

ANEXO 11



INTRODUCCIÓN GENERAL

El sistema educativo mexicano está compuesto por una gran diversidad de instituciones fundadas a lo largo de más de dos siglos. Aunque conservan algunas señales de sus orígenes y de los proyectos educativos que enmarcaron su nacimiento, las instituciones actuales han vivido diversas transformaciones bajo el influjo de las políticas educativas reformistas de distintas épocas y los cambios en la vida social, cultural y política del país. A partir de la década de los setenta la política educativa comenzó una nueva etapa reformista, que se acentuó en el último decenio del siglo xx, cuando se aceleró una serie de transformaciones en todos los ámbitos de la vida nacional y en un mundo que se ha globalizado y en el que la educación, la ciencia y los nuevos sistemas de información y comunicación tienen un papel central. Este volumen da cuenta de algunas de las principales transformaciones del sistema educativo mexicano en las últimas dos décadas, su situación actual y los principales problemas que está afrontando; además, hasta donde fue posible, ofrece una reflexión sobre su probable evolución. Con ese fin se invitó a colaborar a un grupo de distinguidos investigadores y expertos especializados en los temas abordados.¹ Sus colaboraciones se agruparon en cuatro grandes secciones: “Educación básica”, “Educación media superior”, “Educación superior” y “Diversidad y desigualdad educativa”.

Educación básica

A partir de la década de los noventa se impulsó una serie de transformaciones en la educación básica y normal: se reorganizó el sistema mediante la

¹ La mayoría de los autores son egresados y han sido o son profesores o investigadores de El Colegio de México; otros son amigos de nuestra institución. En todos los casos se trata de personas que conocen a profundidad el tema que se les invitó a desarrollar.

descentralización y la redistribución de la responsabilidad educativa entre el gobierno federal y los estados; se amplió la educación obligatoria de seis a 12 grados (agregando a la primaria primero la secundaria y después el preescolar); se renovaron los planes y programas de estudio y se actualizaron los libros de texto de educación básica; se reformó el currículum de la formación inicial de maestros, y se ha ido configurando un sistema nacional de formación continua de maestros. Asimismo, se han mejorado, aunque con altibajos, los ingresos de los maestros y se implantó una serie de programas que han modificado las condiciones de trabajo del magisterio, como el de Carrera Magisterial y el examen de ingreso al servicio docente. Comenzaron a ejecutarse varios programas educativos nacionales que buscan mejorar la calidad y equidad del sistema educativo. Además, la evaluación tiende a convertirse en uno de los instrumentos esenciales para la gestión del sistema educativo nacional.

Sin duda, el currículum es el corazón del sistema educativo. En un sentido amplio, comprende los contenidos educativos plasmados en los planes y programas de estudio, los libros de texto y otros materiales y dispositivos didácticos, la formación, la práctica docente y otros contenidos —valores, comportamientos— implícitos en la organización y vida cotidiana de las escuelas. Francisco Miranda nos entrega un estudio sobre la orientación, el contenido y la gestión de las reformas de los planes y programas de educación básica desde principios de la década de 1990 hasta la reforma de la primaria en curso, iniciada en 2008. En la colaboración de Miranda sobresale el análisis comparado de la reforma curricular de la educación básica que se realizó en los noventa, aún durante el antiguo régimen en transición y en paralelo con la federalización educativa, y las dos primeras reformas curriculares (preescolar y secundaria) que se llevaron a cabo a principios del nuevo siglo, durante el primer gobierno de alternancia. En particular, se extiende en el análisis de la reforma de la secundaria, que se considera “un caso paradigmático de tensión curricular”. Al final, Miranda plantea la necesidad de construir un nuevo andamiaje institucional que evite “la politización extrema” y promueva el diálogo informado y una amplia participación de los diversos actores interesados en el diseño curricular.

La formación de valores es uno de los contenidos esenciales del currículum de la educación básica. Está prevista en asignaturas específicas (formación cívica y ética, historia, geografía, ciencias naturales) y como una serie de contenidos transversales en el resto de las asignaturas. Bonifacio Barba aborda el tema y plantea de entrada que la relación entre educación

y valores es tan estrecha que no debería establecerse una diferencia entre educar y formar en valores. Nos muestra los distintos ángulos (filosófico, cultural, político y constitucional) desde los que han sido estudiados los valores educativos. Barba también analiza los proyectos de formación en valores que se han implementado en distintos niveles educativos, sobre todo en educación básica, y concluye con una reflexión sobre las principales dificultades (curriculares, pedagógicas, institucionales y políticas) que esos proyectos han afrontado en su realización.

Una de las transformaciones más importantes del sistema en las últimas dos décadas ha sido la emergencia de la evaluación educativa como un instrumento estratégico asociado a la gestión, la rendición de cuentas, los incentivos y el control social sobre la educación. Felipe Martínez Rizzo y Emilio Blanco nos entregan un estudio sobre el desarrollo y los principales desafíos de la evaluación educativa. Analizan las primeras experiencias de evaluación en las décadas de los setenta y ochenta, la consolidación de los programas de evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los años noventa, la participación de México en las primeras evaluaciones internacionales y la progresiva apertura en la publicación de los resultados. Martínez y Blanco profundizan en el análisis del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), fundado en 2002. Examinan su estatus jurídico, estructura administrativa y académica, y programas y actividades. Según los autores, a pesar de que fue creado por decreto presidencial y no como un organismo público autónomo por ley, el INEE se ha consolidado como una institución con un considerable margen de autonomía y cercana al sector educativo, aunque no exenta de tensiones en su relación con la SEP. Los autores dan cuenta de los altibajos en esta relación y lo difícil que ha sido delimitar las atribuciones evaluadoras entre el INEE y la Dirección General de Evaluación y Planeación de la SEP; además, analizan la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) aplicada directamente por la SEP a partir de 2006. Martínez Rizzo y Blanco concluyen con un balance entre los logros, usos, abusos y retos de la evaluación educativa.

Los maestros son el factor decisivo para el mejoramiento de la calidad educativa. En la última década del siglo XX se implementaron diversas políticas orientadas a mejorar el sueldo y la formación inicial y continua de los maestros. Además, en 1993 se implantó el Programa de Carrera Magisterial (CM), como una especie de escalafón paralelo al programa anterior, con el fin de estimular económicamente la labor docente a partir de la evaluación de diversos factores, entre los que sobresalen su formación inicial y conti-

nua y el aprovechamiento escolar de sus alumnos. Lucrecia Santibáñez analiza la estructura, los componentes y la operación de la CM, así como el efecto que ha tenido en la calidad educativa. La autora también examina con detalle los alcances y las limitaciones de los principales instrumentos de evaluación. Concluye que la CM ha tenido un alcance muy limitado y decreciente como estímulo para el mejoramiento del desempeño docente y que su efecto sobre la calidad educativa ha sido nulo o marginal, como ha sucedido con programas análogos en otros países. Según Santibáñez, la CM está prácticamente agotada, aun en el aspecto que ha tenido el alcance más positivo, como fue el aumento en los ingresos del magisterio, pues cada vez es menor la proporción de maestros que ingresa y se promueve dentro del programa. No obstante, la autora plantea algunas propuestas que podrían contribuir a aumentar su influencia sobre la labor docente.

El financiamiento es uno de los principales problemas que ha afrontado el sistema educativo federalizado: insuficiencia de recursos, inequidad en la distribución de recursos federales a los estados y desigual esfuerzo de los estados en el financiamiento educativo. Carlos Mancera Corcuera analiza las transferencias de la federación a los estados, a través del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB), que representa la mayor parte del gasto educativo. Mancera apunta que la distribución de los recursos federales desde 1992 hasta 2007 se desarrolló con base en una política progresiva que contribuyó a reducir la tasa de inasistencia a la escuela y la desigualdad entre los estados en este aspecto, aunque no resolvió el tema de la inequidad en las aportaciones de los estados con sus propios recursos. Enseguida el autor analiza la modificación de la fórmula de distribución del FAEB aprobada por el Congreso de la Unión en 2007, que busca igualar en el transcurso de 15 años el gasto federal por alumno en todos los estados. Mancera advierte que esta nueva fórmula, además de que tampoco resuelve la inequidad en las aportaciones financieras de los estados, tendrá consecuencias “regresivas” en la distribución de los recursos federales, porque no toma en cuenta la desigualdad de recursos financieros y costos educativos que existe entre los estados más ricos y urbanos, y los más pobres, rurales e indígenas. Mancera termina proponiendo una fórmula alternativa que considere los distintos costos de la prestación de los servicios educativos y las posibilidades financieras de los estados.

