

**Escuelas de tiempo completo: ¿espacio para la igualdad de género?**

## **Abstract**

En esta investigación se analiza, desde una perspectiva de género, el material educativo complementario a los libros de texto que se diseñó para la operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo, es decir, se hizo una revisión del material que le dio contenido práctico: las Líneas de Trabajo Educativas, señaladas en uno de los objetivos específicos de sus reglas de operación. Por tanto, el propósito es, más que demostrar la eficacia del programa, la cual ya había sido demostrada en distintas evaluaciones, revisar que dado el mandato constitucional contenido en el artículo tercero, en el programa se incluyera la perspectiva de género, pues una buena educación, de acuerdo con estándares internacionales, debe estar cimentada en la tolerancia y la igualdad, incluida en ella, la de los géneros. El hallazgo al que se llegó es que las Líneas de Trabajo Educativas sí tienen una perspectiva de género, pero es totalmente ambigua, quedándose muy corta para los fines pedagógicos que requiere un tema tan complejo y relevante.

Palabras clave: patriarcado, perspectiva de género, coeducación, líneas de trabajo educativas.

# Índice

Abstract.....	2
Introducción .....	4
1. Justificación de la investigación.....	6
2. Objetivo.....	9
3. Planteamiento y delimitación del problema.....	10
4. Marco teórico-conceptual .....	13
4.1. Poder y patriarcado .....	13
4.2. Patriarcado y escuela .....	18
4.3. Género y escuelas de tiempo completo.....	23
5. Formulación de hipótesis.....	29
6. Estrategia metodológica.....	30
7. Resultados del análisis.....	37
Conclusiones y nueva agenda de investigación .....	49

## Introducción

El Programa Escuelas de Tiempo Completo fue suspendido en el momento que no apareció en el Acuerdo número 05/02/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa La Escuela es Nuestra para el ejercicio fiscal 2022. Se trataba de un programa calificado como uno de los más exitosos dentro del sector educativo por organismos evaluadores como CONEVAL. Se hicieron varios trabajos sobre él, así como una evaluación de impacto preliminar. La conclusión fue muy clara: el programa pudo disminuir la deserción escolar, la repetición de año y aumentar el nivel educativo promedio. Sin embargo, dado que su aplicación estaba centrada en escuelas de zonas marginadas y alto fracaso educativo, resulta muy importante corroborar su diseño a partir de un análisis alternativo: la perspectiva de género, ya que la masculinidad y, en general, el sistema patriarcal, suele reproducirse de manera más extendida en los sectores más desprotegidos de la población como producto de su ausencia del debate público.

Ahora bien, derivado del tipo de información disponible y su calidad, el estudio se centró en la revisión del material diseñado como Líneas de Trabajo Educativas, equivalentes al currículo explícito del programa. Siguiendo los protocolos de un análisis de contenido se elaboró una indagación cualitativa que busca aportar en una revisión más amplia de un programa que ha causado debate público y se ha mantenido en algunas entidades, como es el caso de la Ciudad de México. Para ello, se partió de la siguiente pregunta de investigación: ¿El diseño del programa buscaba atajar la desigualdad de género entre niños y niñas? Para tener las herramientas necesarias en la búsqueda de esta respuesta, se realizó una discusión en torno a las propuestas de la coeducación, su contraste con el patriarcado y a la luz de esto, el sustento teórico del diseño del programa.

En la primera parte del documento se encuentra la justificación de una investigación de este tipo, argumentando su importancia para un país con las condiciones sociales de México. En función de dicha reflexión, posteriormente se esgrimen los resultados generales que se buscó conseguir, es decir, los objetivos. En seguida, se plantea el problema central de la investigación, perfilando la dirección de la búsqueda y discusión que posteriormente se desarrolla. Para ello, primero se realiza una discusión teórica donde se establecen las bases del patriarcado, la forma en que se manifiesta y cómo a partir de su conversión en estructura, se activa en relación de dominación entre hombres y mujeres. A continuación, se traslada la discusión al espacio escolar, donde se discute la reproducción de estereotipos y prácticas tanto en contenidos educativos como en el trato diferenciado a los alumnos en función de su sexo. Finalmente, todo ello se rescata en la revisión del enfoque teórico que está detrás del diseño de las reglas de operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo.

Luego de una primera parte donde se desmenuza la problemática desde su parte empírica y teórica, a la luz de la teoría, en una segunda parte de solución, se presenta la hipótesis de la investigación, relacionada directamente con los objetivos de la misma. Con base en su contenido conceptual, se desarrolló el andamiaje metodológico que puede hacer posible el avance y concreción de la indagación para, en última instancia, desarrollar el reporte de resultados detallado y un apartado final de conclusiones y nueva agenda de investigación, pues posiblemente, en un futuro no muy lejano, podría restituirse un programa que operaba en todo el territorio nacional.

## 1. Justificación de la investigación

Un mecanismo fundamental para el rompimiento de un mundo patriarcal es el sistema educativo, es decir, el conjunto de instituciones formales encargadas de transmitir, además de conocimientos, valores y prácticas que dotan al sujeto de una identidad que compagina con la del sistema social del cual forma parte. Por tanto, el sistema educativo representa el sistema reproductor del *status quo* por excelencia, pero también la herramienta transformadora. Por medio del mismo se transmiten valores nacionales, cívicos, formas de interpretar la realidad y herramientas para intentar transformarla. Con el sistema educativo se reproduce la lengua, se formaliza y se potencializa. ¿Cuál es el fin de ello? Adquirir herramientas verbales y no verbales que terminen optimizando la acción creativa y transformadora del sujeto. Esto finalmente quedará registrado mediante el trabajo, generador de valor, mismo que dota de sentido a la actividad histórica del ser humano.

¿Por qué es importante que un mecanismo tal sea analizado desde la perspectiva de género? Porque de acuerdo con Solís (2016), la escuela, unidad institucional encargada de educar, puede proyectar su acción “hacia modelos no sexistas y más democráticos, de manera que las presentes generaciones estén capacitadas para enfrentar los retos de esta compleja sociedad con expectativas de equidad” (p. 98). En otras palabras, los contenidos educativos, así como las técnicas para transmitir el conocimiento y favorecer el proceso de aprendizaje, deben replantearse para agilizar y asegurar la desarticulación y posterior caducidad del sistema patriarcal. Ahora bien, si la situación se plantea de una manera en la que se advierte la construcción de la masculinidad en estratos bajos (y por tanto poco educados) como asociada al advenimiento de problemáticas sistémicas muy delicadas, como lo es, por ejemplo, el embarazo adolescente y la espiral que genera para la reproducción de la pobreza y desigualdad (Rojas, 2021), entonces puede comprenderse la magnitud social de un sistema educativo reproductor de nuevos valores y formas de ver la

vida, donde los hombres, mujeres y demás identidades de género, puedan convivir de manera libre, tolerante y pacífica.

La igualdad de género como práctica amplia que asegure respeto y posibilidades reales para las diferentes manifestaciones identitarias de los seres humanos en función de la construcción del género, particularmente el de mujer, resulta un catalizador para cimentar el cambio cultural que finalmente abone en una verdadera transformación de la realidad social, una donde las mujeres se desenvuelvan sin estar sujetas a estereotipos ni condicionamientos estructurales que, por lo menos actualmente, las condenan a la desigualdad salarial, a la violencia de género y, lo más importante, a la presencia acotada en las altas esferas del poder público y privado. De ahí que, como menciona Solís (2016), los actores de la educación deben evitar a toda costa el reforzamiento de estereotipos, eliminándolos del lenguaje, el trato, juegos, enseñanzas y prácticas, en virtud de que la escuela representa un agente fundamental e insustituible en la formación integral de la personalidad.

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo tenía como población objetivo, entre otra, a escuelas públicas de educación básica que atendieran a población en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social y que presentaran bajos niveles de logro educativo o altos índices de deserción escolar. Es decir, se trataba de extender la jornada para fortalecer la implementación de Líneas de Trabajo Educativas de apoyo al aprendizaje de alumnos y alumnas, según las Reglas de Operación para el ejercicio fiscal de 2020. Si se toma en cuenta que varias evaluaciones demostraron impactos reales del programa en la disminución de la deserción y en el aumento del logro educativo, por ejemplo, en los resultados de la prueba ENLACE (Luna y Velázquez, 2019), resulta importantísimo analizar si además de ello, el programa tenía algún mecanismo que buscara afianzar, desde la educación básica en la cual se centraba, una propuesta ideológica y cultural que tendiera

hacia una mayor igualdad entre niñas y niños, a fin de contribuir a romper en un futuro no muy lejano con el sistema patriarcal aún imperante en la sociedad mexicana.

Las características de este programa, centrado en lugares marginados y con bajo logro educativo (lo cual de hecho suele ir de la mano), y más aún, los reportes de impacto sobre el mismo, hacen que esta investigación tenga una verdadera relevancia social, ya que puede verse como una manera alternativa de analizar lo ya analizado, empleando otro instrumental metodológico que permita observar los alcances que tenía en materia de género, a fin de abonar en la discusión en torno a su desaparición. Lo anterior tomando en cuenta que en algunos gobiernos se considera tan importante el programa, que a pesar de ser del mismo signo partidista que el gobierno federal, decidieron conservarlo, como es el caso del gobierno de la Ciudad de México.

Los programas de escuelas con horario extendido se han empleado en diferentes partes del mundo, y los resultados han sido similares, es decir, teniendo éxito en elevar el nivel de aprendizaje y disminuir la deserción, tomando en cuenta que suelen incluir la dotación de alimentos y se trata de fomentar las artes (Luna y Velázquez, 2019). Al ser México un país tan desigual y donde existen tantos delitos relacionados con una estructura cultural que se yergue sobre el machismo, se hace aún más estratégico el manejo del sistema educativo para erradicar problemas que se desarrollan en la adultez como producto de una educación que, sin proponérselo, ha venido reforzando los estereotipos de lo masculino y lo femenino.



