



PIDH

Posgrado
Interinstitucional en
Derechos Humanos
Universidad Autónoma de Tlaxcala

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO EN DERECHO
CENTRO DE INVESTIGACIONES JURÍDICO-POLÍTICAS
POSGRADO INTERINSTITUCIONAL EN DERECHOS HUMANOS

Perspectiva de género y derechos humanos como alternativa para una vida libre de violencia un estudio de caso en el Instituto Superior de Tepexi de Rodríguez, Puebla

TESIS

Que para obtener el Grado de:
DOCTORA (O) EN DERECHOS HUMANOS

PRESENTA

Arely Velasco Miranda

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Analaura Medina Conde

SÍNODO

Dra. Elva Rivera Gómez
Dra. María José Morales Vargas
Dra. Lorena Alonso Rodríguez
Dr. Luis Armando González Placencia

Tlaxcala, Tlax., febrero, 2024.



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	15
1. La teoría feminista.....	15
1.1 Género	18
1.1.1 Roles y estereotipos de género.....	22
1.1.2 Hacia la eliminación de estereotipos por medio de la concientización.....	24
1.2 Violencia de género contra las mujeres.....	26
1.2.1 Interseccionalidad.....	30
1.2.2 Identidades Sociales	34
1.2.3 Categoría de Derechos Humanos	35
1.2.3.1 Principios de Derechos Humanos.....	38
1.2.3.2 Las obligaciones del estado en materia de DDHH	42
1.2.4 Jurisprudencia en Derechos Humanos y Mujeres	46
1.3 La teoría de la discriminación.....	51
1.4 Perspectiva de Género y educación.....	54
1.4.1 La incorporación de la perspectiva de género en el currículum	57
1.4.2 El currículum formal, real, oculto y transversal	59
1.5 Contra pedagogías de la crueldad.....	64
1.6 Metodologías de la enseñanza de Derechos Humanos.....	66
CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL Y JURÍDICO	70
2.1 Marco Contextual.....	70
2.1 Contexto Internacional	70
2.1.2 Contexto Nacional.....	73
2.1.3 Contexto Estatal	74
2.1.4 Contexto Local	77
2.2 Marco Jurídico.....	77
2.2.1 Políticas públicas desde un panorama internacional	77
2.2.1.1 Proyectos de eje transversal: estrategia 2030	81
2.2.2 Marco Constitucional	83
2.2.2.1 Artículo 1º Constitucional derechos humanos y sus garantías.....	84
2.2.2.2 Artículo 3º Constitucional Educación.....	89

2.2.2.3 Código de Ética de la Administración Pública Federal	96
2.2.3 Políticas públicas dirigidas a derechos humanos con perspectiva de género	98
2.2.4 Ley General Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia	101
2.2.4.1 Alertas de género	106
2.2.5 Promover una vida libre de violencia desde la Secretaría de Educación Pública	108
2.2.6 Las políticas públicas Poblanas dirigidas a la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior.....	111
2.2.7. Ley para la igualdad entre hombres y mujeres del estado de Puebla	116
2.2.8 Ley para el acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del estado de Puebla.....	119
2.2.9 Código Penal del Estado Libre y Soberano de Puebla	121
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA Y RESULTADOS.....	125
3.1 Método mixto	125
3.3 Desarrollo de la metodología investigación-acción	127
3.3.1 Resultados del registro de observación	128
3.3.2 Instrumento.....	132
3.4.1 Resultados del instrumento dirigido a estudiantes	135
3.4.2 Resultados del instrumento dirigido a docentes	139
CAPÍTULO IV. PROPUESTA EDUCATIVA	148
4.1 Teoría la pedagogía crítica como práctica de la libertad.....	148
4.1.1 Aprendizaje Situado	150
4.2. Desarrollo de la intervención educativa	152
4.2.1 Partir de la realidad.....	155
4.2.2Análisis y reflexión	156
4.2.3 Resolver en común	157
4.2.4 Comunicar y compartir	158
CONCLUSIONES.....	160
REFERENCIAS	166
ANEXOS	181
ANEXO I.....	181
ANEXO II	182
ANEXO III.....	183
ANEXO IV	187
ANEXO V	196

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que me apoyaron a lo largo de esta investigación.

A las mujeres que dieron su vida entera para que pudiera gozar del derecho de educación, a las mujeres pioneras del feminismo.

