad.
- Edipo y castración: debate entre psicoanálisis y feminismo.

Seminario de investigación II. Creación y representación de productos culturales generizados:

- La diversidad teórico-metodológica en la explicación de la relación entre cuerpo, género y sexualidad.
- El debate actual de los enfoques antropológico y psicoanalítico de la relación de género y sexualidad.
- Edipo y castración: debate entre psicoanálisis y feminismo.

Seminario de Investigación III. Metodologías específicas para la conclusión de la idónea comunicación de resultados. idónea comunicación de resultados y examen de grado:

- Las problemáticas abordadas en el campo de los estudios de la mujer, los diversos enfoques conceptuales y las categorías fundamentales de análisis trabajadas en estos estudios.



Tender el marco histórico, social, cultural y político es el referente esencial para explicar cómo surgieron determinados movimientos y/o eventos que transformaron el transitar de las personas, en este caso, se posiciona la postura teórica del feminismo como el discurso fundante de la maestría, interconectando temáticas configuradoras que explican a lo largo de la historia cuál ha sido el papel de las mujeres en diferentes ámbitos.

Desde la posición del APD, la articulación se distingue entre los elementos, es decir, entre cada trimestre se establece una concatenación identitaria que define el contenido de una práctica articuladora y estructurada llamada discurso feminista, donde se establecen momentos como posiciones diferenciadas, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso (Laclau y Mouffe, 1987). Sin embargo, emergen elementos que parecen no articularse discursivamente, por ejemplo, en el nombre de la maestría y en la primera temática abordada en el primer trimestre.

Desde la interpretación de Serret y Méndez (2011), el feminismo, desde sus inicios, se caracterizó por ser una corriente de pensamiento que posibilitó la producción de conocimiento que permitió entender y explicar las relaciones entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la sociedad. A lo largo de sus tres siglos de existencia, el feminismo ha atravesado por diferentes etapas, y ha adoptado distintas formas, cada una de las cuales ha tenido un impacto social y político específico, el estudio no sólo es hacia las mujeres, los hombres también se encuentran inmersos como género humano.

Bastan las palabras de Dorna (1995, citado en León, Molero de Cabeza y Chirinos, 2011), al expresar que hay una alquimia de elementos racionales y emocionales que el análisis no debe escamotear ni olvidar... es indispensable concebir la palabra política como una poderosa herramienta de transformación de los hechos y de las ideas. Se trata pues, de la acción psíquica y verbal de interpelar el poder instalado, su fundamento y su política en el nombre de todos.

De lo contrario, no se dará la posibilidad de comprender que la subordinación de las mujeres implica deconstruir nociones,

instituciones, normas, prácticas que obedecen a una idea dicotómica y jerárquica; es una tarea que se desarrolla a contracorriente. El imaginario feminista –más libre y audaz que las normas y representaciones sociales– y el despliegue de experiencias diversas que involucran a hombres y mujeres, erosionan ese orden simbólico de los géneros que se resiste a cambiar, a pesar de la transgresión constante de valores, de la innovación de prácticas y de la construcción de nuevas formas de ser hombre o mujer (Espinosa, 2009).

Siguiendo con el análisis, existe un perfil de ingreso que denota estar dirigido a profesionales interesados en comprender y trabajar temas relacionados con la diferenciación sexual y la jerarquización de los sujetos de género, a especialistas que buscan adquirir o perfeccionar las herramientas teórico-metodológicas para la interpretación y análisis de estos aspectos, así como personas que laboran en programas gubernamentales cuya orientación es la investigación sobre las mujeres, el género y el feminismo. En este sentido, el programa brinda formación a las personas que desean dedicarse a la investigación y a la docencia en este campo.

En su perfil de egreso y su posible ocupación se destaca que las personas egresadas podrán incursionar en el ámbito de la investigación y la docencia en instituciones de educación superior y de posgrado, ya sea en universidades públicas o privadas, así como en institutos y centros de investigación de diversos tipos.

Podrán participar en organizaciones políticas, sociales y civiles cuyo objetivo sea promover el acceso pleno de las mujeres a sus derechos y a una vida digna, para dirigir, asesorar y coordinar investigaciones de alto nivel que contribuyan a diseñar programas y procesos de gestión, instrumentación y evaluación de proyectos en la materia. Desempeñarse laboralmente como pieza clave para sustentar teórica y metodológicamente la incorporación de la perspectiva de género desde una visión profesional y crítica en dependencias del sector público, federales, estatales y municipales.