## **2. Objetivo**

### **Objetivo general**

Analizar si en el diseño del programa Escuelas de Tiempo Completo, había estrategias educativas para fomentar la igualdad de género.

### **Objetivo específico**

Identificar si se buscaba cimentar en los estudiantes una nueva forma de ver el mundo de las relaciones entre hombres y mujeres para erradicar el trato diferenciado.

Analizar el tipo de actividades que se diseñaban en materia de igualdad o de equidad de género a la luz de su oposición a un mundo patriarcal.

### **3. Planteamiento y delimitación del problema**

El programa Escuelas de Tiempo Completo, aplicado en más de 25,000 escuelas públicas de educación básica a lo largo y ancho del país, fue analizado desde el enfoque particular de diferentes evaluaciones, por ejemplo, las que hiciera el CONEVAL en materia de desempeño y de impacto. Se demostró que aumentó la cantidad de alumnos en los puntajes más altos de las pruebas académicas que les fueron aplicadas, mientras que disminuyeron los alumnos en los grupos de puntajes más bajos. También se documentó un descenso tanto en la repetición de año como en el abandono escolar (Coneval, 2020a; Luna y Velázquez, 2019). De hecho, fue considerado como uno de los programas del sector educativo que habían mostrado mayor eficiencia (Coneval, 2020b).

Es importante comentar que, de acuerdo con la Auditoría Superior de la Federación, de las escuelas incorporadas hasta 2019, el 9% eran de preescolar, 12.5% de secundaria y, la gran mayoría, es decir, casi el 78%, primarias, teniendo una cobertura de atención de 3,239,860 alumnos (ASF, 2021). Si bien es cierto, en el marco de referencia que la ASF construyó, la mayor laguna encontrada en el sistema de control interno del programa fue la poca claridad en el manejo de los recursos provenientes del programa y, por lo tanto, el espacio para cierta opacidad, esto no afectó al programa como para evitar que pudiera rendir frutos. De hecho, el reporte de una evaluación de desempeño realizada por el Coneval (2015) da cuenta de la satisfacción de profesores, alumnos y padres de familia, al grado tal que aún antes de contar con evaluaciones de impacto, ya se aseguraba que el mejoramiento del logro académico se iba notando. Además, se informó sobre la adecuación de las Líneas de Trabajo Educativas del programa. Esto es precisamente lo que se pretende investigar en este documento. No es de interés evaluar la eficacia del programa. Ya hay suficiente evidencia al respecto. Tampoco se busca hacer un análisis financiero o costo-beneficio. No se trata de un ejercicio de fiscalización o auditoría, sino de comprender el

diseño de esta intervención gubernamental a la luz del cambio cultural requerido para incidir en el colapso del mundo patriarcal.

En otras palabras, con esta investigación se busca responder a la pregunta: ¿El diseño del programa buscaba atajar la desigualdad de género entre niños y niñas? Con ello, se deja claro el camino de la investigación: analizar los contenidos y técnicas educativas relativas a la construcción de género, buscando patrones conceptuales y de datos que ayuden a determinar las posibilidades (si es que existían) de este programa como un mecanismo de transformación, por lo menos, en la forma de percibir el mundo y en las potencialidades de quienes fueron alumnos en escuelas beneficiadas. Por ello es importante contrastar información segmentada en torno a una sola idea: el género, revisado bajo el tamiz de sus diversas problematizaciones: equidad, igualdad, construcción de la identidad, entre otras.

**Cuadro 1. Esquema de problematización**

<b>Efecto final</b>	Supervivencia del sistema patriarcal		
<b>Efectos inmediatos</b>	Reproducción de prácticas sexistas por parte de los alumnos	Niñas con reproducción de violencia simbólica	Uso diferenciado de instalaciones escolares
<b>Problema</b>	Desigualdad de género entre niños y niñas en educación básica que están dentro del Programa Escuelas de Tiempo Completo		
<b>Causa inmediata</b>	Distinciones por sexo en el trato por parte de los profesores	Distinciones por sexo en los contenidos educativos relativos a la identidad	
<b>Causa origen</b>	Estructura cultural diferenciada por sexo (prácticas, formas de pensar, valores)		

Fuente: Elaboración propia.

En esta investigación se parte de la idea de que existe en la sociedad mexicana una visión genérica de lo que es propio del mundo masculino y lo que corresponde al femenino. Esto se traduce en formas de comportarse, en apropiación de gustos, actividades, ideas de la estética y hasta en sistemas de valores diferenciados para hombres y para mujeres. Ante una ramificación tan compleja de percepciones y acciones interconectadas, las instituciones han sido también espacio de reproducción, entre ellas, el sistema educativo y la escuela como espacio concreto de enseñanza. Por ello, no es de extrañar que entre los profesores puedan existir conductas que refuerzan los estereotipos y las identidades de género preconcebidas. Ahora bien, no todo queda ahí, los materiales educativos también son espacios de reproducción al momento de reconstruir identidades de género para explicar la realidad social, en particular, y los determinismos biológicos cuando se habla de ciencias naturales.

De ser así lo anterior, entonces hay un riesgo grande de que en la escuela se genere una sinergia que mantenga la desigualdad preconcebida, socialmente, entre niños y niñas. Esto, en la conducta de niñas y niños, puede manifestarse a través de distinciones entre ideas básicas como lo fuerte y lo débil, lo delicado y lo tosco, los juegos que son para niños y los que son para niñas, por tanto, los espacios físicos de la escuela que son casi de uso exclusivo para los varones y los que corresponderían a una fémina. Todo ello, en su conjunto, en su interacción permanente, desde luego que es un instrumento para que se prolongue el sistema social patriarcal o, por lo menos, para que se haga más lenta su destrucción.

En este razonamiento se inserta la observación que se hará de los contenidos del programa Escuelas de Tiempo Completo, tomando en cuenta el éxito que tuvo, y la cobertura en muchas zonas de bajos recursos y abandono escolar.

## **4. Marco teórico-conceptual**

### **4.1. Poder y patriarcado**

El patriarcado es un sistema de dominación en el que los varones, históricamente, han asumido el control y la dirección de las instituciones sociales, acaparando para sí la escena pública. Su análisis ha sido objeto de obras clásicas y su desarrollo a fondo se dio con el trabajo realizado desde perspectivas feministas.

Se trata de un sistema que justifica la dominación sobre la base de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres. Tiene su origen histórico en la familia, cuya jefatura ejerce el padre y se proyecta a todo el orden social. Existen también un conjunto de instituciones de la sociedad política y civil que se articulan para mantener y reforzar el consenso expresado en un orden social, económico, cultural, religioso, y político, que determina que las mujeres como categoría social, siempre estarán subordinadas a los hombres (Facio y Fries, 2005, p. 280).

De lo anterior se deduce que al ser el patriarcado un sistema histórico, se contrapone su origen a la concepción de lo natural, es decir, es un constructo social que, por lo tanto, puede ser modificado a través de la intervención humana. Por otro lado, la dominación está sustentada en la fuerza física del varón, y en el control que puede ejercer sobre el cuerpo de la mujer, por ejemplo a través del control sobre las prácticas reproductivas de las mujeres. Las mujeres, desde luego, no siempre están en relación de subordinación con un varón, depende de muchas otras estructuras sociales; sin embargo, siempre dentro de las mismas categorías del varón, las mujeres en el sistema patriarcal serán inferiores, por ejemplo, una chica blanca, rica y heterosexual tendrá una relación de subordinación con un varón con las mismas características. Finalmente, hay un argumento biológico en el que

todo se sintetiza. La mujer fue vista como inferior en función de las características de su cuerpo y la necesidad de reproducción. Esto sucedió tanto en el plano religioso como científico. Entonces así se justificó históricamente su subordinación, aludiendo a su poca fuerza, a la impureza e involución derivada de su ciclo menstrual o, incluso, a su supuesta debilidad de carácter (Facio y Fries, 2005).

Todo lo anterior da pie a un sistema que, como establecen Hassel, Reddinger y van Slooten (2011), se trata más bien de una estructura social, es decir, de un sistema de prácticas, creencias y formas de interpretar el mundo que permean en la consciencia de los individuos, causando una percepción en los sujetos que nace de un sesgo promedio y delimitable (es decir, de patrones visibles en grandes contingentes sociales), pues ahí es donde se construyen las figuras de lo femenino y lo masculino. Tales representaciones se materializan en la vida cotidiana, potenciando las capacidades de los varones y sirviendo de barrera a los sueños y esperanzas de las mujeres. Todo ello coloca a la mujer en una situación de la vida en la que se abren dos opciones: la producción, es decir, la participación en el mercado, en la generación de riqueza, o la reproducción, por lo tanto, ser instrumento biológico para la vida y para la sostenibilidad del funcionamiento del hogar (Villarreal, 2001).

Tal organización social a partir de la identidad de género/sexual plantea una relación entre hombres y mujeres que tiene su nacimiento en el ejercicio del poder. Entonces, en las interacciones sociales que surgen en contextos determinados, donde hay toma de decisiones e imposición de prácticas, de acuerdo con Villarreal (2001), se observa una relación de dominación/subordinación, es decir, de imposición de valores, prácticas, creencias y costumbres provenientes del sistema patriarcal, que relaciona lo femenino con lo débil, sutil, abnegado, sumiso, es decir, una concepción de la mujer como objeto de control social cuyo poder estriba en la necesidad que tiene el varón de una compañera para reproducir la vida en el hogar y, por lo tanto, la propia, a través del cariño, cuidados,

alimentación y demás actividades que históricamente se establecieron como propias de las mujeres.