A las mujeres de mi familia gracias por inspirarme. A mis abuelas Inocencia y Concepción. A mi madre Florina, por inspirarme la vocación de la docencia, por enseñarme el valor del servicio y luchar por mis convicciones y mis ideales. A mi hermana Nayeli, por compartirme que la humildad y bondad son parte de mis acciones. A mis tías, especialmente a Petra. A mis sobrinas Quetzali por su disciplina, Jade por su pasividad y Tonantzin por su ternura, este trabajo está hecho para dejarles más armas para defender su libertad y autenticidad.

A mi padre Bernardo por enseñarme el valor del esfuerzo, del trabajo, la perseverancia, por su apoyo para lograr mis sueños desde el cuidado y el disfrute de mis logros. A mi hermano mayor Ulises, por alentarme a superarme y confiar en mí misma. A mi hermano Juan por siempre cuestionarme y creer en mis capacidades. A mis sobrinos Josafat, Mateo por su alegría, creatividad e imaginación. Cada una de mis sobrinos y sobrinas han sido una magia en mi corazón. Realmente, ustedes han sido los motores de vida para perseguir mis metas, y mi alegría de vida.

A mi amiga Aydalid por brindarme su hermandad.

A las autoridades y profesorado del Instituto Superior de Tepexi de Rodríguez, Puebla mi reconocimiento por todo el apoyo brindado para realizar la investigación.

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), gracias por otorgarme la beca nacional para estudiar el doctorado.

A la Dra. Elva Rivera Gómez, por su guía, por sus consejos, sabiduría y buenas prácticas de investigación, y por brindarme el apoyo académico durante la estancia de investigación en el Doctorado en Género y Estudios Feministas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Al profesorado del Doctorado Interinstitucional en Derechos Humanos, sede Tlaxcala por sus aportes en mi formación doctoral, desde un enfoque multidisciplinario.

A mi directora de tesis, la Dra. Analaura Medina Conde por compartir su conocimiento, acompañamiento y calidad humana desde un enfoque jurídico para sentirme parte de las promotoras y defensoras de los derechos humanos.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas culturales patriarcales han permanecido y diversificado la violencia contra las mujeres, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática en el año “2021 a nivel nacional, del total de mujeres de 15 años y más, 41.8% manifestó haber vivido alguna situación de violencia en su infancia (antes de cumplir 15 años). [...] Al indagar sobre la violencia que experimentan las mujeres de 15 a 17 años en distintos ámbitos de ocurrencia, se tiene que, en los 12 meses previos al levantamiento de la ENDIREH 2021, el ámbito comunitario fue en el que hubo más violencia (38.0 %). Siguió el ámbito laboral (25.1 %), el de pareja (23.9 %), el familiar (23.3 %) y, por último, el escolar (22.0 %)” (INEGI, 2023, p. 1, 14). La violencia contra las mujeres se agudiza por medio de actos de crueldad, si bien, han existido avances pues se ha logrado legislar y modificar las leyes en favor de la integridad de las mujeres donde el objetivo principal es priorizar una vida libre de violencia, el problema permanece.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos respecto del derecho a la igualdad y del principio de no discriminación menciona que es necesario reconocer las construcciones sociales de género que provocan desigualdades entre la posición social de mujeres y hombres, trayendo consigo situaciones que discriminan el ejercicio de los derechos humanos, especialmente de las mujeres quienes ocupan posiciones de desventaja y asimetría. Para detectar dichas situaciones y transformarlas, la ONU (1997) propone la perspectiva de género como una herramienta analítica indispensable. La misma ha sido definida por este organismo como:

El proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y hombres de cualquier actividad planificada, inclusive las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles. Es una estrategia destinada a hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres sean un elemento integrante de la elaboración, la

aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad sustantiva entre los géneros (ECOSOC, 1997, p.2)

Asimismo, Serret (2008) señala que la perspectiva de género puede entenderse como un enfoque a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad, ya sea científica, académica, social o política, que tiene en cuenta implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros. Es decir, que para tener una mayor comprensión de esta perspectiva se debe partir de un conocimiento del movimiento feminista y percibir los aportes de este movimiento a los ideales colectivos y las democracias.