Además, se destacan las principales líneas de investigación del posgrado, las cuales se enfocan a los procesos de constitución de los

géneros: familia, cultura, política, historia y trabajo; desde esta vertiente se intenta entender la construcción de los géneros a partir de la especificidad histórica y sociocultural; la segunda línea vira hacia las relaciones de género y cuerpos sexuados, desde esta posición se trata de comprender la interacción entre los procesos biológicos, psicológicos, culturales y sociales en la conformación de mujeres y hombres. La creación se debió a la concurrencia de proyectos de investigación por parte del alumnado (Lau y Cruz, 2005).

Desde esta perspectiva de formación se involucran posicionamientos ontológicos, políticos, epistémicos y éticos, entre los cuales se destaca que el ser de las cosas es discursivo, histórico y cambiante, no es una irradiación de la mera existencia, sino la construcción simbólica (*ergo*, social) de dicha existencia cuando los agentes o la comunidad se apropian significativamente de ella.

Esta apropiación social no se deriva de un acto contemplativo, sino de una construcción significativa, por lo que todo conocimiento implica una perspectiva (Foucault, 1979, citado en Buenfil, 2010) y no una reproducción isomórfica de una objetualidad preexistente a dicha apropiación. Esta apropiación/construcción social involucra una serie de mediaciones culturales, lingüísticas en la historia y el espacio; no es una derivación de la racionalidad universal, sino que está irremediabilmente contaminada por lo irracional, las pasiones y los saberes que no se limitan al conocimiento heredado de la Ilustración, por muy legitimado que éste sea (Laclau, 1996, en Buenfil, 2010).

En este sentido, el APD abre la posibilidad de estudiar los procesos históricos en que se construyen los significados y el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas, incluyendo los antagonismos y las articulaciones entre los que apoyan la transformación y los que no. Desde este posicionamiento discursivo, lo político aparece como el momento de la decisión, de la elección entre lo que se incluye y lo que se excluye en un proyecto, en un programa y/o en una institución (Rojas, 2012). Así, bajo este encuadre, la política representa el momento de decisión y es

instituyente de las organizaciones sociales, no como fundamento sino como condición de existencia de lo social.

## REFLEXIONES FINALES

Cualquier vistazo que se eche a la historia de la humanidad, arrojará evidencias vergonzantes de la discriminación y vejaciones que las sociedades se han encargado de perpetuar a través de las instituciones como la familia, el Estado y la Iglesia, principalmente, discursos que han condenado a un sector específico de la población, las mujeres.

Esta conexión queda establecida en el programa de posgrado, puesto que el tema central versado en el planteamiento curricular ubica la categoría mujeres como un eje vertebrador y de análisis sociopolítico e histórico. En el plano de la subjetividad, el plan de estudios de la Maestría en Estudios de la Mujer, se analiza desde el posicionamiento de aquella diversidad de dominios de estudio en los que convergen líneas de pensamiento provenientes de la antropología social, los estudios culturales, el psicoanálisis, entre otros (Treviño, 2015).

Las aproximaciones teóricas expuestas en cada trimestre que compone el plan de la maestría, permiten comprender que los campos de estudio e investigación evolucionan de manera constante, se construyen modelos explicativos y de éstos emergen elementos lingüísticos con demarcaciones conceptuales específicas que se interrelacionan con categorías de otros campos y que complejizan, aún más, el objeto de estudio, dando origen a una degradación conceptual que no necesariamente se contrapone con las primeras tesis que explicaban el fenómeno a analizar.

Por ello, la construcción cultural de la diferencia sexual es la frase que durante mucho tiempo explicó mejor lo que constituía el término de género.

El concepto de género ha sido construido desde una inquietud política, como bien refieren Serret y Méndez (2011, p. 35), la

preocupación feminista por entender las posibles causas de la subordinación de las mujeres y las consecuencias concretas de tan mencionada subordinación, se elaboró con el propósito de sustentar la postura política del feminismo.

Posicionarse desde el feminismo implica comprender que esta postura es un instrumento de análisis para explicar y describir las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Al mostrar cómo y mediante qué procesos la cultura asigna identidades diferenciadas a sujetos a partir de una apreciación de su apariencia biológica, sexual, y al explicar por qué esas diferencias se interpretan como desigualdades, la teoría feminista se torna en una teoría del género (2011, p. 35). Y precisamente, esa es la línea que configura la Maestría en Estudios de la Mujer.