Si la idea del patriarcado como una estructura social que condiciona la manera de comportarse y de relacionarse entre los individuos es trasladada a los ambientes educativos, se pueden encontrar resultados reveladores de una desigualdad que va más allá de condiciones meramente académicas, por ejemplo, los niveles de ansiedad. Diversas investigaciones han demostrado que, en alumnos de educación primaria, los niveles de ansiedad son especialmente altos en las chicas, siendo el sexto grado el que más afecciones psicológicas les produce (Gómez *et al.*, 2017).

Dentro de las explicaciones, entre otras, están las socioculturales, es decir, una educación en casa que reproduce la visión de la mujer como subordinada y dominada, por lo tanto, como un sujeto de sobreprotección y de reproducción de sentimientos y conductas de delicadeza. En este sentido, se ha considerado como una posible explicación el aliento social para que las niñas muestren sus sentimientos de vulnerabilidad y que, en cambio, los niños adopten actitudes valientes y/o de agresividad (Lagos *et al.*, 2018).

Lo anterior demuestra, a través del padecimiento de ansiedad presentado mayormente en niñas, que efectivamente hay una estructura patriarcal que afecta de manera distinta a niños y niñas, derivado de las diferentes expectativas de conducta y socialización que el entorno social, familiar y escolar espera de ellos partir de la construcción de lo femenino y lo masculino. Este problema de desigualdad puede pasar inadvertido y, por lo tanto, ser inatacable, lo cual prolonga una estructura desigual donde la mujer permanece subordinada, dominada, y el varón se alimenta de un sistema de valores que le exige dirigir la sociedad, y para ello, asumir y apropiarse de los símbolos de la masculinidad, por ejemplo, tomar riesgos. En otras palabras, por un lado, hay un imperativo sentir la vulnerabilidad de la condición de mujer, por otro, la seguridad de saberse hombre, de sentirse vehículo de pundonor. Por lo menos estas son explicaciones que, desde

enfoques socioculturales, se han desarrollado en estudios psicológicos, por ejemplo, en Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y del curso académico en educación primaria (Gómez *et al.*, 2017) y en el titulado Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y el curso académico en una muestra de estudiantes chilenos de educación básica (Lagos *et al.*, 2018) que complementan lo que se ha venido agregando, con el paso del tiempo, a los estudios feministas.

De lo anterior, se deriva que los dos entornos que constituyen la fuente de la educación en el ser humano, se refuerzan: la casa y la escuela (Vizueté y Lárez, 2021). Las identidades de género, los roles, las costumbres y las prácticas provocan una sinergia entre las visiones provenientes de la propia familia y las que se recrean en el espacio escolar. Por ello, es justo el segundo, como mecanismo institucional formal, evaluado, normado con detalle y monitoreado de manera permanente, el que ha sido visto como un instrumento para intentar cambiar los sesgos de la historia humana con respecto a la “naturalización” de la idea de hombre y la de mujer, a fin de dotar de mayores libertades y oportunidades a las niñas, intentando dotarles de capacidades que en su vida cotidiana operen en pro de una vida más igualitaria y digna, con respecto a los hombres.

La propuesta educativa es diseñar contenidos y dinámicas que tengan como núcleo la perspectiva de género. ¿Qué es esto? Una categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad” (Hendel, 2017).

Por lo tanto, se trata de un nuevo enfoque que busca, en términos prácticos, atajar la desigualdad para, en el mediano y largo plazo, erradicar toda forma de discriminación que pudiera provenir de la construcción social de las identidades de género. Así, tiene como fin último, desmontar las estructuras sociales del sistema patriarcal.



En estudios escolares, se ha demostrado que, aunque se puede tener apertura sobre las orientaciones sexuales diversas, por ejemplo, la homosexualidad, no obstante, todo aquello fuera de la normativa heteropatriarcal es objeto de discriminación, predominando ideas en torno a lo que es propio de la mujer, como los cuidados, la delicadeza, la reproducción de la vida en el hogar o la comprensión, y lo que forma parte del mundo masculino: la fuerza física, el aspecto varonil, la competencia entre hombres (Vizuite y Lárez, 2021). Esto se traslada a la percepción de la violencia: en el heteropatriarcado el hombre debe tener el control y la mujer debería adoptar las medidas de control que los imperativos de las sociedades heteropatriarcales y machistas le exijan derivado de su supuesta debilidad. Al final, reproducir y generar escenarios para la reproducción de esta forma asimétrica de relación es violencia simbólica. Sin embargo, hay una apertura de percepciones de la realidad que dan cuenta de una etapa de transformación de estructuras del mundo patriarcal, porque si bien es cierto, se sigue relacionando, entre los jóvenes, a la mujer con el mundo del hogar, también se acepta la relevancia que tiene y ha tenido en el desarrollo de la sociedad, su capacidad intelectual y creativa.

## 4.2. Patriarcado y escuela

La educación es entonces un instrumento idóneo por medio del cual se puede ir rompiendo la estructura social del patriarcado. Equivale a una gran herramienta de libertad, transmitiendo a través de ella valores de igualdad entre los sexos y los géneros. Sin embargo, precisamente, ahí está el meollo del asunto: ¿Cómo utilizarla para un reto tan grande de transformación social progresiva y pacífica? Primero es importante hablar en términos estructurales. En México, después del año 2000 se fue reduciendo considerablemente la brecha educativa entre hombres y mujeres. Tan fue así, que de acuerdo con Lechuga, Ramírez y Guerrero (2018), para 2008 la tasa de alfabetización ya era superior en el caso de las mujeres, y en 2012, a nivel primaria, la matrícula de hombres era superior en solo 2%. Por lo tanto, en cuanto a las condiciones de ocupación de espacios escolares, la situación de la mujer se ha igualado de manera sustancial.

Si el análisis se hace por nivel educativo, las mujeres tuvieron menos presencia en la educación básica en 2014; lo mismo sucedió en la educación superior, mientras que en la media su matrícula fue la misma que la de los hombres. Es importante resaltar que, en México, a nivel posgrado es mayor la presencia de las mujeres, aunque con un sesgo claro a favor de los hombres en torno a posgrados relativos con ciencias naturales y exactas, así como en ingenierías (Lechuga *et al.*, 2018). Ahora bien, cuando la participación en el sistema educativo se relaciona con el salto al mercado laboral, la desigualdad se acrecienta. Las mujeres, en promedio, ganan menos, tienen acceso a trabajos menos calificados y, por lo tanto, dada su participación en el sistema educativo, su tasa de fracaso es mayúsculo. A esto debe agregarse el problema de la maternidad infantil y juvenil. Es decir, más allá de la apertura formal de las instituciones para su participación en lo educativo, laboral y político, existe algo que condiciona el nivel de éxito de las mujeres: el sistema patriarcal.

Se han desarrollado diversos estudios para tratar de transformar las costumbres, visiones y prácticas desde el sistema educativo, evitando con ello que existan condicionamientos entre los individuos, sin importar su sexo, y que así puedan aplicarse realmente las visiones liberales que permean en el derecho occidental. Para ello se trata de atacar, permanentemente, patrones de socialización desarrollados históricamente, los cuales están contruidos en estereotipos de género que sobrepasan las culturas, es decir, nuevamente un sistema patriarcal palpable. Por ejemplo, en intervenciones directas en el aula, se ha buscado visibilizar, por distintos medios, la visión patriarcal imperante, tanto en el lenguaje, en las conductas condicionadas por este y en las visiones que sustentan prácticas de interacción entre hombres, entre mujeres y entre mujeres y hombres. Lo que se ha concluido es que, al visibilizar y fomentar la reflexión profunda, los hombres pueden romper patrones conductuales que tachan de femeninas ciertas expresiones de la acción. Por su parte, las mujeres pueden tener menos autocompasión y, por el contrario, tomar derroteros hacia el empoderamiento, y en la interacción entre los sexos, se pueden establecer mayores líneas de respeto (Moreno *et al.*, 2017).

Lo que se busca con la intervención en materia educativa es que la escuela prepare niñas y niños que rompan estereotipos de género, prejuicios y condicionamientos, para que puedan tener acceso al conocimiento de manera igualitaria, y que no exista mayor límite que el que establezcan las normativas técnicas para aspirar a puestos, sacudiéndose, el mercado de trabajo, de la carga histórica que pueda tener en cuanto a la interpretación de capacidades, cualidades y potencialidades de los individuos. Por ello también se han realizado el análisis de textos escolares de diferentes sistemas educativos (Magno *et al.*, 2003). En ellos se ha comprobado el reforzamiento de estereotipos de género, explicando la biología del hombre y la mujer a partir de su funcionalidad explicada desde lo social, y mostrando imágenes propias de las distintas costumbres nacionales, donde las mujeres suelen estar atadas a la vida del hogar y, por tanto, a tareas de cuidado, mientras que los

hombres son asociados con actividades profesionales propias de la vida pública y empresarial.

Es importante mencionar que se ha descubierto que, cuando las mujeres se representan, en los libros de texto de muchos países, sobre todo, en Europa oriental, como trabajadoras, sus labores se asocian con actividades limpias, poco demandantes física e intelectualmente y, por lo tanto, mal pagadas. ¿Qué impacto tiene esto? Impone limitaciones artificiales a las expectativas de los alumnos, tanto hombres como mujeres, pues incluso hay muchos oficios y profesiones que tienden a ser feminizados (Magno *et al.*, 2003). Por ejemplo, no es bien visto que un varón se dedique al diseño de modas o de joyería, como tampoco lo es una mujer ingeniera civil o astronauta. Si bien es cierto, no son prohibiciones que estén contenidas en el marco jurídico, sí se manifiestan en las costumbres sociales, trasladándose, como en el caso de México, a la poca presencia de mujeres en algunas profesiones, como lo son las ingenierías.