En las últimas dos décadas la gestión del sistema educativo ha promovido una mayor participación social y se ha activado la participación de antiguos y nuevos actores que prácticamente habían sido excluidos en la

definición de la política educativa. Entre los actores reactivados sobresalen los gobiernos de los estados, los partidos políticos, el Poder Legislativo, la Iglesia y los empresarios. Y entre los nuevos actores sobresalen los investigadores educativos, las organizaciones civiles y revistas y los foros educativos. Aurora Loyo analiza la participación de todos estos actores y la del principal grupo de presión del sector educativo: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La autora compara los tres “pactos políticos” que, en las dos últimas décadas, han sido consensados principalmente entre el gobierno federal y el SNTE: en 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); en 2002, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación y, en 2008, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Desde la perspectiva de la autora, el ANMEB y la ACE son los más importantes por su contenido, consecuencias, actores y contexto social y político. Loyo concluye que el ANMEB formaba parte de un impulso reformista mucho más amplio y fue firmado después de una intensa negociación entre la SEP, el SNTE y los gobiernos de los estados; además, significó el fortalecimiento de la iniciativa educativa del Estado, la reorganización del sistema y el impulso de una serie de reformas educativas. Por el contrario, según la autora, la ACE fue “un arreglo transitorio” entre el gobierno federal y el sindicato, en el que el Estado “acusó una gran debilidad” y del que el resto de los actores fueron excluidos.

A partir de la federalización educativa, la SEP comenzó a impulsar una serie de programas que buscaban ir más allá de la reorganización general del sistema y transformar también la gestión de las propias escuelas mediante diversas estrategias de intervención. Primero, en la década de los noventa se implantaron Escuela Digna, el Proyecto de Transformación de la Gestión Escolar y algunos de los componentes de los programas educativos compensatorios. Después, en 2001 comenzó a operar el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), que en 2006 había incorporado a alrededor de 20% de las escuelas públicas de educación básica. En su contribución, Teresa Bracho señala que el PEC busca, mediante la asignación de recursos financieros directos a las escuelas, difundir una estrategia de planeación escolar estratégica. Para ello, de manera voluntaria, cada escuela deberá elaborar en forma colegiada —con la participación de directivos, maestros, padres de familia y otros actores sociales— un diagnóstico, proyecto escolar y programa anual de trabajo en los que se precisen los insumos y acciones necesarios para mejorar el trabajo en la comunidad escolar y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Aunque las escuelas cuentan con cierto margen de auto-

nomía en la administración de los recursos y en la definición de los insumos y acciones, cada comunidad escolar tendrá que someterse a una serie de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas. Bracho analiza principalmente la compleja gestión del PEC, que se ha desarrollado conforme a lo que denomina un “modelo de autoridad de traslape”, que exige la participación de los tres órdenes de gobierno y de una gran diversidad de instancias de las administraciones educativas federal y estatales, entre las que sobresalen la Coordinación Nacional del PEC, ubicada en la SEP, y las coordinaciones estatales, así como los directivos y supervisores de cada subsistema escolar y los principales actores de la escuela (directores, maestros, estudiantes, padres de familia), al igual que algunas organizaciones sociales de su entorno más inmediato. Además, la gestión del PEC exige la cooperación de otras áreas de la administración pública federal y estatal.

La federalización educativa de 1992 transfirió a los gobiernos de los estados las escuelas de educación básica y normal que hasta entonces habían estado bajo la administración directa del gobierno federal. Además, mediante una reforma jurídica —constitucional y legislativa— redistribuyó la responsabilidad educativa entre el gobierno federal y los estados. Alberto Arnaut estudia la gestión del sistema educativo federalizado y las transformaciones que han experimentado las estructuras de las administraciones educativas federal y estatales, y la evolución de la relación entre éstas. Además, analiza algunos de los principales ámbitos de la gestión del sistema federalizado: supervisión y apoyo académico, currículum, formación de maestros y entornos laboral y sindical. Arnaut concluye apuntando algunas reflexiones sobre los cambios positivos provocados por la federalización y algunos problemas que no fueron tocados por la misma y que el gobierno federal transfirió a los estados, junto con las escuelas y los maestros de educación básica, así como otros problemas que han surgido o se han acentuado durante la gestión del sistema educativo federalizado. Además, esboza una reflexión final sobre la complejidad de la gestión de un sistema educativo con múltiples contradicciones y tensiones.

Educación media superior

En los últimos años se ha intensificado la demanda por este nivel educativo, debido a la universalización de la educación básica en la segunda mitad del siglo xx y al aumento del número de jóvenes en la cohorte demográfica

con edad para cursar la educación media superior. Además, al cambio de siglo, la educación media superior se ha convertido en una etapa clave dentro de la definición de la estructura de oportunidades, las opciones de movilidad social y las trayectorias de vida futuras para los jóvenes. Los cambios en la economía, las cohortes de edad y la estructura del empleo —y del desempleo— en nuestro país han provocado en los últimos años un amplio debate sobre la educación media superior y la necesidad de que este nivel educativo responda mejor a las necesidades de formación para la vida y el trabajo de los jóvenes del nuevo siglo.

A diferencia de los otros dos niveles educativos (básica y superior), la educación media superior (EMS) históricamente ha tenido un perfil menos definido y se ha desarrollado de una manera mucho más errática en el último medio siglo. En su capítulo, Lorenza Villa Lever analiza los orígenes y la evolución de la educación media superior, un nivel que ha conservado ciertos rasgos elitistas y enciclopédicos de sus orígenes. Precisamente, algunos de los principales problemas que ahora enfrenta este nivel educativo derivan, en cierto grado, de la persistencia de estos rasgos históricos. A pesar de su masificación y de múltiples reformas a lo largo del siglo xx, aún es pequeño el número de jóvenes que ingresa y completa sus estudios de EMS, conserva un currículum enciclopédico y sigue desarrollándose con base en una débil planeación. Además, la EMS no ha podido superar los problemas de falta de identidad de una educación que, en algunos casos, es propedéutica para el ingreso a la educación superior, en otros, una opción terminal y profesionalizante y, en otros más, bivalente (propedéutica y terminal). En la segunda mitad del siglo xx se acentuó aún más la diversificación de un nivel educativo que ya era diverso desde sus orígenes en otros aspectos, como su dependencia administrativa y sus planes y programas de estudio. Esto ha provocado, en palabras de Villa Lever, una “fragmentación jerarquizada” que reproduce los esquemas de estratificación social a partir de la diferenciación en la calidad y el prestigio de las distintas modalidades educativas. Todo esto dificulta la coordinación, regulación y gestión de la EMS. Por otra parte, la expansión diversificada de la EMS no ha dado los resultados esperados en cobertura, calidad, equidad y pertinencia. Además, es perceptible una enorme desigualdad regional en la cobertura y una elevada deserción escolar que se traduce en la baja eficiencia terminal que no se ha logrado modificar desde 1980.

Miguel Székely analiza la situación actual de la educación superior y la reforma integral de la EMS, que comenzó a implementarse en 2007. Algunos

de los problemas más severos son la escasa cobertura, las altas tasas de deserción, la inequidad y la calidad. Para afrontar estos problemas se busca configurar un Sistema Nacional de Bachillerato que, sin suprimir la diversidad del sistema, imprima una base común a las distintas modalidades educativas y resuelva el problema de la dispersión curricular y el tránsito de los estudiantes entre subsistemas y escuelas. Con la implantación de un marco curricular común basado en el enfoque de competencias —apunta Székely—, la reforma busca resolver el problema de falta de identidad de la EMS y dar mayor sentido a la formación, al dotar a los jóvenes de las habilidades necesarias para su desarrollo y su inserción en el mercado de trabajo. Esta reforma en la estructura curricular implica la necesidad de construir un nuevo andamiaje institucional para un bachillerato articulado, mediante una serie de reformas en la regulación, gestión y evaluación de este nivel educativo.