De esta manera, la perspectiva de género va de la mano del derecho de igualdad y no discriminación, ya que busca hacer comprensibles los problemas de la desigualdad entre mujeres y hombres, para promover su atención mediante políticas públicas. Por estas razones, la presente investigación brinda una alternativa educativa para incorporar la perspectiva de género y derechos humanos en la práctica docente donde se logren alcanzar los principios jurídicos de dignidad humana, igualdad, libertad, integridad y seguridad.

Por lo indicado, el colectivo docente como lo afirma Iyer, (2015) es reconocido como agente social de cambio, en su rol de orientador, guía y pensador crítico, capaz de transformar realidades donde en sus espacios educativos debe promover la participación, comunicación, contextualización, humanización en sus estudiantes, para que sean capaces de cuestionar su realidad desde el análisis y la reflexión.

Planteamiento del problema

La violencia contra las mujeres y las niñas es una de las violaciones de derechos humanos más graves, extendida, arraigada y tolerada en el mundo. Esta violencia es tanto causa como consecuencia de la desigualdad y de la discriminación de género. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática en el año “2021 a nivel nacional, del total de mujeres de 15 años y más, 41.8% manifestó haber vivido alguna situación de violencia en su infancia (antes de cumplir 15 años). Al indagar sobre la violencia que experimentan las mujeres de 15 a 17 años en distintos ámbitos de ocurrencia, se tiene que, en los 12 meses previos al levantamiento de la ENDIREH 2021, el ámbito comunitario fue en el que hubo más violencia (38.0 %). Siguió el ámbito laboral (25.1 %), el de pareja (23.9 %), el familiar (23.3 %) y, por último, el escolar (22.0 %)” (INEGI, 2023, p. 1, 14).

La violencia psicológica es la que presenta mayor incidencia con (51.6 %), seguida de la violencia sexual (49.7%), la violencia física (34.7%) y la violencia económica, patrimonial y/o discriminación (27.4 %) (INEGI, 2021). Mientras que, de octubre 2020 a octubre 2021, el 42.8 % de las de mujeres de 15 años y más experimentaron algún tipo de violencia, la violencia psicológica nuevamente es la que presenta mayor prevalencia (29.4 %), seguida de la violencia sexual (23.3 %), la violencia económica, patrimonial y/o discriminación (16.2 %) y la violencia física (10.2 %) (INEGI,2023).

La eficiencia de la violencia psicológica en la reproducción de la desigualdad de género resulta de tres aspectos que la caracterizan:

- 1) su diseminación masiva en la sociedad, que garantiza la “naturalización” como parte de comportamientos considerados “normales” y banales; 2) su arraigo en valores morales y religiosos y familiares, lo que permite su justificación y 3) la falta

de nombres u otras formas de designación e identificación de la conducta, que resulta en la casi imposibilidad de señalarla y denunciarla e impide así a sus víctimas defenderse y buscar ayuda (Segato, 2010, p.113).

Las sociedades continúan normalizando las practicas patriarcales con naturalidad, normalizando y fomentando como parte de su cultura la violencia, volviéndose parte necesaria de su cotidianidad. Así, si las mujeres desde pequeñas han crecido es espacios de violencia, llegan a considerarla su única vía de vida. En 2022, de acuerdo con datos de las fiscalías generales de Justicia estatales, el delito de violación registró su máximo en el grupo de 10 a 14 años y ocurrió 4.7 veces más en niñas que en niños de esta edad, con 4 197 y 884 casos, respectivamente (INEGI, 2023). Por eso, es importante brindar los elementos para el reconocimiento e identificación de los derechos humanos y tener una mirada con perspectiva de género tomando consciencia del entorno social para lograr conocer otros modos de vida seguros.

Teniendo en cuenta que “la violencia contra las mujeres es de distinta índole y adquiere diferentes manifestaciones de acuerdo con quien la ejerce, contra qué tipo de mujer y las circunstancia en que ocurre” (Lagarde, 2021, p. 214). Como afirma Rodríguez (2023) “los procesos y prácticas discriminatorias se fraguan en la interacción simbólica de los sujetos y se expresan mediante conductas de exclusión, rechazo, desprecio, negación u odio contra colectivos humanos completos” (p, 274).

Por lo tanto, es fundamental dismantelar estas prácticas patriarcales, discriminatorias y violentas que ejercen opresión a las mujeres desde diferentes ejes y dimensiones. Como señala, May (2015) “la interseccionalidad es una forma de conocimiento resistente desarrollado para desestabilizar las mentalidades convencionales, desafiar el poder opresivo, pensar a través de la

arquitectura completa de desigualdades estructurales y oportunidades de vida asimétricas, y busca un mundo más justo “ (p. 11).