En estas investigaciones también se ha analizado el comportamiento de los profesores en el aula, concretamente, el trato diferenciado que suele existir en función del sexo del alumno. En algunos países hay ciertas restricciones y, por lo tanto, una disciplina más estricta, con las mujeres, ya que se les prohíben actitudes que son consideradas como propias de los hombres. Incluso, hay reportes que señalan, desde la perspectiva de algunos profesores, la necesidad de que se sigan programas educativos diferenciados entre hombres y mujeres (Magno *et al.*, 2003). En estos contextos se suele “naturalizar” una capacidad intelectual diferenciada por sexo. Todo ello influye en el rendimiento escolar, pero, especialmente, en la manera de introducirse al mundo del trabajo. En algunos contextos, estas visiones son tan contundentes que terminan incidiendo en la visión de las mujeres en torno a su futuro.

El problema del embarazo adolescente en México es muchas de las veces consensuado, pues los hombres adolescentes se ven a sí mismos como proveedores, mientras que las mujeres se ven como madres. Al final, el resultado es un chico con oportunidades reducidas en el mundo laboral, especialmente si viene de un estrato social bajo, y una chica que definitivamente abandona toda idea de salir del mundo doméstico.

El mundo del trabajo debe ser abierto también a partir de hacer que prevalezca la visión de la igualdad de género, y por tanto, la falsedad del condicionamiento biológico y social para el trabajo. En muchos países, entre ellos México, el mundo de las humanidades es territorio mayoritario de las mujeres, mientras que lo relativo a aprendizajes técnicos está masculinizado. Esto se debe, precisamente, a condicionamientos sociales, muchos de ellos reproducidos en las instituciones educativas. Otro ejemplo común son las actividades deportivas. Existen antecedentes de cómo se han llevado quejas a instancias institucionales para ofrecer las mismas oportunidades deportivas a chicas y chicos (Mitchell, 1981), tanto en deportes individuales como de conjunto, pues en la cultura, muchas actividades deportivas se vieron como exclusivas de hombres, como si de manera “natural”, solo hubieran sido diseñadas para ellos por condicionantes biológicas.

En diversos documentos de enseñanza desarrollados desde una perspectiva de género, se enfatiza, precisamente, la existencia de currículos ocultos y explícitos, es decir, planes educativos y prácticas donde se fomenta la concepción de lo femenino y lo masculino a partir de ciertas características, cualidades, rasgos y atributos, en estas estructuras las mujeres son relacionadas, en su deber ser, con las emociones y los afectos, mientras que a los hombres se les asocia con el poder y el mundo racional (Bustos, 1991). Ahora bien, hay dos mecanismos para reforzar todo ello en el plano educativo: por un lado, considerar que todo lo masculino es superior, tanto rasgos como personas; por el otro, la permanente clasificación por géneros de personas, actividades y capacidades. Como se refería antes, en el currículo explícito, visto a través de libros de texto, materiales didácticos

y cuadernos de trabajo, se enfatiza la importancia de lo masculino en imágenes y textos, mientras que se subestima o se omite lo que suelen hacer las mujeres. En el currículo oculto, los profesores, la mayoría de las veces, sin darse cuenta, hacen tratos diferenciados entre mujeres y hombres empleando gestos, chistes, modulaciones de voz, temas de conversación en charlas cotidianas y hasta la frecuencia y duración de la atención (Bustos, 2003).

Debido a la existencia precisamente de dos currículos, se ha buscado que los profesores los identifiquen y estén conscientes de ello, para que, posteriormente, puedan desarrollar técnicas y métodos de enseñanza donde se elimine, desde una perspectiva de género, el sexismo y los estereotipos.

En la transformación de los métodos de enseñanza y materiales de trabajo, se sigue la propuesta de la coeducación, es decir, una educación igualitaria para ambos sexos, teniendo los mismos modelos culturales para ellas y ellos, facilitando una integración (Solís, 2016). Al final se busca erradicar toda manifestación de sexismo en el modelo educativo con otras herramientas conceptuales, didácticas y metodológicas. Detrás está el modelo de sociedad que se quiere construir, detrás están planteamientos filosóficos y políticos que deben converger con el andamiaje institucional que se está construyendo en muchas otras áreas. La educación es la oportunidad para pensar de otra manera, por lo tanto, se busca la generación de currículos siguiendo un proceso socio-constructivo (Salas, 2020), es decir, que vaya generando una sinergia de crítica y revisión constante al modelo para evitar, en todo momento, replicar prácticas de opresión y desigualdad entre los educandos.

### **4.3. Género y escuelas de tiempo completo**

A nivel mundial se han replicado varias experiencias programáticas acerca de la implementación de horarios extendidos en el sistema escolar. Los resultados, como se ha podido constatar en diferentes evaluaciones, han sido positivos. Sin embargo, es importante adentrarse al modelo para analizar el planteamiento. En el caso mexicano se trató del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Como toda acción gubernamental debería estarlo, esta experiencia se sustentó en un marco normativo que contiene postulados teóricos en su construcción. Se trata de las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2020 y su modificación para el ejercicio fiscal de 2021. Desde evaluaciones previas, ya se había determinado su alineación a documentos normativos de mayor alcance. Entre otros, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas. Dentro de ellos, la relación sustancial ocurre con el objetivo número 4, referido a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, pero también al número 10, relativo a “reducir la desigualdad en y entre los países” (Reglas de Operación, 2019). Por otro lado, es importante señalar que en evaluaciones también se había referido evidencia de la modificación y ajuste de materiales didácticos y pedagógicos como parte de acciones de mejora continua.

El Programa Escuelas de Tiempo Completo, visto de una manera general, intentó concretar un esquema de coordinación intergubernamental donde participarían la Secretaría de Educación Pública, las secretarías del ramo a nivel estatal y las escuelas de educación básica beneficiarias. En este mecanismo de participación, también entraban los padres de familia y, desde luego, los maestros. Se trató de generar una serie de actividades destinadas a extender el horario de operación del entorno escolar para mejorar el nivel educativo de los alumnos de las escuelas participantes. Los recursos estaban destinados

para mejorar infraestructura, capacitación, asesoría, sueldos de docentes y administrativos, además de brindar el servicio de comedores escolares. El enfoque era iniciar el trabajo en zonas de alta marginación, buscando disminuir la repetición de año, la deserción escolar y, en términos generales, el nivel educativo. Es importante comentar que la búsqueda final de estos resultados no es explícita en las reglas de operación del programa, sino en las evaluaciones que sobre él existen.

Ahora bien, volviendo al contexto legal, el andamiaje teórico-institucional último es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En ella se anclan todos los programas del sector educativo. En su artículo tercero, dice:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

De esto es muy importante rescatar dos elementos. Por un lado, el relativo al respeto irrestricto de la dignidad de las personas, es decir, al valor como seres humanos que todos tenemos por el simple hecho de serlo. Por otro, y complementario del primero, el tema de la igualdad sustantiva. Este segundo elemento tiene que ver con el acceso al mismo trato y a las mismas oportunidades de vida, sin importar ningún tipo de condicionamiento social, como lo pudiera ser la raza, religión, sexo, etc.



Como se puede ver, el marco jurídico en el que se deben diseñar los programas educativos tiene directrices claras, particularmente, si se habla desde una perspectiva de género. Los conceptos amplios, pero precisos en su fin último, son los grandes referentes para aterrizar la práctica administrativa y, en consecuencia, los criterios metodológicos, didácticos y pedagógicos dentro del sector educativo. Dicho esto, ahora es preciso referir, a la luz de lo anterior, las reglas de operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Estas señalaban como su objetivo general el siguiente:

Establecer, de forma gradual y progresiva de acuerdo con la suficiencia presupuestaria, escuelas con horario completo en educación básica, con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para promover un mejor aprovechamiento del tiempo disponible, generar un mayor desempeño académico y el desarrollo de actividades que podrán estar relacionadas con el conocimiento del civismo, humanidades, ciencia y tecnología, artes, en especial la música, la educación física y la protección al medio ambiente.

Por otro lado, dentro de sus objetivos específicos, estaba el siguiente:

Fortalecer el uso eficaz de la jornada escolar y la implementación de Líneas de Trabajo Educativas de apoyo al aprendizaje de las/os alumnas/os (Reglas de operación, 2019).

Las alusiones de los objetivos establecidos en las reglas de operación, vistas desde una perspectiva de género, no son claras. Es decir, si bien es cierto, en el objetivo general se habla del desarrollo de actividades relacionadas con el conocimiento del civismo y las humanidades, en los específicos no se abona en el contenido del currículo, únicamente se deja abierta la posibilidad al referir el fortalecimiento de la implementación de Líneas de Trabajo Educativas de apoyo al aprendizaje, esto sí, de alumnas y alumnos. Ahora bien, es importante señalar que la unidad de análisis en las reglas de operación no son los alumnos, sino las escuelas, es decir, los beneficiarios y, por lo tanto, en quienes se centrarán los mecanismos de evaluación y monitoreo, serán estas unidades de enseñanza. Esto es muy importante porque las evaluaciones del programa se hacían a los alumnos, no a las escuelas. Dicho esto, existe una primera referencia tanto al fomento de la igualdad de género como al respeto de los derechos humanos. En el procedimiento de selección de las escuelas, se establece que la participación de hombres y mujeres en la selección de escuelas será en igualdad de oportunidades, “la condición de mujer u hombre no será motivo de restricción para la participación y elegibilidad en la obtención de los apoyos” (Reglas de operación, 2019). Todo ello se haría buscando el fomento de la ya referida igualdad de género y del respeto a los derechos humanos.

En la normativa del programa hay otras alusiones a lo que, desde un ejercicio lógico, podría verse como una perspectiva de género no nombrada: la idea de la inclusión y la equidad. Por ejemplo, dentro de los apoyos técnicos, se habla de la coordinación de cada escuela con la Autoridad Educativa Local para incentivar la participación de todos los actores involucrados en la política en busca de la inclusión en el logro de los aprendizajes. En lo referente a los apoyos financieros, se establece que hay un porcentaje del dinero que deberá ser destinado, entre otras cosas, para el Fortalecimiento al Modelo de ETC, que incluía asesorías y capacitación en las Líneas de trabajo Educativas. Todo ello, en un marco de equidad e inclusión. Aquí es justo donde se encuentra el núcleo del programa en cuanto

a lo que puede ser analizable desde una perspectiva de género. Los postulados teóricos ahí estaban. La pregunta que surge es: ¿se encontraría el enfoque para aterrizar lo que es referido genéricamente dentro de las reglas de operación?