Las modalidades tecnológicas de la EMS tienen ante sí el reto de consolidar un programa de formación que prepare a los jóvenes para el cambio tecnológico y les permita ajustarse de manera flexible a las demandas cambiantes del mercado de trabajo. Antonio Argüelles nos señala que uno de los principales problemas de la educación técnica —en México y el resto del mundo— ha sido su desfase con respecto a las nuevas formas de producción y requerimientos tecnológicos. Según Argüelles, el Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional (Conalep) se fundó como una respuesta tardía a la demanda esperada de un modelo de sustitución de importaciones que se estaba agotando y no se anticipó el surgimiento de una nueva organización productiva, en el marco de un nuevo modelo basado en la apertura económica y una mayor competitividad internacional. Argüelles analiza las reformas que se realizaron en el Conalep en la década de los noventa, que llevó a su transformación de una modalidad terminal en bivalente (terminal y propedéutica), la reorganización y reducción del número de carreras, la reforma y flexibilización de los planes y programas de estudio y, finalmente, la federalización o descentralización de la institución.

Los trabajos que componen esta sección hacen evidente que la definición de una política educativa articulada para la EMS tiene que considerar las necesidades y particularidades de las distintas modalidades existentes, aun cuando se trate de enfrentar retos comunes como el de la reforma curricular, la disminución de la deserción y los cambios en la gestión del sistema.

Educación superior

Desde la década de 1980 la educación superior ha vivido una serie de transformaciones en muchos aspectos: planeación, gestión, evaluación, personal académico y tamaño, diversificación y distribución regional. No obstante, al igual que en la educación media superior, la educación superior conserva algunos de sus rasgos de origen, como es su heterogeneidad, que se ha acentuado en el último medio siglo, y su segmentación histórica en tres grandes subsistemas: universitario, tecnológico y normal. El sistema de educación superior de ahora es también el resultado de la acelerada expansión no regulada de la matrícula de la década de 1970, la fuerte contracción del gasto público en educación superior de la década de los ochenta y las nuevas estrategias de planeación que comenzaron a implantarse en la segunda mitad de ese decenio y se consolidaron en los años noventa. Este último impulso reformista ha buscado afrontar los múltiples retos de la consolidación académica de las instituciones de educación superior (IES), la creciente demanda social para ingresar a ese nivel educativo y atender la exigencia de recursos humanos calificados para la modernización económica del país.

Rodolfo Tuirán y Christian Muñoz analizan la evolución de la educación superior en el siglo xx y, sobre todo, a partir de la década de los noventa, cuando el Estado abandonó su papel pasivo, limitado a proveer recursos financieros, para asumir uno mucho más activo en la regulación y orientación del sistema de educación superior. El nuevo papel del Estado implicó la configuración de un nuevo modelo de gestión que tuvo como principal instrumento el financiamiento asociado a nuevos criterios y a la evaluación de la gestión, operación y resultados de las IES, así como una serie de proyectos orientados a la transformación del personal académico y la diversificación de los programas académicos. Según Tuirán y Muñoz, la política de financiamiento adquirió “una centralidad que no tenía antecedentes” y comenzó a asociarse a criterios de desempeño. Además, se formaron diversos fondos extraordinarios orientados hacia el personal académico, innovaciones curriculares, difusión de nuevas tecnologías y problemas estructurales de las IES (como son los fondos de pensiones). Al final, los autores hacen una reflexión sobre algunos de los principales logros y críticas que se han hecho al nuevo modelo de gestión de la educación superior.

Javier Mendoza Rojas analiza la evolución del financiamiento de la educación superior, con énfasis en los últimos 30 años. En la década de los

ochenta, la política de financiamiento pasó de un modelo de “negligencia benigna” (en el que predominaba una negociación del financiamiento politizada, burocratizada y poco transparente) a otro modelo con criterios más claros de asignación y vinculado a las evaluaciones externas, que se consolidó en la década de los noventa. Aún más, el financiamiento y la evaluación se constituyeron en los dos instrumentos clave para el surgimiento de un nuevo modelo de gestión de la educación superior. Mendoza Rojas señala que al cambio de siglo se reacomodan los principales actores en la aprobación del presupuesto para la educación superior: el Poder Ejecutivo pierde el control absoluto y el Congreso de la Unión adquiere mayor injerencia en la definición de los presupuestos ordinarios de las IES. No obstante, el Ejecutivo federal ha conservado su capacidad para conducir al sistema, gracias al margen de intervención que mantiene en la elaboración del presupuesto y en la asignación de los recursos extraordinarios de diversos fondos especiales.

El personal académico ha sido afectado por las políticas de educación superior y, en particular, por aquellas orientadas a modificar la relación laboral y la carrera académica. Manuel Gil Antón apunta que uno de los cambios más impresionantes es el aumento del personal académico, de 10 000 en 1960 a 280 000 en 2006. Según el autor, la política de “negligencia benigna” de la década de los setenta provocó el reclutamiento masivo de personal académico para atender la acelerada expansión de la matrícula. Esto implicó el ingreso al oficio académico de miles de jóvenes con estudios incompletos o recién egresados de licenciatura. Después, en la década de los ochenta, la contracción del gasto educativo y la caída en los ingresos del personal académico abrieron el espacio para instrumentar una nueva estrategia de financiamiento y complementos salariales asociados con la evaluación, así como con la diferenciación en la calidad y el prestigio entre distintas instituciones, programas y funciones académicas. Esta nueva política, según Gil, surgió como una medida transitoria en una situación de emergencia económica y para compensar la caída de los salarios, al menos en un segmento del personal académico, pero pronto se convirtió en una política permanente. El autor también analiza el efecto que la nueva política —sobre todo la de pago por mérito— ha tenido sobre la profesión académica: la composición de sus ingresos, el perfil académico, el tipo de plaza, la relación laboral y la organización sindical. Gil nos muestra que el efecto ha sido desigual entre los subsistemas e instituciones de educación superior; además, cada tipo de incentivo tiende a beneficiar proporciones muy distintas del

personal académico. Termina preguntándose si la nueva política de incentivos económicos, más allá de sus consecuencias sobre el estatus, la composición de los ingresos y otros aspectos de la vida académica, en realidad ha influido positivamente en las prácticas sustantivas del personal académico.

En las últimas dos décadas, la educación superior pública también ha diversificado su organización y programas académicos, como lo muestra la fundación de las universidades tecnológicas (UT), los institutos tecnológicos regionales descentralizados y las universidades politécnicas. Pedro Flores Crespo analiza la fundación y los rasgos esenciales de las UT, que a partir de 1991 ofrecen una modalidad flexible que busca incorporar a la educación a jóvenes con mayores desventajas socioeconómicas y en regiones donde, a veces, esta modalidad es la única opción de educación superior. Además, se esperaba que las UT contribuyeran a formar a los técnicos profesionales que necesitaba la modernización económica del país. Según Crespo, a casi 20 años de su fundación, esta nueva modalidad ha ofrecido oportunidades educativas a miles de jóvenes en desventaja social y económica, pero no ha dado los resultados esperados. Es una modalidad educativa que tiene poco prestigio social, altas tasas de deserción y su peso dentro del sistema de educación superior es muy bajo y se encuentra prácticamente estancado. Esto se debe, según el autor, a algunas deficiencias en su concepción: un currículum saturado de actividades escolarizadas, la inflexibilidad para continuar estudios de licenciatura en otras modalidades y la debilidad de los procesos de certificación.