La categoría de educación, en este sentido, no aparece de forma explícita en el programa, sólo se involucran aspectos de socialización desde el enunciamiento de instituciones y espacios, como la familia, el trabajo y la política, es decir, el ámbito privado y público; configurando sellos ideológicos, apelando y escudándose en los esencialismos. Al interior mantienen normas sociales, las cuales ejercen una poderosa influencia en el comportamiento de las personas, contribuyendo a la sedimentación de relaciones de saber-poder-sumisión (González, 2012).

Desde el planteamiento que se sugiere en el plan de estudios de la maestría, se observa que las estructuras patriarcales operan de manera diferencial en las esferas pública y privada, donde la primera funciona con una estrategia segregacionista hacia las mujeres, subordinándolas a un patriarcado colectivo localizado en las esferas del Estado y del mercado laboral, por mencionar. La segunda se identifica como una estrategia excluyente que vincula la subordinación femenina a un patriarca personal, ya sea la pareja, el padre o el hermano mayor (Walby, 1990).

Debate expuesto desde diferentes campos de estudio, el análisis permite identificar los distintos discursos e ideologías dominantes que se han encargado de plasmar en los cuerpos de las personas, a

través del universo simbólico, la identificación del sexo con la pertenencia a un género.

Con la categoría de género se ha posibilitado tender una nueva rejilla de lectura al introducir la diferencia de los sexos en ámbitos que se pensaban científicamente neutros y que, sometidos a la prueba de género, se revelan polarizados y analizados en masculino. Méndez (2008) explica que el género ha permitido visibilizar lienzos completos de realidades que anteriormente se encontraban descuidadas, olvidadas y enterradas. Mencionado lo anterior, las categorías de educación y género se estudian en el programa desde este posicionamiento teórico-analítico.

Cabe señalar que los conocimientos que se transmiten en las instituciones educativas no son neutros, obedecen a los intereses de grupos dominantes que logran imponerse y, en ese sentido, las prácticas escolares se convierten en un proceso de inculcación ideológica, mediante la cual se reproduce la desigualdad social (Cruz, 2009). Es necesario que la educación sea un mecanismo que contribuya no sólo a la reproducción de las estructuras sociales, sino que se convierta en un dispositivo para formar ciudadanos libres y generar capacidades y oportunidades crecientes que permitan aumentar la eficiencia y la productividad con el desarrollo de las competencias y hábitos para entender los derechos y las responsabilidades correlativos de la ciudadanía.

Finalmente, esta representación del mundo se contrasta con aquella construcción interpretada en un momento específico que daba elementos suficientes y necesarios para explicar una realidad acontecida, este conocimiento requiere otro tipo de análisis y lo que ofrece el programa brinda herramientas para teorizar y problematizar dicho campo, ahora sólo falta transversalizar la perspectiva de género en diferentes contextos, ámbitos de socialización y convivencia, con la finalidad de generar en el pensamiento humano imágenes de personas sin etiquetas sexuales que condenen su cuerpo al mundo de naturalización por cuestiones sociales y culturales.

Sólo se espera otra invención humana que arribe con otros artículos de análisis, exploración y construcción de espacios simbólicos y ecos discursivos pertinentes y conscientes...

## REFERENCIAS

- Buenfil, B. R. (1993). Análisis de Discurso y Educación. *Documentos DIE*, 26. México: DIE/Cinvestav-IPN.
- Buenfil, B. R. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Revista Electrónica Sinéctica*, 35, 1-17.
- Buenfil, B. R. (2015). Subjetivación, democracia y cosmopolítica. En E. Treviño y J. Carbajal (coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 183-198). México: Programa de Análisis Político de Discurso/Balam.
- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en Educación*. México: Cinvestav-IPN.
- Conway, J. K.; Bourque, S. C. y Scott, J. (1996). El concepto de género. En M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). México: UNAM/PUEG.
- Cruz, P. M. P. (2009). Género y discapacidad en el ámbito de la educación: el reto de la inclusión. En A. L. Lara (coord.), *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas* (pp. 165-180). México: UPN/SNTE/Plaza y Valdés.
- Escalante, H. A. C. (2005). Equidad de género y desarrollo humano. En L. Fernández (coord.), *Género, valores y sociedad. Una propuesta desde Iberoamérica* (pp. 14-33). España: Octaedro.
- Espinosa, D. G. (2009). *Cuatro vertientes del feminismo en México. Diversidad de rutas y cruce de caminos*. México: UNAM.
- Fonseca, H. C. (2008). Aproximación teórica sobre la construcción cultural del género. En C. Fonseca y M. L. Quintero (coords.), *Temas emergentes en los estudios de género* (pp. 17-29). México: Porrúa.
- Fuentes-Amaya, S. (2000). La operación ideológica como constitutiva del proceso identificador: los educadores ambientales de la UPN Mexicali. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 2, 3, 67-87.
- González, J. R. M. (2009). Estudios de Género en Educación. Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, (42), 681-699.
- González, M. (2012). Mujeres en espacios organizacionales. Viejos desafíos y nuevas perspectivas. *Observatorio Laboral. Revista Venezolana*, 57-78.
- Hall, S. (2010). Introducción ¿Quién necesita la identidad? En R. N. Buenfil (coord.), *En los márgenes de la educación*. México: Plaza y Valdés.

- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía. En *Hegemonía y estrategia socialista* (pp. 105-166). Madrid: Siglo XXI.
- Lau, J. A. y Cruz, P. M. (2005). La incorporación de los estudios de mujeres y de género a las instituciones de educación superior. El Programa de Especialización-Maestría en Estudios de la Mujer de la UAM-X. *La Ventana*, 21, 228-251.
- León, F.; Molero de Cabeza, L. y Chirinos, A. (2011). El discurso político en Latinoamérica. Análisis semántico-pragmático. *Quórum Académico*, 8 (1), 11-35.
- Méndez, L. (2008). *Antropología feminista*. España: Síntesis.
- Mier y Terán, C. L. (2006). La UAM ante los retos del presente y del futuro. En R. Pérez-Tamayo y L. García-Colín (coords.), *Simposio sobre Educación Superior* (pp. 31-56). México: El Colegio Nacional.
- Montesinos, R. (coord.) (2007). *Perfiles de la masculinidad*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Munévar, M. D. (2011). *Pensando los saberes de género*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Peschard, J. y Peralta, L. (1999). Los partidos políticos en el cambio de la legislación educativa. En A. Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, (pp. 83-98). México: IIS-UNAM/Plaza y Valdés.
- Rojas, M. I. (2012). Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso. *Revista de la Educación Superior*, XLI (1), 161, 151-160.
- Rosales, M. A. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. México: UPN.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: notes on the political economy of sex. En R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). Nueva York: Monthly Review Press.
- Saur, D. (2016). Lo educativo más allá de la escuela. Experiencia educativa y subjetividad. En Z. Navarrete y J. I. Loyola (coords.), *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales* (pp. 21-34). México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación/Plaza y Valdés.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: UNAM/PUEG.
- Serret, E. y Méndez, M. J. (2011). *Sexo, género y feminismo*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación e Instituto Electoral del Distrito Federal.
- Soler, C. S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y función*, 24 (1), 75-105.



- Soriano, R. (2013). El posgrado en educación: el caso de la Maestría en Educación Superior del CIIDET. En O. P. Cruz y O. C. Juárez (coords.), *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos* (pp. 185-206). México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación/Plaza y Valdés.
- Treviño, R. E. (2015). Introducción. En E. Treviño y J. Carbajal (coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 11-20). México: Balam Editorial/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2016). *Programa de Estudios de la Maestría en Estudios de la Mujer*. México: UAM-X. Recuperado de <http://www.uam.mx/posgrados/maestrias.html>
- Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Crowey Road, Oxford: Basil Blackwell.

## **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

## **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*  
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*  
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*  
Francisca Lourdes Salas Ramírez *Directora de Comunicación Social*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

## **COORDINADORES DE ÁREA**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*  
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*  
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

## **COMITÉ EDITORIAL UPN**

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*  
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

## **Vocales académicos**

Etelvina Sandoval Flores  
Rosa María González Jiménez  
Jorge Mendoza García  
María del Carmen Mónica García Pelayo  
Rosalía Menéndez Martínez  
Abel Pérez Ruiz

## **Vocales externos**

Malena Mijares Fernández  
Joaquín Díaz-Canedo Flores

---

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*  
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*  
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*  
Corrección de estilo *Alma A. Velázquez López Tello*

---

Esta primera edición de *Género y educación en posgrados de Iberoamérica* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 7 de junio de 2019.