La pregunta se responde superficialmente al analizar el contenido del segundo punto de los apoyos financieros: El porcentaje restante se destinará a los pagos fijos que se realizan por concepto de fortalecimiento de la equidad y la inclusión en el servicio educativo, mediante la entrega de recursos a las escuelas participantes para la atención de las acciones incluidas en su Programa Escolar de Mejora Continua (Reglas de operación, 2019). Si esto se lee con cuidado, se abren dos opciones: la primera sería que el enfoque de la equidad y la inclusión es visto en el comparativo entre escuelas (tomando en cuenta que se privilegiaban aquellas en sectores marginados), más que dentro de las escuelas (segunda opción), donde de acuerdo con lo revisado anteriormente, surgen las prácticas de sexismo y discriminación. Esto llevaría a pensar que probablemente no se estuviera aplicando la estrategia de la coeducación; no obstante que a manera de ejercicio de monitoreo, las reglas de operación señalan que tanto la instancia a cargo dentro de la Secretaría de Educación Pública, la instancia ejecutora del apoyo y la población beneficiaria, deberán encargarse de vigilar que los recursos se apliquen, junto con otros criterios más, con equidad de género.<sup>1</sup>

Dentro de las obligaciones de la Autoridad Educativa Local, hay otra pista que subyace en el diseño teórico del programa presupuestal: se trata del inciso “n”, “brindar asistencia técnica al personal directivo y docente para fortalecer el desarrollo de la equidad educativa y la educación inclusiva”. Este punto aterriza dentro de las responsabilidades de las escuelas de educación básica, consideradas formalmente, como parte del grupo de

---

<sup>1</sup> El término equidad de género alude a la necesidad de acabar con las desigualdades de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres. Definición obtenida de <http://www.tfca.gob.mx/es/TFCA/cbEG>

instancias ejecutoras. Dentro de ellas, la que atañe al corazón de esta investigación es la V, “fomentar la educación inclusiva y la equidad educativa”, que, junto con la IV, “implementar las Líneas de Trabajo Educativas y utilizar los materiales, que en su caso, sean diseñados para la operación de PETC”, representan los instrumentos que desde el diseño del programa buscarían el funcionamiento del programa a partir de una perspectiva de género que buscara contribuir a desactivar las estructuras del patriarcado.

Al final, por lo menos en las alusiones a la perspectiva de género hasta aquí señaladas, en las reglas de operación sí parece subyacer un diseño que, dentro de las pretensiones generales del programa, busca transformar las visiones sexistas y así impulsar una igualdad de género dentro del alumnado, es decir, una situación en la cual mujeres y hombres acceden con las mismas posibilidades y oportunidades al uso, control y beneficio de bienes, servicios y recursos de la sociedad, así como a la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar (Reglas de operación, 2019). Resta revisar el currículo explícito para confirmarlo.

## **5. Formulación de hipótesis**

La hipótesis a comprobar, dado que se trata de un estudio centrado en la revisión de la existencia de una variable, es decir, la perspectiva de género en el currículo explícito del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, será descriptiva (Rojas, 1989), donde se demuestra solo ausencia o presencia de la variable, aunque con un análisis cualitativo, desarrollado a partir de descripciones que fundamenten la argumentación.

Hipótesis general:

El currículo explícito del Programa Escuelas de Tiempo Completo no está diseñado desde una perspectiva de género.

## 6. Estrategia metodológica

En esta investigación se emplea como estrategia general la realización de un análisis cualitativo centrado en los contenidos de los documentos didácticos y pedagógicos del Programa Escuelas de Tiempo Completo, es decir, en el material que se llama en las reglas de operación Líneas de Trabajo Educativas, o como se definen,

actividades de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de las competencias para la vida, a través de diferentes formas de trabajo, como proyectos, situaciones y secuencias didácticas, desarrolladas en apego al plan y los programas de estudio vigentes para la Educación Básica (Reglas de operación, 2019).

Tales documentos están conformados por fichas temáticas que contienen actividades y dinámicas.

Los documentos fueron elaborados por la SEP, y son los siguientes:

- *Aprender a convivir*
- *Aprender con TIC*
- *Expresar y crear con arte*
- *Jugar con números y algo más*
- *Leer y escribir*
- *Leer y escribir en lengua indígena*
- *Vivir saludablemente*
- *Observación de clase*

El último documento, *Observación de clase*, no forma parte de las Líneas de Trabajo Educativas, se trata de una herramienta guía para las visitas de los supervisores a las diferentes escuelas inscritas dentro del programa, sin embargo, también a partir de él se puede inferir la existencia o no de enfoques con perspectiva de género para analizar las actividades desarrolladas en las escuelas dentro del programa. Por lo tanto, la metodología estará centrada en el diseño del material, no en su aplicación. Ahora bien, no todos los textos, por su temática, son útiles para el análisis. Por lo anterior, solo serán considerados la mitad de ellos, debido a su relación directa con la construcción del género, estos son:

- *Aprender a convivir*
- *Expresar y crear con arte*
- *Vivir saludablemente*
- *Observación de clase*

Los textos que se dejaron fuera por su temática ajena, son: *Aprender con TIC, Jugar con números y algo más, Leer y escribir*, así como *Leer y escribir en lengua indígena*.

Por otro lado, la unidad de análisis serán los documentos señalados. Las unidades de observación serán las fichas de los tres documentos para clase, además del análisis temático del texto diseñado para los supervisores. Ahora bien, los observables serán los siguientes:

**Cuadro 2. Estructura analítica**

Observable	Categorías analíticas	Subcategorías
<p><b>Perspectiva de género:</b> categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad</p>	<p>a-Estereotipos de género b-Desigualdad</p>	<p>-Presencia -Ausencia (Son las mismas subcategorías de análisis para cada categoría)</p>
<p><b>Dominación:</b> Sujeción, contención, represión o dirección autoritaria que se ejerce de un individuo o un grupo de ellos sobre otro u otros.</p>	<p>a-Represión b-Dirección autoritaria</p>	<p>-Presencia -Ausencia (Son las mismas subcategorías de análisis para cada categoría)</p>
<p><b>Subordinación:</b> Sujeción a la orden, mando o dominio de alguien.</p>	<p>a-Sujeción</p>	<p>-Presencia -Ausencia</p>
<p><b>Rol de género:</b> Función social desempeñada a partir de la construcción de género.</p>	<p>a- Función social por género</p>	<p>-Presencia -Ausencia</p>
<p><b>Coeducación:</b> Educación igualitaria para ambos sexos, teniendo los mismos modelos culturales para ellas y ellos, facilitando una integración</p>	<p>a- Modelo cultural único para ambos sexos b- Integración</p>	<p>-Presencia -Ausencia (Son las mismas subcategorías de análisis para cada categoría)</p>



Observable	Categorías analíticas	Subcategorías
<b>Igualdad de género:</b> Situación en la cual mujeres y hombres acceden con las mismas posibilidades y oportunidades al uso, control y beneficio de bienes, servicios y recursos de la sociedad, así como a la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar.	a- Mismo acceso a recursos b-Misma acceso a toma de decisiones	-Presencia -Ausencia (Son las mismas subcategorías de análisis para cada categoría)

Elaboración propia con base en el marco teórico, las reglas de operación del programa y el diccionario de la Real Academia Española.

Es importante precisar que se tomarán en cuenta no solo los conceptos empleados en los textos y sus relaciones, sino también las ilustraciones de los mismos. En ambos casos la teoría es la base lógica de posibilidad explicativa, tomándose en cuenta los mismos observables arriba señalados. La técnica para identificar y asimilar la información será el análisis de contenido, es decir, la herramienta para crear un meta-texto a partir de uno o varios textos, de una manera reconstruida y resignificada, de tal manera que se puedan identificar e interpretar, entre otras cosas, actitudes, creencias, deseos, valores, centros de interés, objetivos, metas, etc., de personas, grupos u organizaciones (Fernández, 2002). En este caso, el análisis se hará sobre el planteamiento institucional que la SEP tenía sobre la idea de género dentro del Programa Escuelas de Tiempo Completo.

Ahora bien, dado que el análisis de contenido cuenta con todo un protocolo para respetar el principio científico de la reproducción de resultados a partir de la misma metodología analítica, en esta investigación, el análisis de resultados se hará de la siguiente manera:

1. En primer lugar, se identificará la ausencia o presencia de cada categoría analítica en los diferentes textos a analizar. Es decir, lo que en el cuadro 2 está señalado como subcategorías de análisis.
2. Con ello, se hará entonces la interpretación, siendo el primer paso, la identificación de la postura institucional: ¿cada uno de los documentos está diseñado con una perspectiva de género o no en función de la presencia o ausencia de las categorías analíticas?