Giovana Valenti Nigrini y Ulises Flores Llanos analizan la evolución del posgrado, sobre todo en los últimos 20 años, bajo el influjo de la política de educación superior (conducida por la SEP), la política de ciencia y tecnología (por el Conacyt) y la dinámica de las propias IES. Los autores señalan que, a partir de la década de los setenta, el posgrado creció a un ritmo muy acelerado por la expansión del nivel de licenciatura, el apoyo a los centros de investigación y el Programa de Becas de Conacyt, y las necesidades de formación del personal académico de las propias IES. En la década de los ochenta el posgrado siguió expandiéndose (aunque a un ritmo menor que en la década anterior), a pesar de la crisis económica y la reducción del gasto en educación superior y en ciencia y tecnología. A partir de la década de 1990 se reactivó el apoyo al posgrado, pero con base en una política selectiva, asociada a la evaluación y el fomento de la excelencia académica de los programas de posgrado. Al cambio de siglo, esta política se ha mantenido, aunque con algunos reajustes, como el Programa para el Fortaleci-

miento del Posgrado Nacional, que busca, además de premiar a los mejores, promover el perfeccionamiento continuo de los programas de posgrado y estimular el fortalecimiento de los programas menos consolidados. Los autores apuntan algunos problemas del posgrado, entre los que sobresale el predominio de los posgrados de investigación (principalmente orientados al personal académico de las propias IES) y el menor peso que tienen los posgrados con orientación profesional y, en particular, aquellos relacionados con el ámbito productivo. A esto se agrega la falta de recursos públicos y el desinterés del sector privado para invertir en el campo de la ciencia y la tecnología.

Diversidad y desigualdad educativa

En la segunda mitad del siglo xx, la política educativa tendió a privilegiar la expansión para avanzar hacia la universalización de la educación básica. Predominaba la idea de llevar la misma educación o, al menos, los mismos contenidos curriculares a todos los niños y jóvenes del país, mediante la expansión escolar y la progresiva uniformidad curricular para todas las escuelas primarias y secundarias del país (públicas y privadas, federales y estatales). Esta tendencia se acentuó a partir de la década de 1940, cuando se disolvieron las diferencias curriculares entre las escuelas rurales y las primarias urbanas (con el predominio de un enfoque urbano), y culminó a principios de los años sesenta, cuando se comenzaron a distribuir los libros de texto gratuitos (y prácticamente únicos y obligatorios) a todos los alumnos de educación primaria del país.

Todos sabemos que “la misma educación para todos” difícilmente puede cumplirse en la realidad, aun cuando todos tuvieran acceso a una escuela regida por un currículum nacional uniforme, pues la realidad escolar (contexto, organización, vida cotidiana, instalaciones, recursos, docentes y alumnos) es tan heterogénea y desigual como la vida misma del país. Ésta es, quizá, una de las principales presiones al sistema: un currículum uniforme para un país desigual y diverso. Es un formato curricular que tiende a expulsar o a alejar de la escuela a los niños y jóvenes para los que no fue pensado —sobre todo, a los pobres, marginados, aislados y diferentes—. Estos sectores son los que más contribuyen a engrosar las filas del rezago educativo de los jóvenes y adultos analfabetas o con estudios incompletos de educación básica. A principios de la década de los setenta, el currículum

nacional uniforme empezó a reconocer sus límites y comenzaron a surgir algunos pequeños “boquetes” curriculares en las zonas marginales del sistema educativo y de la sociedad. Las autoridades educativas se percataron de que, para poder llevar la educación formal a los grupos de más difícil escolarización, tenían que comenzar a abandonar la idea de adaptarlos a la escuela y comenzar a pensar en adaptar la escuela a sus condiciones y necesidades específicas. De esa manera, aun en el marco de una política expansiva y uniformizante, comenzaron a desarrollarse algunos programas innovadores y diversificados para diferentes grupos sociales: educación indígena, especial, comunitaria, telesecundaria, de adultos.

Uno de los primeros programas educativos diferenciados con respecto al currículum nacional se elaboró en torno a la educación indígena. Fernando Salmerón Castro y Ricardo Porras Delgado analizan la evolución de esta modalidad educativa a partir de una progresiva ruptura con el modelo integracionista que prevaleció desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de 1970, aunque con algunas notables diferencias entre el régimen porfiriano y el posrevolucionario. El modelo integracionista veía las lenguas, cultura y formas de vida indígena como rémoras primitivas y sin ningún valor. Desde esta perspectiva, los indígenas sólo podrían salvarse mediante su integración —otra de las formas de la muerte— a la civilización y a una patria mestiza y moderna, mediante su castellanización e inscripción a la educación formal del resto de los mexicanos. Según Salmerón y Porras, las cosas comenzaron a cambiar en los años setenta, cuando la política educativa integracionista fue sometida a una severa crítica por parte de los antropólogos y los propios educadores indígenas del Estado. Además, en esos años comenzó a activarse un movimiento social indígena en México y en otros países de América Latina y del resto del mundo, que comenzó a ser recogido en documentos de diversos organismos internacionales, con pronunciamientos contra la discriminación racial y por la reivindicación de los derechos de los indígenas. En ese ambiente, la política educativa integracionista de México comienza a ser reemplazada por una educación indígena bilingüe-bicultural, que subraya la necesidad de incluir contenidos culturales nacionales e indígenas y el uso de la lengua materna en la enseñanza del castellano en las regiones indígenas. Después, en la década de 1990 sucedieron otros cambios bajo el influjo del movimiento indígena y, sobre todo, por la sacudida que provocó la rebelión zapatista de 1994. Una reforma constitucional reconoció que México es una nación pluricultural y el derecho de las comunidades indígenas a preservar y enri-

quecer sus lenguas, conocimientos y cultura. Finalmente, en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP, que se encargará de promover una educación intercultural y bilingüe, ya no sólo en la educación básica sino también en el resto de los niveles educativos, y no sólo en las escuelas indígenas sino también en las escuelas regulares del país. Salmerón y Porras analizan todos estos cambios y los principales problemas que ha afrontado la política de educación intercultural y bilingüe; además, nos muestran otras perspectivas contemporáneas de la educación indígena.

En la década de los setenta también surgieron otras dos modalidades educativas diferenciadas, la educación comunitaria y la telesecundaria, para satisfacer la demanda educativa en las comunidades más pobres, marginadas, aisladas y dispersas del país. Claudia Cárdenas Cabello estudia estas dos modalidades, sobre todo en los siguientes aspectos: organización, estructura curricular, recursos, cobertura y resultados. Los cursos comunitarios, coordinados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), son escuelas primarias unitarias atendidas por instructores comunitarios, con base en un currículum distinto al nacional y con una fuerte cooperación de las comunidades donde operan. Por su parte, las telesecundarias son escuelas generalmente atendidas por tres maestros (uno por grado, aunque hay estados en los que más de la mitad de estas escuelas son multigrado); también se basan en un currículum distinto al nacional y combinan actividades escolarizadas con elementos de educación a distancia, con diversos recursos televisivos y materiales didácticos para los estudiantes y maestros. Las telesecundarias también cuentan con una organización que implica una fuerte cooperación de las comunidades donde están establecidas. Ambas modalidades atienden un segmento significativo de la matrícula de educación primaria y secundaria. La instrucción comunitaria ha tenido una expansión menor y más fluctuante, por la progresiva reducción del tamaño de las comunidades que atiende en educación primaria, aunque en las últimas décadas ha diversificado su oferta también hacia la educación inicial, preescolar, indígena y posprimaria. La telesecundaria ha tenido una expansión mayor y más sostenida, a tal grado que se ha expandido a un ritmo más acelerado que las otras modalidades de secundaria (general, técnica y de adultos). Los cursos comunitarios y las telesecundarias generalmente cuentan con menores recursos y tienen un costo por alumno menor que las escuelas primarias y secundarias regulares. Aunque en las evaluaciones de sus estudiantes (en lectura y matemáticas) los cursos comunita-

rios y las telesecundarias tienden a arrojar resultados más bajos que las escuelas públicas regulares, los estudiantes de los cursos comunitarios han llegado a alcanzar mejores resultados en los primeros grados que las escuelas públicas regulares. Además, a pesar de que cuentan con menores recursos y atienden una población más desfavorecida, hay un segmento significativo de cursos comunitarios y telesecundarias que obtienen iguales o mejores resultados que las escuelas regulares ubicadas en contextos socioeconómicos y culturales análogos. Cárdenas Cabello también analiza algunos programas educativos compensatorios coordinados por el Conafe, que buscan influir de manera focalizada en escuelas de distintas modalidades de educación básica (incluidas las escuelas regulares). Finalmente, la autora hace una amplia reflexión sobre la equidad educativa y se pregunta si los programas compensatorios y las escuelas comunitarias y telesecundarias han contribuido o no a ofrecer una educación más equitativa.