Posible respuesta:

- a) Sí está diseñado con una perspectiva de género
  - b) No está diseñado con una perspectiva de género
  - c) Cuenta con algunos elementos, pero es insuficiente
- 
3. En caso de que haya elementos para hablar de una perspectiva de género, se establecerá con detalle la posición de la institución como autora de los textos:
    - a) ¿concreta o ambigua?
    - b) ¿Por qué? Aquí se utilizará, como punto de referencia, la respuesta al punto 2 de esta metodología, pero se ahondará en relación con una idea: la intensidad. Para identificarla, se contabilizarán las alusiones a las categorías analíticas por texto, comparándolos finalmente entre ellos, en función de la importancia de la temática en relación con la perspectiva de género. ¿Cómo saberlo? A partir de su relevancia en la socialización, por ello, el orden de importancia de los textos, demostrado en una ponderación que se hizo de ellos, es el siguiente (de mayor a menor importancia):

1. Aprender a convivir: debido a su enfoque en el proceso de socialización directo (.40)
2. Expresar y crear con arte: en virtud de que se trata de un tema que es el puente para la interpretación simbólica del mundo (.25)
3. Vivir saludablemente: en razón de su relevancia en la interpretación del cuerpo (.20)
4. Observación de clase: material que contiene los criterios a utilizar por los supervisores en su análisis de las escuelas (.15)<sup>2</sup>

La contabilización para determinar la intensidad a detalle, se hará de la siguiente manera:

1. Cada uno de los textos que contienen las Líneas educativas, están divididos en 20 fichas. En el análisis de intensidad se multiplicará el porcentaje de fichas que abordan el tema en cada texto, por la ponderación. Por lo tanto, el máximo puntaje del primer texto es 40, del segundo 25 y del tercero 20. En cuanto al cuarto texto, *Observación de clase*, no hay multiplicación porcentual por el puntaje ponderado ya que la estructura del mismo es diferente a los casos anteriores. En este caso es presencia o ausencia de la perspectiva de género, es decir, es 15 o 0 lo que puede obtenerse. La suma de cada documento alcanza, como totalidad, 100 puntos posibles.

---

<sup>2</sup> La ponderación temática no se realizó con un estándar público, institucional, sino a partir de la relevancia que, con base en la teoría, se puede otorgar a cada tema. La socialización es el tema principal (.40), el arte como transformación simbólica de la socialización y la cultura (.25), sería el siguiente, el cuerpo, su cuidado y, sobre todo, su concepción y enfoque, sería el tercero en importancia (.20) y, por último, el material que dota de criterios de supervisión a los servidores públicos encargados de llevarla a cabo (.15).

2. El puntaje obtenido en el análisis, se comparará con los puntajes relacionados con las dos categorías de respuesta posibles en el análisis de intensidad, los cuales son:
  - a) Concreta: 30 puntos hasta 100.
  - b) Ambigua: 29 puntos hasta 1.

La razón del puntaje concedido a cada categoría de respuesta de la posición institucional está fincada en la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2018, donde se obligó a incorporar los temas de género en los planes de estudio de la educación obligatoria, es decir, de preescolar hasta media-superior (Benavides y Galván, 2020). Ahora bien, a falta de un estándar nacional o internacional, para este análisis se optó por considerar que un 30% del contenido de las Líneas Educativas en relación con la perspectiva de género sería suficiente para poder afirmar que la posición de la institución es seria, por lo tanto, concreta, sin ambigüedades o vaguedad. En otras palabras, que casi un tercio del contenido cuente con tal enfoque, ya que no es suficiente, dentro del proceso educativo, mencionar una temática sin estarla reafirmando hasta convertirla en práctica cotidiana.

## 7. Resultados del análisis

La revisión es reportada sin transcribir las situaciones de cada ficha analizada dentro de cada Línea de Trabajo Educativa. Solo se reportan fragmentos en función de los observables referidos en la parte metodológica, y esto solo en caso de existir. Desde luego, la ausencia de observables también será reportada y se profundizará en ello.

### 1. *Fichero de trabajo Aprender a Convivir*

Es un texto de apoyo que tiene por finalidad

el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en los alumnos, que contribuyan, por una parte, a su autoconocimiento y cuidado; por la otra, a aprender a descubrir al otro mediante el respeto, la aceptación y la valoración de su diversidad cultural, de opiniones y de estilos de vida. [...] que se reconozcan como sujetos con derechos y obligaciones, a comprender que no es malo que el otro piense y actúe diferente de mí, [...] se procura fomentar una convivencia democrática, pacífica e incluyente (SEP, 2014).

Es importante comentar que, por lo menos, en la presentación del documento no se aborda la temática del género, sino que se tiene un planteamiento abierto. Ahora bien, para poder analizar su contenido, se eligieron seis fichas que pudieran ser cercanas al tema de investigación:

#### Ficha 5: Me conozco y me acepto

La ilustración de la actividad es un chico de color, vestido con sandalias. Se trata de una representación incluyente, que no representa al promedio de los chicos, por lo que se promueve el respeto. No hay estereotipos de género implícitos. Se puede hablar de la presencia de la categoría analítica “integración”, perteneciente al observable “coeducación”. En el desarrollo de la actividad, donde se busca que los alumnos rescaten características que les gustan de ellos mismos, hay un ejemplo que alude a la categoría “estereotipo de género”. Se trata del fragmento que dice: “Por ejemplo: si una característica de una alumna es que es enojona, se puede disminuir este estado emocional si baila muy bien”. De acuerdo con la discusión teórica, a las mujeres tradicionalmente se les ubica en el mundo de las emociones, y a los hombres en el de la razón. Por tanto, por lo menos en esta actividad, parece haber una ausencia de la “perspectiva de género” en el planteamiento.

#### Ficha 6: Diferencias que construyen

En la ilustración aparecen sentados, en un par de mesas, parejas de niño y niña y en medio una maestra que está encinta. Cabe señalar que no se puede afirmar un estereotipo de género debido a que en fichas que fueron omitidas, aparecen también maestros. Ahora bien, en esta ficha se enfatiza la intención de aprender a intercambiar opiniones en un ambiente democrático de respeto y tolerancia. Evidentemente, la orientación del debate armado dentro de las actividades no atiende la temática del género. Puede ser por dos motivos: por una supresión del enfoque y la importancia del mismo, o porque se pretende obviarlo como una estrategia de coeducación. En esta última posibilidad, podría estarse hablando de la presencia de la categoría analítica “modelo cultural único para ambos sexos”.

## Ficha 16: El muro de la tolerancia

La ilustración de la actividad son dos chicas y un chico de color pegando carteles con mensajes de tolerancia en un muro. Cabe señalar que también se aprecia la categoría analítica de “integración”, propia de la “coeducación”. Tanto el chico como las chicas visten pantalón, lo que evita una sexualización de la representación gráfica. En esta actividad se busca invitar a la reflexión de los opuestos, es decir, tolerancia e inclusión, así como intolerancia y discriminación. Ahora bien, es en esta ficha donde aparece, por primera vez, una alusión a la perspectiva de género, vinculada con el tema de la tolerancia. Se narra una situación en la que un par de niños impiden que se lleve a cabo un juego de canicas debido a la participación de niñas. El argumento es que estos pequeños se molestan porque las niñas no saben jugar y esto, desde su perspectiva, se debe a que se trata de un juego de hombres. En la actividad se invita al debate para fomentar el respeto a lo que es y piensa el otro, además de enfatizarse que la tolerancia es el camino a la inclusión, donde todas las personas deberían ser tratadas igual, sin ningún tipo de discriminación. Están presentes en el debate pedagógico los observables “estereotipos de género” y “desigualdad”, propios de un análisis con “perspectiva de género”, y “mismo acceso a recursos” además de “mismo acceso a la toma de decisiones”, propios del observable “igualdad de género”.

#### Ficha 18: Un lugar para ti, un lugar para mí

En esta actividad no aparece ilustración alguna. Lo ahí descrito son situaciones que representan a cinco estructuras familiares, entre ellas una homosexual, conformada por madres profesionistas exitosas y una hija que es igualmente talentosa. En este ejemplo se ve trastocada la visión patriarcal de la familia nuclear, donde el padre es el proveedor y la madre es la reproductora de la vida en el hogar. Desde luego que se rompen los “estereotipos de género”, evidenciando el observable “perspectiva de género”, así como se muestran las categorías analíticas “mismo acceso a recursos” y “mismo acceso a toma de decisiones”, del observable “igualdad de género”, pues la familia también representa la unidad de dominio del hombre sobre la mujer. Por lo tanto, con este ejemplo, se está reestructurando la visión de los alumnos, a partir de un ejemplo nodal, para la transformación social, donde la mujer asume el control de su vida.

#### Ficha 19: Cómprate un mapa y ubícate

En la ilustración de la actividad aparecen tres manos sobre los planos de la escuela. Una de ellas es de color, aludiendo gráficamente a la diversidad racial e inclusión. Ahora bien, en esta ficha se discute el centro de las prácticas patriarcales reproducidas en la escuela. Se invita a reflexionar a los niños en torno a las actividades recreativas de niños y niñas y qué espacios ocupan para ellas. Se profundiza en la apropiación de la escuela con base en una construcción de género y cómo juegos, juguetes, espacios y hasta colores, se asocian con el género, reproduciéndose todo ello en la vida adulta, concretamente, en el mundo familiar y laboral. Aquí están presentes las categorías analíticas *estereotipos de género* y *desigualdad*, propias del observable *perspectiva de género*, así como *función social por género*, propia del observable *rol de género*. Además, en la discusión se promueve el *mismo*



*acceso a recursos y misma toma de decisiones*, propia del observable *igualdad de género*. Se trata de una ficha central porque en el fondo se busca redimensionar el espacio público a partir de una deconstrucción de los estereotipos de género, buscando, con ello, que los alumnos comprendan que muchas de las cosas que realizan y de los espacios escolares que ocupan para ello, no son “naturales”, sino construcciones sociales provenientes de un antecedente histórico que no es sostenible al hacer una reflexión profunda, desprovista de prejuicios.

Ficha 20: Pero ... ¿qué tiene la caja de pandora?

La ilustración de esta ficha nuevamente representa la diversidad. En ella aparecen dos niñas y un niño. Es de llamar la atención, en particular, la representación de las niñas. Una de ellas tiene falda y mallas, pero su cabello corto; la segunda, tiene colitas, pero viste pantalón y playera. Por otro lado, la temática de esta actividad nuevamente es medular: la violencia, en particular, la violencia de género. Se invita a reflexionar a partir de representaciones gráficas acerca de tipos de violencia; sin embargo, se le pide al docente la profundización en el tema de la violencia que sufren las mujeres por el hecho de serlo, y la que experimentan los hombres. También en la noción que hay en muchas culturas sobre relaciones de dominación legitimadas entre hombres y mujeres, favoreciendo a los primeros. Se busca hablar con los alumnos para construir otras formas de ser hombres y mujeres, libres de estereotipos, flexibles y más propicias para que desarrollen una convivencia libre de violencia. En ello, desde luego, están presentes varios observables: los *estereotipos de género* y la *desigualdad*, analizada desde la *perspectiva de género*; las categorías *represión* y *dirección autoritaria*, del observable *dominación*; la *sujeción*, propia de la *subordinación* y, el observable *coeducación*, a partir de una idea de *integración* y un *modelo cultural único para ambos sexos*.

## Discusión

En el fichero *Aprender a Convivir* sí se encuentran las bases para una educación con perspectiva de género. Ahora bien, la reflexión en torno a ello no está tan presente como la discusión de valores más generales y propios de sociedades liberales, los cuales, evidentemente, son de mayor prioridad como base para el resto. ¿Cuáles son ellos? La tolerancia, inclusión y solidaridad. De las 20 fichas, solo en cuatro de ellas se centra la discusión en el tema de género. Si bien es cierto, las otras temáticas están asociadas como principios generales (por ejemplo, el respeto), la discusión de género, dada su relevancia práctica en un mundo donde el sistema patriarcal es evidente, y donde todo esto tiene derivaciones violentas, debía ser discutida e implementada con mayor profundidad. Por lo tanto, se puede afirmar que el texto que buscaba orientar a los alumnos de escuelas de tiempo completo, en torno a la convivencia, sí estuvo diseñado con algunos elementos de la perspectiva de género, pero parece insuficiente por ser tan solo un 20% del contenido. Esto, al ser multiplicado con la ponderación de .40 otorgada a este tema, da un total de 8 puntos, que representan un 20% del total que pudo haber alcanzado el contenido de esta Línea de Trabajo.

### *2. Fichero de trabajo Expresar y Crear con Arte*

Se trata de una propuesta lúdica mediante la cual se tiene por finalidad desarrollar la capacidad expresiva y creadora de los niños. Con ello, se busca dotarlos de herramientas para que puedan mostrar su mundo interior mediante las artes visuales, la expresión corporal, la danza, música y teatro. Para lograrlo, se tiene por objeto generar un ambiente propicio, de respeto, donde nadie tenga miedo de opinar, protegiendo la confianza y la

solidaridad. Entre los principales objetivos está el desarrollo de la sensibilidad y de la valoración cultural, de tal forma que se genere identidad.

Ahora bien, en ninguna actividad se identificó algún patrón de género. No hubo énfasis en la temática, ni siquiera para incentivar la conformación de equipos con base en criterios que fomenten la vinculación entre niños y niñas. No obstante, sí existen actividades donde se busca fomentar la tolerancia y el aprecio de la diversidad cultural, aunque, sin elemento alguno de la perspectiva de género. El texto, efectivamente se centra en impulsar el gusto por el arte, por las representaciones gráficas, escénicas, por la generación de historias; sin embargo, se encuentra ausente de la discusión la situación histórica, dentro del arte y la representación simbólica de la humanidad, de la mujer. No se discute cómo es percibida en la tradición, mucho menos por qué. Eso es importante porque el arte es un vehículo de reproducción estructural pero también de transgresión, por lo tanto, visto como espacio de libertad, representa una poderosa herramienta para la reconstrucción de la realidad social a partir de la “coeducación”, observable ausente, como todos los demás, en esta Línea Educativa. Ejemplo claro de ello es la ficha sobre la independencia de México. En ella no se aluden actividades que tengan por objeto rescatar a las mujeres que incidieron también en ese proceso histórico que determinó de manera contundente nuestro presente. Por otro lado, la representación gráfica es parte de una serie, es decir, los personajes están presentes también en el Fichero Aprender a Convivir, por lo que se tienen los mismos patrones: niños que representan la diversidad.

## Discusión

El fichero *Expresar y Crear con Arte* no cuenta con ninguna categoría analítica de los observables planteados en esta investigación. Evidentemente, se trata de un documento que no está diseñado desde una perspectiva de género. Busca promover las artes liberales y, en ello, rescatar algunas tradiciones regionales y nacionales, así como promover algunos valores como la solidaridad y tolerancia. En él, se puede afirmar, el arte es planteado como instrumento de reproducción más que de transgresión. Se invita a imaginar, a reinterpretar, a crear, a reflexionar en técnicas y manifestaciones artísticas, pero no en los mensajes, entre ellos, en las representaciones del mundo patriarcal que se pueden encontrar en la pintura, en la música y en las tradiciones. De los 25 puntos que podía alcanzar en función de un contenido con perspectiva de género, no registró ninguno.

### *3. Fichero de trabajo Vivir saludablemente*

Se trata de un fichero de actividades que tiene como estrategia informar y crear hábitos. Para ello, plantea ejercicios que resulten lúdicos y recreativos. Se abordan temas referidos a la práctica del ejercicio, al correcto descanso, al derecho a la recreación, pero también al cuidado de la salud y la buena alimentación, invitando para ello, al involucramiento directo y decidido del docente en tal esfuerzo por lograr un cambio de hábitos. Ahora bien, se enfatiza que para ello se requiere un ambiente de respeto, de confianza y cooperación, logrando así la generación de un ambiente seguro que finalmente ayude en el desarrollo de prácticas de prevención. Es importante agregar que se advierte la transversalidad del tema, y que por ello es susceptible de ponerse en práctica en cualquier momento de la jornada escolar, requiriendo solo una actitud abierta, afable y proactiva del docente, con lo que se

pretende alcanzar un nivel de comunicación tal con el alumnado, que pueda realmente servir como modelo de transformación de hábitos.

En cuanto al análisis de las fichas, es importante decir que al igual que en las otras temáticas, hay una clara intención de transmitir valores, por ejemplo, que en el cuidado de la salud y la recreación se actúe con respeto y solidaridad, que se aprenda a generar confianza y, al mismo tiempo, se tome en cuenta la necesidad de ser responsable. Igualmente, se fomenta la necesidad de contar con una buena comunicación y con ello lograr una gran cooperación. Asimismo, hay una clara intención por comunicar la necesidad de vivir en armonía con el medio ambiente, y que parte de ello es preocuparse por la propia salud, de tal manera que se tenga, además de un cuerpo sano, una mente sana. Incluso se hace referencia al tema de las tradiciones en los juegos, fomentando en todo momento el trabajo grupal, sin importar la competencia en las dinámicas sino el disfrute de su ejecución, lo cual abreva claramente de una pedagogía más humanista. Sin embargo, no existe la presencia de ninguno de los observables que se plantearon en la metodología de esta investigación, tampoco en las ilustraciones, que como en los ficheros que ya se habían analizado, forman parte de una serie de personajes que sí son representados desde una perspectiva inclusiva.

## Discusión

Al no contar con una sola de las categorías analíticas y, por lo tanto, con alguno de los observables, se puede afirmar que este fichero no está diseñado con una perspectiva de género, ni siquiera parcialmente; incluso, a pesar de que se infiere la actuación conjunta de niñas y niños en las dinámicas, esto no se aclara, lo cual sí puede ser importante en un momento dado para evitar un trabajo sexista dentro del salón de clase derivado de las prácticas que alumnas y alumnos puedan traer desde casa, es decir, la tendencia a

agruparse en función del sexo. A pesar de que el cuidado del cuerpo, del medio ambiente y, sobre todo, la práctica deportiva o de juegos recreativos en general, son oportunidades para enfatizar la igualdad que debe imperar entre niñas y niños, invitando a todos a ser generosos en el esfuerzo y humildes en la convivencia, en el fichero *Vivir saludablemente* esa oportunidad se desaprovechó, por tanto, de los 20 puntos que podría aportar al resultado de la posición institucional en torno a la temática de género, no sumó ninguno.

#### *4. Observación de Clase*

Este documento está diseñado para orientar la observación y análisis de los supervisores que visitan las aulas en las diferentes instituciones de educación básica a fin de asesorar y acompañar a los docentes para una mejor práctica y, así, intentar elevar el nivel educativo promedio. Se trata en realidad de una propuesta metodológica para la observación y registro, de tal manera que se pueda homogeneizar la supervisión y también, con ello, el diseño de las recomendaciones que deben ser expuestas tanto a los directores de las escuelas como a los docentes. Ahora bien, en su contenido, no existe una sola alusión a la perspectiva de género, tampoco aparece ninguno de los observables que guían esta investigación. Concretamente, dentro de las 14 actividades académicas y no académicas a considerar en la observación, no hay ninguna que prevea comportamientos o acciones que pongan énfasis en registrar la puesta en marcha del artículo tercero constitucional en cuanto al tema de la perspectiva de género. Por tanto, en los lentes metodológicos de un supervisor no se presenta la perspectiva de un mundo patriarcal y el traslado de este a las relaciones de poder que se construyen en el salón de clase y que, por lo tanto, condicionen el proceso educativo.

Discusión

Al no estar diseñado el documento metodológico, *Observación de Clase*, desde una perspectiva de género, en el registro de intensidad de la propuesta educativa del programa, suma cero, no abonando en la posición institucional con respecto a este tema, lo cual es muy delicado si se toman en cuenta las problemáticas del entorno social al que están expuestos los alumnos de la gran mayoría de las escuelas dentro del programa.