Otras modalidades educativas diferenciadas han surgido en el campo de la educación básica para adultos. Sylvia Schmelkes nos entrega un estudio sobre la evolución de este campo, su situación actual y perspectivas. Analiza sus grandes momentos históricos, diversos programas de educación básica para adultos y, en particular, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), fundado en 1981. Según la autora, la Ley de Educación de Adultos (promulgada en 1975) y el INEA propiciaron que, por primera vez, se destinaran recursos significativos al campo y la institucionalización de la atención a la población adulta. Además, desde el INEA se promovieron diversos desarrollos curriculares que parten de los intereses de los adultos. Entre éstos sobresale el actual Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT), que se comenzó a desarrollar en los noventa y que “representa un enorme salto cualitativo en relación con formas de atención previas”, al reconocer la diversidad de la población joven y adulta y ofrecerles materiales de primera calidad. Este formidable desarrollo curricular contrasta con varias deficiencias en otros aspectos, entre las que sobresalen los docentes, que suelen ser “figuras solidarias”, generalmente estudiantes universitarios sin formación para la docencia, con altas tasas de rotación y que son remunerados mediante el pago de pequeños incentivos por resultados. Otra deficiencia es la atención selectiva, que beneficia principalmente a los adultos jóvenes urbanos de las zonas y entidades más desarrolladas, y a varones mestizos y personas con empleo o que están en actividades productivas. Otra más es la falta crónica y el decremento constante del presupuesto de la educación de adultos. Todo eso, según la auto-

ra, explica el limitado y desigual alcance de la educación de adultos. El rezago acumulado sigue siendo enorme, pues comprende alrededor de una tercera parte de la población total del país y la mitad de la población de 15 años o más. Además, el rezago tiende a concentrarse en los estados más pobres y con mayor población rural e indígena. Por su parte, la reducción del rezago educativo en los últimos años ha obedecido, más que a la educación de adultos, a la ampliación de la cobertura de la educación básica escolarizada en las décadas anteriores. Schmelkes termina con una amplia reflexión sobre algunos cambios que podrían potenciar la educación para adultos, a partir de la experiencia mexicana e internacional.

A pesar de los avances significativos en el acceso a todos los niveles educativos, sobre todo la educación básica, aún persiste una escasa cobertura en la educación media superior y superior. Además, se mantiene una gran desigualdad en el acceso a la educación, provocada principalmente por las diferencias socioeconómicas. Sin embargo, en la educación básica la principal disparidad ya no está entre quienes acceden y permanecen y quienes no acceden y no permanecen en la escuela, sino entre quienes reciben o no una educación de calidad. En cambio, en la educación media superior y superior la desigualdad persiste en todos los aspectos: en el ingreso, las posibilidades de permanecer y la calidad de las escuelas. Patricio Solís analiza la evolución de la desigualdad educativa de 1970 a 2005, encontrando que durante esos años ésta se ha mantenido entre los estratos intermedios de la sociedad y que, en cambio, se ha agudizado entre los dos estratos extremos: los de mayores y menores niveles de ingreso. Además, estudia el efecto de la desigualdad social sobre las tasas promedio de escolaridad en las 32 entidades federativas, encontrando una clara asociación entre la desigualdad social y las tasas de escolaridad de cada entidad federativa. Solís también analiza cómo el origen social de los jóvenes (15-19 años) influye en sus oportunidades educativas. Encuentra que sus orígenes de clase (capital económico y capital cultural) son el factor que más contribuye (en alrededor de 84%) a configurar sus oportunidades educativas; en cambio, tienen un peso mucho menor el tamaño de la localidad (11%), la pertenencia étnica (3.8%) y el sexo (1.5%). En un análisis desagregado por entidad federativa, confirma el mayor efecto del origen de clase sobre las oportunidades educativas en todas las entidades federativas, aunque con algunas diferencias en el peso de este factor. Además, encuentra que en algunos estados sube significativamente la influencia del factor de pertenencia étnica (que llega a tener un peso de hasta 17%) sobre las oportunidades

educativas. En este análisis también observa que la desigualdad de oportunidades educativas tiende a acentuarse en los estados y las regiones con mayor rezago socioeconómico y menores tasas promedio de escolaridad. En estas entidades también tiende a aumentar el peso de las condiciones socioeconómicas en las oportunidades educativas.

Marta Mier y Terán y Carla Pederzini estudian la evolución, de 1990 a 2005, de la desigualdad educativa y del peso de las características sociodemográficas de cada segmento social, así como de la estructura de los hogares en el desempeño educativo de los niños y jóvenes de tres cohortes demográficas que corresponden a tres cohortes normativas de edad escolar: primaria (6 a 11 años), secundaria (12 a 14 años) y media superior (15 a 17 años). Durante esos años, aunque persiste, tiende a reducirse la desigualdad en el acceso a la educación primaria y secundaria, según el género y las características de la localidad (rural, semiurbana, ciudades medianas, ciudades grandes); sin embargo, el acceso a la preparatoria es mucho más desigual y condicionado por las características de la localidad. En cuanto al clima educativo de los hogares (asociado principalmente con la escolaridad de los padres), las autoras encuentran un fuerte efecto sobre las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de las tres cohortes de edad y, por lo tanto, la gran desigualdad en los climas de los hogares provoca la reproducción de la desigualdad en las oportunidades educativas de los niños y jóvenes, que se acentúa en la secundaria y preparatoria. No obstante, el mejoramiento de los climas de los hogares ha aumentado sus oportunidades educativas; además, las diferencias de género tienden a desaparecer y la desigualdad en el clima educativo de los hogares no provoca diferencias de género en la educación primaria. En general, las diferencias de género parecen estar desapareciendo, aunque con algunas variables en cada cohorte de edad: los niños y las niñas tienen las mismas oportunidades educativas en primaria; los hombres tienen mayores oportunidades educativas en secundaria, y las mujeres tienen mayores oportunidades educativas en preparatoria. Por otra parte, Mier y Terán y Pederzini encuentran que el tamaño de la familia (en particular, el número de niños y jóvenes en edad escolar de cada hogar) tienen un efecto negativo —que tiende a aumentar— en las oportunidades escolares de los niños y jóvenes, agravado por el hecho de que los hogares más numerosos suelen contar con menos recursos económicos y más bajos climas educativos. Además, encuentran que los hogares monoparentales (por separación, divorcio o migración) ejercen consecuencias negativas sobre las oportunidades educativas de los niños; no encon-

traron ninguna diferencia entre los niños de primaria de los hogares monoparentales con jefa y los hogares monoparentales con jefe, sin embargo, los jóvenes de hogares monoparentales con jefa sí tienen una leve ventaja en las oportunidades educativas de secundaria y preparatoria.

Desde sus orígenes, el sistema educativo ha mantenido una intensa comunicación y ha recibido la influencia del resto del mundo, sobre todo de algunos países como España, Francia, Alemania, Estados Unidos y la URSS. Después, a partir de la década de 1940, la principal influencia del resto del mundo en México (y viceversa) transcurrió por medio de la UNESCO, un organismo internacional que se constituyó en el principal espacio de comunicación e intercambio de experiencias educativas en el mundo, así como un organismo que diseñó y consensó políticas, proyectos y programas educativos con una amplia influencia, sobre todo en los países en desarrollo. Después, en especial a partir de los años ochenta, otras instituciones internacionales también han tenido una influencia significativa en la orientación de las políticas educativas nacionales, entre las cuales sobresalen organismos financieros —el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)— y un organismo de asesoría, consulta, información y coordinación de políticas internacionales: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Margarita Noriega Chávez nos entrega un estudio sobre la influencia del BM, el BID y la OCDE en la política educativa mexicana. La autora analiza los valores, las políticas y las estrategias que estos organismos tienden a promover en México, por medio de sus respectivas acciones en el país. En el caso del BM y el BID, su influencia se da principalmente por medio de las reglas de operación de los créditos que otorgan para diversos programas en el sector educativo y, en el caso de la OCDE, mediante evaluaciones, diagnósticos e informes sobre distintos aspectos del sistema educativo, generalmente con una visión comparada. Noriega Chávez concentra su atención principalmente en tres programas: Oportunidades, Escuelas de Calidad y el Nacional de Becas. La autora analiza algunos de los rasgos esenciales de estos programas, entre los que sobresale una estrategia focalizada y con un énfasis económico-administrativo; además, examina algunos de los efectos que han tenido estos programas. Noriega Chávez señala algunas de las limitaciones de la estrategia focalizada y de los criterios de focalización de los programas, que dejan fuera una parte significativa de la población con peores condiciones de vida; además, apunta la necesidad de superar la visión económico-administrativa y de incorporar una perspectiva social más amplia, ciudadana y participativa. Finalmente, la autora plan-

tea la necesidad de hacer no sólo un balance costo-beneficio, sino también un análisis “costo-maleficio” de los programas y mejorar los términos de la negociación con los organismos financieros internacionales.