#### Resultado final

El fichero de trabajo *Aprender a Convivir*, aportó 8 puntos en cuanto a la posición institucional en relación con la perspectiva de género demostrada a partir de las Líneas de Trabajos Educativas. Los ficheros de trabajo *Expresar y Crear con Arte*, y *Vivir Saludablemente*, no aportaron ningún punto de los 45 que en conjunto pudieron aportar. Por último, el documento *Observación de Clase*, diseñado para los supervisores, tampoco registró ninguno de los observables del estudio, es decir, careció de un diseño que les permita a los servidores públicos que lo utilicen, identificar y anotar si existen prácticas sexistas en el salón de clase. Por lo tanto, tomando en cuenta que solo el fichero *Aprender a Convivir* contuvo algunas fichas donde se discute abiertamente sobre la necesidad de reaprender el mundo, donde niñas y niños son iguales y tienen las mismas posibilidades de disfrute incluso de las instalaciones escolares, la puntuación final alcanzada solo fue 8, equivalente a una posición institucional, en torno a la perspectiva de género, “ambigua”, es decir, que genera dudas en torno a la convicción real detrás de la estrategia que, en este tema, tenía el Programa. Ahora bien, si se reporta el contenido de género, sin ponderación alguna, únicamente tomando en cuenta el número de fichas en las que se discutió con respecto a las 60 que se revisaron, se obtiene un 6.6%, en otras palabras, solo cuatro fichas.

Es importante agregar que los textos no hacen distinción de género en las palabras, sino que se refieren a los plurales masculinos de manera permanente, particularmente, se emplea la palabra alumnos sin hacer distinción entre ellos y las alumnas, sin procurar utilizar formas incluyentes. De igual manera, se emplean las siguientes alusiones: “los integrantes”, “los compañeros”, “grupo de amigos”, “los niños”, etc. Por tal motivo, al momento de hacer equipos de trabajo para el desarrollo de actividades, tampoco se tiene cuidado en la conformación de ellos, con lo que se corre el riesgo de la integración que muchas veces acontece en un salón de clases: equipos de niños y otros de niñas.



## **Conclusiones y nueva agenda de investigación**

La desaparición del Programa Escuelas de Tiempo Completo no se justifica, hay mucha evidencia que demuestra cómo mejoró la situación de los alumnos asistentes a las escuelas que formaban parte de la población objetivo. Sin embargo, también hay evidencia de que su administración no era la mejor, sobre todo en cuanto a la justificación del uso de recursos en ciertos rubros, por lo que el Programa debió haber sufrido algunos ajustes de control, según señaló la Auditoría Superior de la Federación con motivo de la fiscalización de la cuenta de la Hacienda Pública 2019 (2021). A nivel internacional hay evidencia de la operación de programas similares y casi todos han sido exitosos. En México su relevancia además radicaba en su atención, particularmente, de escuelas con problemas de aprendizaje y abandono, así como en zonas marginadas.

El espacio educativo es fundamental para la formación integral del ser humano. La escuela como referente institucional es de igual manera una productora y reproductora de estructuras culturales. En este sentido, hay evidencia de mayores niveles de estrés y ansiedad en las niñas que en los niños. Dentro de las explicaciones, está la psicosocial, es decir, la presencia de prácticas que condicionan exigencias distintas en función del sexo y de una elaborada construcción de género. Este tipo de investigaciones y sus hallazgos han incidido de tal manera, a la par de las investigaciones y movilizaciones feministas, que en México se llevó a cabo una reforma constitucional en 2018 para añadir en el artículo tercero la necesidad de elaborar los planes de estudio con una perspectiva de género.

La construcción de género es tan importante que incluso en una de las fichas de las Líneas de Trabajo Educativas se alude al condicionamiento en el uso de los espacios dentro de las instalaciones de la escuela. Por ejemplo, es sabido que los espacios deportivos suelen ser ocupados en horario de recreo por los niños, desplazando a las niñas hacia actividades sedentarias, que no son idóneas ni para su salud ni para su mente. En este

sentido, una educación con perspectiva de género busca redimensionar la interpretación de la funcionalidad de los espacios escolares y, por ende, también su uso, procurando condiciones de igualdad que se construyan sobre la destrucción de prejuicios y condicionamientos provenientes de una cultura y no, como se pretendió explicar durante mucho tiempo, de determinismos biológicos.

El Programa Escuelas de Tiempo Completo sí contaba con algunas actividades planteadas desde una perspectiva de género, sin embargo, las Líneas de Trabajo no estaban diseñadas, ni siquiera, con un lenguaje inclusivo, y el énfasis en los temas de género solo aparece en cuatro fichas de sesenta que fueron revisadas, es decir, el 6.6%. A esto se le agrega que tampoco el documento metodológico para las visitas de supervisores contaba con criterios u observables de género. Por lo tanto, se determinó que no pareció haber una convicción real en torno al tema por parte de la SEP, más bien predominó una posición ambigua, poco clara, como se confirma con los 8 puntos alcanzados de 100 posibles en el análisis de intensidad de la postura institucional. El tema de la salud y el cuerpo, así como el arte, eran espacios de conocimiento que resultaban propicios para reforzar la idea de una verdadera igualdad entre niñas y niños, no obstante, fueron desperdiciados en el planteamiento de los documentos de apoyo.

Es importante que las autoridades educativas realicen libros de texto y demás materiales de apoyo buscando reorientar los sesgos que históricamente han favorecido una visión patriarcal del mundo. Hay investigaciones sobre ello, ahora falta generar información fidedigna a través de la cual se pueda saber la situación real de este tema en las escuelas. Los supervisores deben ser entrenados para ello, y sus metodologías deben incluir técnicas concretas para poder analizar lo que está sucediendo en los salones de clase. Asimismo, es necesario, en función del mandato constitucional, hacer una revisión a fondo de los planes de estudio para verificar que verdaderamente se tienen estrategias para desactivar

la estructura cultural patriarcal que ha predominado en todos los sistemas, entre ellos, el educativo.

## Referencias

- Acuerdo número 36/12/20 por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2020 emitidas mediante diverso número 21/12/19, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 2019. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5609173&fecha=29/12/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609173&fecha=29/12/2020#gsc.tab=0)
- Auditoría Superior de la Federación. (2021). *Marco de Referencia Escuelas de Tiempo Completo*. Ciudad de México: ASF.
- Benavides, M. y, Galván, N. (2020). Una aproximación al currículo y al género como desafíos para el sistema educativo nacional. *Revista Digital Universitaria*, 21 (4). doi: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.9>
- Bustos, O. (1991). Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación. En M., González y, J., *Mendoza, Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*, México, ITESM. Citado por Bustos, O. (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. México: SEP.
- Bustos, O. (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. México: SEP.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2015). *Informe de la Evaluación específica de Desempeño 2014-2015. Valoración de la información de desempeño presentada por el programa*. Ciudad de México: Coneval.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020a). *Programa de Escuelas de Tiempo Completo 2018. Estudio exploratorio*. Ciudad de México: Coneval.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020b). *Ficha inicial de monitoreo 2019-2020. Escuelas de Tiempo Completo*. Recuperado de [http://www.dgadae.sep.gob.mx/evaluaciones\\_externas/Fichas\\_Monitoreo\\_Evaluacion/FIMyE\\_S221\\_2019.pdf](http://www.dgadae.sep.gob.mx/evaluaciones_externas/Fichas_Monitoreo_Evaluacion/FIMyE_S221_2019.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Facio, A. y, Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3 (6), 259-294. Recuperado de <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/122/1/RCIEM105.pdf>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, 2 (96), 35-53.

- Gómez, M., Aparicio, M., Vincent, M., Aparisi, D., Fernández, A. y, Inglés, C. (2017). Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y del curso académico en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 51-60.
- Hassel, H., Reddinger, A. y, van Slooten, J. (2011). Surfacing the Structures of Patriarchy: Teaching and Learning Breshold Concepts in Women's Studies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5 (2), 1-19. Recuperado de [hEps://doi.org/10.20429/ijstl.2011.050218](https://doi.org/10.20429/ijstl.2011.050218)
- Hendel, L. (2017). Comunicación, infancia y adolescencia: Guía para periodistas. Argentina: UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1\\_PerspectivaGenero\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf)
- Lagos, N., Vincent, M., González, C., Sanmartín, R. y, García, J. (2018). Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y el curso académico en una muestra de estudiantes chilenos de educación básica. *Psicología desde el Caribe*, 35 (3), 242-251.
- Lechuga, J., Ramírez, G. y, Guerrero, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM*, 15 (43), 110-139.
- Luna, D.A. y, Velázquez, P.G. (2019). Evaluación del impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en medidas de logro académico de centros escolares en México. *RLEE Nueva Época*, 2 (49), 87-120.
- Magno, C., Silova, I., Wright, S. y, Demeny, E. (2003). Opportunities for Gender Equity in Education. En *Open Minds* (25-34). Open Society Foundations.
- Mitchell, B. (1981). Toward Sex Equity in the Philadelphia School System. *Women's Studies Quarterly*, 9 (2), 18-19.
- Moreno, K., Soto, R., González, M. y, Valenzuela, E. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (32), 165-174.
- N.I.K. BETA S.C. (2017). *Evaluación de consistencia y resultados Escuelas de Tiempo Completo*, SEP. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/344464/Informe\\_Final\\_-\\_S221\\_Escuelas\\_de\\_Tiempo\\_Completo.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/344464/Informe_Final_-_S221_Escuelas_de_Tiempo_Completo.pdf)
- Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2020. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5583043&fecha=29/12/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583043&fecha=29/12/2019#gsc.tab=0)
- Rojas, O.L. (2021). Masculinidades, desigualdad social y embarazo en varones adolescentes mexicanos. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, (7), 1-34. Recuperado de <https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/817/459>

- Rojas, R. (1989). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés-UNAM.
- Salas, N. (2020). Repensar el Saber y el Saber Hacer educativo. Un análisis crítico desde las pedagogías feministas. *Revista Enfoques Educativos*, 17 (1), 1-12.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Aprender a convivir*. Ciudad de México: SEP.
- Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J.A. Trujillo y J.L. García. (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (97-107). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Villarreal, A. (2001). Relaciones de poder en la sociedad patriarcal. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1 (1), 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44710101.pdf>
- Vizueté, X. y, Lárez, A. (2020). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *Alteridad. Revista de Educación*, 16 (1), 130-144.