A pesar de que quedaron fuera de este libro varios temas que hubiéramos querido incluir,² los estudios aquí reunidos nos revelan la extensión y complejidad del sistema educativo mexicano. Nos muestran los formidables recursos —personales, institucionales y materiales— acumulados en el sistema educativo nacional a lo largo de nuestra historia y, al mismo tiempo, algunos de los principales problemas que está afrontando. Además, nos revelan la complejidad de la gestión del sistema, debido a su extensión, heterogeneidad y la participación de diversos actores. En cuanto a la extensión, baste recordar que el sistema educativo nacional está integrado por más de 250 000 escuelas, en las que alrededor de 2 millones de maestros atienden a más de 30 millones de niños, jóvenes y adultos, así como por un amplio mosaico de instituciones de fomento y difusión del arte y la cultura. En cuanto a su heterogeneidad, cada nivel educativo comprende una gran diversidad de modalidades educativas e instituciones escolares y programas no escolarizados; además, cada nivel y modalidad educativa (y, a veces, cada escuela) tiene objetivos y problemas específicos y atiende a distintos grupos sociales. Finalmente, en la gestión del sistema educativo nacional concurren varias dependencias (centralizadas, desconcentradas, descentralizadas y autónomas) de los tres órdenes de gobierno y, además, diversos actores políticos y sociales (legislaturas, partidos, sindicatos, padres de familia, empresarios, Iglesia).

La gestión es aún más compleja porque debe tener en cuenta la diversidad y desigualdad de los estudiantes y, sobre todo, las difíciles condiciones de aquellos que provienen de los estratos de menores ingresos que son atendidos por las escuelas públicas. En lo que respecta a la diversidad, a pesar de los avances de las últimas dos décadas, el sistema aún tiene mucho que hacer para atender las diferencias en las capacidades, culturas y lenguas de sus estudiantes, y para combatir estigmas discriminatorios que persisten. Aún mayor es el reto de avanzar hacia un sistema mucho más equitativo entre las distintas regiones y grupos sociales. Se trata no sólo de avanzar

² Entre los temas que no incluimos en capítulos especiales y que más lamentamos están el sistema de formación y el desarrollo profesional de los docentes de educación básica, la difusión de las nuevas tecnologías, las escuelas particulares y el papel de la UNESCO en México (y viceversa).

hacia una mayor equidad en la oferta educativa, sino también de conservar un segmento significativo de estudiantes que el sistema no ha podido retener y que, por el contrario, tiende a expulsarlos de las escuelas, además de incorporar a cientos de miles de niños, jóvenes y adultos que no cuentan con las condiciones para tener acceso a los servicios educativos, sobre todo en la educación media superior y la superior.

La conmemoración del bicentenario de la Independencia y del centenario de la Revolución mexicana nos recuerda que la historia no es sólo lo que pasó, sino también lo que perdura. Aunque este libro se ha enfocado en el análisis de la situación actual, parafraseando a un distinguido educador español, podríamos decir que el sistema educativo mexicano de ahora está compuesto por escuelas que conservan algunos de los rasgos esenciales de las instituciones fundadas en el siglo XIX, por maestros que nos formamos en el siglo XX y por estudiantes que ya nacieron y están viviendo la vida del siglo XXI. El débil acoplamiento entre estos tres componentes es, quizá, el principal desajuste del sistema y allí se encuentra la raíz de la mayoría de los problemas educativos. Por eso, el principal reto del sistema educativo mexicano consiste en armonizar —volver a unir— lo que fue separado por el tiempo: las escuelas del siglo XIX, los maestros del XX y los estudiantes del XXI. En otras palabras, lograr que las escuelas y los maestros respondan mucho mejor a los rasgos y las necesidades de los niños, jóvenes y adultos de ahora y de los años que están por venir.

ALBERTO ARNAUT y SILVIA GIORGULI

ANEXO 12



INTRODUCCIÓN GENERAL

En México, el final del siglo xx se caracterizó por las modificaciones ocurridas en las relaciones intergeneracionales. A ello han contribuido múltiples actores sociales desde diversos ámbitos de acción.

Los movimientos de mujeres en el país han sido un factor fundamental en las transformaciones experimentadas. De la realización del Primer Congreso Feminista en 1916, en Yucatán, al día de hoy se ha recorrido un largo e intenso camino en el cual se han configurado destacadas vertientes del movimiento de mujeres, todas ellas en lucha a favor de relaciones más igualitarias y en contra de la subordinación, la desigualdad y la discriminación. Su impulso ha logrado introducir los debates feministas en el discurso social y algunos cambios en la vida de las personas.

La celebración en nuestro país de la Primera Conferencia Internacional de la Mujer (1975), que inauguraría las actividades del Año Internacional de la Mujer de la Organización de las Naciones Unidas y en la cual se declararía el periodo 1975-1985 como la Década de la Mujer, instaló en el escenario nacional las demandas por la integración plena de las mujeres al desarrollo, la eliminación de la discriminación, la igualdad en educación, empleo, tierra, crédito y por la equidad de género.

También la fundación y desarrollo de numerosos centros de estudio de las mujeres y de relaciones de género han influido considerablemente en estos cambios. El Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) en El Colegio de México y el área de Investigación “Mujer, Identidad y Poder” en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, creados en la década de 1980; el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Programa Institucional de Investigación sobre Relaciones de Género de la Universidad Iberoamericana, plantel ciudad de México, en los noventa, fueron los primeros de muchos otros que hoy existen en instituciones de educación superior del país.

Se debe enfatizar que el cuestionamiento al orden que regula las relaciones entre los hombres y las mujeres ha tenido efectos no sólo en el modo de vida de las y los mexicanos, sino también en la manera de estudiar la realidad social. A diferencia de otras categorías analíticas, como las de “clase social” o de “etnia”, la categoría “género” es de creación reciente. En el mundo anglosajón empezó a usarse tímidamente en las ciencias sociales a mediados de la década de 1970, para cobrar realmente presencia en el transcurso de los años ochenta, gracias a académicas feministas como Gayle Rubin, Jill K. Conway y Joan W. Scott. En el ámbito universitario mexicano, la categoría de “género” se quedó en la sombra hasta principios de los años noventa y, desde hace unos 20 años, se ha convertido en un instrumento analítico cada vez más utilizado. Hoy en día, asociamos espontáneamente al término “género” las cuestiones de lo masculino y de lo femenino, los procesos sociales, su interiorización por hombres y mujeres, así como los efectos de estas asignaciones sociales sobre diferentes comportamientos que se expresan en muchos ámbitos de la vida cotidiana. Sin embargo, antes de que estas asociaciones de ideas hubieran podido instalarse de forma duradera en las mentes, el camino a recorrer fue largo y empezó por un debate profundo sobre el uso de los conceptos “sexo” y “género”. Se trataba de demostrar que el sexo, como diferencia inscrita en los cuerpos, no generaba naturalmente la diversidad de las encarnaciones y de las distinciones que hacíamos entre las categorías de lo masculino y de lo femenino. En otras palabras, se trataba de entender cómo lo social transformaba el sexo en género y, a su vez, el género se convertía en un principio omnipresente de aprehensión del mundo social. Introducir una perspectiva de género en las explicaciones de procesos sociales, económicos y políticos ha permitido reelaborarlas críticamente, incorporando el análisis de las relaciones sociales basadas en la diferencia sexual en tanto ámbito de producción y reproducción de desigualdades.

Los estudios pioneros, entonces llamados “estudios de la mujer” y no de género, iniciarían una línea orientada a documentar y hacer visible la actividad de las mujeres en diversas esferas sociales, como la política, la ciencia y el arte. A éstos se han sumado análisis de género que, a partir de diversas disciplinas, han abordado temáticas tradicionales que muestran la manera en que la diferencia sexual se transforma en desigualdad. Entre estas temáticas podemos mencionar los mercados de trabajo, la familia, la participación política y la migración. Otros estudios se han enfocado en tópicos surgidos del replanteamiento realizado por otras investigaciones ya existentes, ahora vistas desde una perspectiva de género. Por ejemplo, nue-

vos planteamientos han iluminado la cuestión de los derechos reproductivos, la violencia de género, el cuerpo como lugar de inscripción de los fenómenos de la sociedad y de las diversas sexualidades, la cultura y los procesos de identidad. El presente volumen reúne 12 capítulos que dan cuenta de estas formas de generar conocimiento en torno a la diferencia sexual que se transforma en desigualdad.

El objetivo de esta antología es abordar temáticas que transmiten las importantes transformaciones experimentadas en las relaciones de género en México. Para ello se seleccionaron 12 temas que se presentan en alguno de los tres campos centrales a partir de la perspectiva de género: el poder, el cuerpo y la cultura, ya que en estos ámbitos es posible observar los vínculos y los entrecruzamientos que definen las relaciones de género.

La primera parte del volumen se denomina “Entornos de poder”. En ésta se presentan seis capítulos cuyo denominador común es mostrar que las transformaciones en las relaciones de género tienen que ver, fundamentalmente, con cambios en las relaciones de poder. Los tópicos abordados en esta sección dan cuenta de ello: política pública, violencia de género, ser hombre como categoría política, movimientos de mujeres indígenas y lésbico-gay, y construcción de nacionalismo. En los trabajos contenidos en esta sección se evidencia cómo “lo femenino” está comúnmente colocado en espacios carentes de poder y se analizan prácticas, valores y normas culturales que sustentan este orden de género.

El primer tópico de esta sección es la política pública orientada a atender las necesidades de las mujeres o erradicar las desigualdades de género en México. Ana María Tepichin revisa las décadas de 1950 y 1960, y da cuenta de la ausencia de mujeres como sujetos explícitos de política pública, al ubicarlas únicamente en su función reproductora y familiar. Es en la década de los setenta cuando en México se incorpora de manera explícita la problemática de las mujeres en política pública. A partir de ahí y con diversos enfoques, paulatinamente se han ofrecido soluciones a necesidades prácticas de las mujeres. La autora señala que ello ha tenido efectos favorables en algunos indicadores como educación, salud y trabajo. Sin embargo, la manera en que se han atendido estas necesidades con frecuencia ha producido el desplazamiento de la subordinación del hogar a otras esferas; entre ellas el mercado laboral. La autora señala algunos de los retos, dilemas y horizontes posibles que la legitimación del género, como elemento fundamental que se ha de introducir en el diseño de la política pública, presenta en el México contemporáneo.

El artículo de Marta Torres ofrece un panorama sobre la violencia de género como un problema cultural y, más específicamente, de la cultura patriarcal. Para la autora la violencia es un fenómeno multifacético con muy variadas expresiones, causas, alcances y consecuencias. A partir de un enfoque interdisciplinario, proporciona elementos básicos para su definición, insistiendo en el vínculo con la discriminación y revisa las definiciones de algunos instrumentos internacionales en materia de derechos humanos. Torres expone los modelos de explicación del fenómeno, agrupándolos en dos grandes enfoques: la atención en los individuos y en el contexto social. A partir de ello, presenta un análisis de las asimetrías de poder en las relaciones inter e intragenéricas y su conexión con la violencia de género. La autora señala que estas asimetrías se generan y reproducen en todas las esferas de la vida. Es por ello que mientras no se realicen cambios sustanciales en la cultura, sostiene Torres, el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia seguirá siendo una ilusión, más que una prerrogativa.

Un tercer tópico abordado en esta sección es el del movimiento de mujeres indígenas en México. Gisela Espinosa Damián señala que la autonomía deviene un concepto clave para su análisis, ya que se concibe no únicamente como una forma de autodeterminación de los pueblos, sino también personal. Plantea que la voz de las mujeres indígenas cuestionó no sólo las políticas neoliberales, sino también los usos y costumbres indígenas. En este sentido, para las mujeres indígenas alzar la voz, romper el silencio constituye una forma de construirse como ciudadanas. La autora destaca los encuentros y desencuentros que tuvieron con distintos actores sociales: el movimiento feminista urbano, la teóloga de la liberación, la Iglesia, el zapatismo y las organizaciones nacionales y locales indígenas. Afirma que las tensiones fueron enriquecedoras y conflictivas al mismo tiempo. Espinosa señala que el logro de la ciudadanía por parte de las mujeres depende no únicamente de los avances en sus propios procesos, sino también de los avances en justicia económica, en democracia y en una autocrítica social del racismo en México.

Juan Guillermo Figueroa explora el trabajo de intervención que realizan en México distintas organizaciones con la población masculina para contrarrestar algunos problemas sociales identificados en las relaciones de género, o bien para potenciar el desarrollo más integral de algunas responsabilidades sociales asignadas a dicha población. A partir de una minuciosa revisión de documentos y manuales de organizaciones cuyo eje compartido es la búsqueda de relaciones más equitativas y una intervención contra la

violencia ejercida por los hombres, Figueroa revisa las premisas de estos colectivos para abordar el tema de la violencia. El autor enfatiza la lectura política del trabajo de intervención que contempla a la población masculina como su objeto de interés, en especial para estimular un diálogo con estudiosas y activistas feministas. Al respecto, afirma que la alianza con el feminismo y el movimiento de mujeres ha sido fundamental para la conformación de estos colectivos. Asimismo, señala que la reflexión académica crítica para la toma de conciencia sobre el significado de ser hombre puede contribuir a su construcción como categoría política.

Jordi Díez analiza el movimiento lésbico-gay (LG) en México durante los últimos 40 años, y lo contextualiza en la historia de los movimientos sociales en el país. El autor distingue tres fases. La primera, de 1978 a 1984, corresponde al nacimiento y construcción de la identidad colectiva del movimiento. Este periodo se caracteriza, entre otros aspectos, por la recepción de influencias internacionales, la constitución del movimiento de liberación homosexual y la publicación de obras literarias homosexuales. La segunda fase, de 1984 a 1997, representa un momento de declive, en el cual los homosexuales fueron responsabilizados de la epidemia de SIDA y varios grupos se desintegraron. A partir de 1998 y hasta la fecha, Díez destaca la tercera fase como la más fructífera y fuerte para el movimiento LG que se convierte, de hecho, en uno de los más dinámicos del país. Parte de este éxito proviene del efecto que el concepto de diversidad sexual tuvo en las representaciones y mentalidades de la sociedad. Para finalizar, Díez evoca brevemente las posibles prolongaciones que podrá tener el movimiento en el futuro.

En su capítulo, Ishita Banerjee delinea de manera comparativa los conceptos de la formación nacional en entornos coloniales e imperiales desde la perspectiva de la apropiación de las mujeres como territorios y, a la inversa, de los espacios como entidades feminizadas, en el sentido de una tradición “pornotrópica”. La autora señala que, a medida que la colonización se estableció en espacios geográficos como India y México, se producen cambios que afectan a las mujeres, la familia y la nación. Desde la teoría feminista, la autora muestra cómo estas modificaciones son moldeadas por el género y la sexualidad. Banerjee analiza las visiones de género en los nacionalismos en India y México. En el primer caso examina costumbres como el *sati* y el problema de la ley sobre la modificación de la “edad de consentimiento”. En el caso de México, privilegia la explicación en torno a La Malinche como figura ambigua en la formación nacional y la contrasta

con la Virgen de Guadalupe, como elemento de la configuración de una nueva nación a partir de la Independencia.

En la segunda parte del volumen, titulada “Territorios corporales”, se presentan tres artículos que plantean, cada uno a su manera, en qué medida y hasta dónde el cuerpo es un espacio o un territorio propio que el sujeto —hombre o mujer— puede controlar y dominar. Así, los tres textos ilustran cómo el cuerpo no es más que una construcción de género y un soporte de las clasificaciones de lo femenino y de lo masculino. Cada artículo trata aquí un tema vinculado con el campo de la salud y, sobre todo, nos recuerda que lo social y lo genérico no sólo se mezclan con lo biológico, sino que lo desbordan.

El primer capítulo de esta sección se dedica al tema del aborto y los derechos reproductivos. En éste, Alicia Márquez destaca que a partir de fines del siglo XIX a 1970 las leyes sobre el aborto se han modificado en innumerables ocasiones, pero no como respuesta a debates públicos sino a ajustes al interior de los sistemas jurídico y político. Es a partir de la década de los años setenta cuando en México el aborto adquiere mayor presencia y existencia pública como problema. Márquez identifica las acciones públicas implementadas por el Estado y hace un recuento de los cambios constitucionales en varios estados del país, documentando acontecimientos —por ejemplo el caso Paulina, en Mexicali— que nutrieron la controversia. La autora revela la complejidad e importancia de este debate contemporáneo, subrayando sus diversas facetas, como las concepciones religiosas, la institución familiar, la vida y muerte de un individuo, la sexualidad y la vida íntima, la democracia y la lucha feminista por los derechos de las mujeres para usar y disfrutar libremente su cuerpo.

El capítulo de Víctor Manuel Ortiz analiza la violencia contra las mujeres cuando éstas resultan infectadas de VIH por sus parejas. El autor señala que la violencia fundante del sujeto es justamente la de la imposición de un género (masculino o femenino) sobre otro, incluso antes del nacimiento. El análisis de la violencia ejercida contra las mujeres seropositivas permite vislumbrar que ésta viene en gran parte de las identidades y roles de género que les impone la sociedad. Entre otros aspectos, Ortiz se refiere al inevitable “cuidar a otros” que obliga a las mujeres a estar en constantes lógicas de sacrificio, a negar su deseo y a contemplar la sexualidad como si sólo la reproducción la legitimara. Siendo el SIDA, según los estereotipos, el signo de una sexualidad transgresora, las mujeres sufren —mucho más que los hombres— los efectos del estigma y Ortiz lo demuestra. El autor ilustra

su argumento aludiendo a las mujeres que atraviesan fronteras en la ilegalidad, que trabajan en el comercio sexual y que se exponen al tráfico de personas.

El adjetivo “anoréxica” parece calificar un perfil estándar de mujer con una silueta corporal muy flaca. Recordando que la anorexia, en efecto, afecta aproximadamente a nueve mujeres por cada hombre, Karine Tinat se pregunta si la anorexia es un trastorno antiguo o contemporáneo. Con el fin de explorar las posibles relaciones entre las figuras anoréxicas de ayer y las de hoy, el capítulo inicia con un rastreo de huellas de la presencia de “santas” anoréxicas en la Europa occidental medieval y en el México de los siglos XVII y XVIII. La autora realiza un balance de la evolución de este problema en México en los últimos decenios, ofrece una interpretación sobre las formas contemporáneas del trastorno y señala que el contexto cultural actual parece ser un terreno fértil para su presencia. Tinat identifica elementos que explican la obsesión y la búsqueda de perfección de las mujeres anoréxicas de hoy. Asimismo, enfatiza la necesidad de clarificar el término “anorexia” para alejarse de la banalización que ha venido experimentando: la categoría es ante todo médica y ya tiene más de un siglo de existencia.

A fin de arribar a las transformaciones en la vida de las mujeres y las comunidades en términos de equidad, de igualdad y de respeto a las diferencias, es imprescindible el cambio de costumbres. La modificación de las mentalidades y las costumbres es siempre un proceso de ritmo lento, que no se altera de la noche a la mañana vertiginosamente y que implica enormes reacomodos en el ámbito político, social y de la vida cotidiana. Por ello, el análisis de las transformaciones en el campo cultural ofrece un espacio de discusión que enriquece el conocimiento de las relaciones intergeneracionales en su desarrollo histórico y social. La literatura, el cine, las artes plásticas y el *performance* se constituyen en vías privilegiadas para la representación de la vida social, tanto como fenómenos estéticos, como elementos que favorecen el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres a partir de un enfoque sociológico. Pensando en ello, la tercera parte de este volumen se dedica a los “Caminos de la cultura”.

En el primer capítulo, Luzelena Gutiérrez de Velasco ofrece un verdadero paseo literario. Restituye una gran parte de la obra narrativa que las escritoras mexicanas han producido de 1980 a 2010. Durante este periodo, más de 500 títulos fueron publicados, se incrementa el número de autoras, las temáticas se modifican y proliferan estrategias literarias. Siguiendo cronológicamente los seis lustros del periodo, Gutiérrez de Velasco presenta

estos mundos narrativos develando la manera en que las mujeres han sido retratadas y la forma en que las diferentes escritoras han abordado la temática del género. Por medio de sus narrativas, muchas de ellas han desentrañado las complejas relaciones intersubjetivas e intergénericas y, como lo afirma la autora al final del capítulo, han rescatado “el placer de ser mujeres”. Gutiérrez de Velasco recuerda que si bien la literatura mexicana fue marcada en el pasado por figuras femeninas muy destacadas, como sor Juana Inés de la Cruz, Laura Méndez de Cuenca y Rosario Castellanos, a lo largo de estos últimos 30 años han madurado escritoras hoy muy reconocidas y han florecido nuevos talentos.

Por su parte, Graciela Martínez-Zalce presenta el desarrollo de la producción filmica de autoras mexicanas a partir de los años ochenta del siglo xx. Analiza los factores que facilitaron la entrada de las mujeres a este campo de creación artística, así como las dificultades económicas y de organización que impiden una mayor participación de las directoras en la industria cinematográfica. La falta de leyes y políticas gubernamentales que estimulen esta productividad en general se manifiesta también en las escasas posibilidades de ingreso de las mujeres en este ámbito. Las cineastas se han convertido en inversionistas para allanar los caminos e introducirse de lleno en el mundo del cine. Desde las prolíficas directoras de los años ochenta, Velasco y Fernández Violante, se hace un recorrido por los momentos más destacados del cine realizado por mujeres en México. Se revisa la producción filmica de la década de 1990, con la participación de directoras como Landeta, Cortés, Schyfter y Rotberg, con el fin de mostrar los temas y estrategias que emplean estas autoras. El nuevo milenio se abre con la producción de Sistach, López y Martínez-Crowther que inauguran nuevas búsquedas filmicas.

“El arte del performance se origina en la subversión”, con esta frase Mariana Rodríguez Sosa inicia la historia de esta manifestación artística en México. La autora parte del *performance* como una forma híbrida que puede reunir otras artes. Es una forma estética contemporánea, heredera de los *happenings*; es un gesto de ruptura, es efímero, es una obra que rompe la separación entre sujeto y objeto donde el cuerpo deviene “el único sitio posible de resistencia”. El recorrido realizado por Rodríguez Sosa incluye el trabajo político de los jóvenes (finales de los sesenta), el uso del cuerpo como un desafío abierto a las buenas costumbres (los setenta), las acciones performáticas de índole individual (los ochenta) y el florecimiento de la búsqueda colectiva con numerosos apoyos (los noventa). La autora delinea

el rico panorama del *performance* hecho por mujeres y se detiene en especial en las obras de las principales creadoras. Resalta la importancia de las contribuciones en el *performance* mexicano describiendo las obras de Santamaría, Orozco y Wolffer, en confluencia con las reflexiones de género que llevan a cabo estas autoras.

La idea que ha guiado la conformación de este volumen es ofrecer una muestra de problemáticas presentes en el México de hoy, que involucra la perspectiva de género y, por tanto, propicia nuevas formas de comprensión del orden social. El género no sólo es una categoría para hacer el mundo social más inteligible, sino que se ha convertido, a lo largo de estos últimos 30 años, en una categoría de análisis imprescindible en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Se han estudiado las relaciones intergeneracionales con fundamentos renovados y con visiones basadas en conocimientos innovadores, con el fin de apuntar a un futuro con menos desigualdades, o más utópicamente, sin desigualdad de género.

ANA MARÍA TEPICHIN, KARINE TINAT
y LUZELENA GUTIÉRREZ DE VELASCO