Actualmente, en el municipio de Tepexi de Rodríguez Puebla, INEGI (2023) se reportó que el municipio cuenta con una población de 22,806 personas; hombres con el 50.1% y mujeres con el 49.9%. Asimismo, INEGI (2023) reportó:

La población potencial estudiantil hasta los 24 años es un total de 2,543; teniendo un alto índice de rezago educativo con el 26.9% (7,176 habitantes); en el caso de la población indígena tiene un número de 1,041 personas y población afroamericana son 101 personas; el grado de marginación es alta; con un porcentaje de 16.8 de pobreza extrema, en el caso de pobreza moderada del 51.9% con una población total en pobreza del 68.7% (pp.1-2).

Por lo anterior, el derecho de garantizar una educación para toda la comunidad se ve coaccionada por diversos factores, pero se debe continuar con el objetivo de reducir el rezago educativo. Debido a que la educación a decir de Scharmer, (2017) es el medio para desarrollar saberes, conocimientos, habilidades, actitudes para fomentar una cultura humanista. Considerando la dignidad humana como el eje articulador de una sociedad justa con bienestar social. Con mente y voluntad abiertos para conectar con las posibilidades emergentes y hacerlas realidad.

El Estado y las instituciones gubernamentales y sociales deben promover, proteger, garantizar y respetar los derechos humanos y la perspectiva de género, ya que es necesario en la transformación de las realidades y la mejora de las practicas socioculturales. Puesto que, en abril del 2019, la entidad federativa por medio de la Secretaría de Gobernación y de la Comisión Nacional para prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM) decretó Alerta de

Violencia de Género contra las Mujeres para 50 municipios que incluye 45 medidas de prevención, seguridad y justicia.

Entre los cuales se incluye el municipio de Tepexi de Rodríguez, que constituye el espacio geográfico de la investigación; la cual fue decretada con AVGM desde el 2019 (SESNSP, 2021). De acuerdo con el Plan de Desarrollo Municipal (PDM) de Tepexi de Rodríguez (2023) “contar con esta Alerta implica un compromiso obligatorio por parte del municipio para implementar las medidas recomendadas y atender las prácticas discriminatorias contra mujeres y niñas, así como la desigualdad de género; premisas que se consideraron base para la construcción del eje transversal en Perspectiva de género del presente Plan” (p. 21). Teniendo como meta en el Plan de Desarrollo Municipal “cumplir con todas las medidas que marca la AVGM. Línea base: Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres” (PNM, 2023, p. 67)

Para esta investigación, el trabajo de campo se realizó en el Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez donde se ofertan cinco carreras de nivel superior entre las cuales cuatro son ingenierías en Mecánica, en Industrial, en Gestión Empresarial, en Sistemas Computacionales y una Licenciatura en Administración. En dicha comunidad escolar existe una población de 407 estudiantes, 201 hombres y 206 mujeres, el colectivo docente cuenta con 52 docentes; 30 mujeres, 22 hombres y 1 género.

Pregunta de investigación

Por lo anterior se planteó la pregunta de investigación ¿Cómo se aplican las políticas públicas sobre derechos humanos y perspectiva de género en las prácticas docentes de educación superior?

Objetivo General

La investigación tuvo como objetivo general analizar la educación de los derechos humanos y perspectiva de género, a través de un plan de intervención para estudiantes de nivel superior.

Objetivos específicos

A partir de los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las teorías feministas y violencias de género.
2. Delimitar las declaraciones y el marco jurídico en materia de los derechos humanos y perspectiva de género en la vida de las mujeres.
3. Analizar las prácticas educativas en educación superior donde se decretó la alerta de género.

Para esta investigación es importante considerar dos metodologías desde un enfoque interdisciplinario, la primera metodología con base en las ciencias de la educación y la segunda desde la ciencia jurídica para finalmente interrelacionarlas. El método de investigación es mixto a través de la investigación-acción, resulta en brindar una alternativa de solución sobre un problema identificado mediante algunas técnicas de observación, instrumentos para coleccionar datos, diseño de una alternativa de solución y la aplicación de la propuesta y finalmente, obtener un producto de este para valorar el impacto.

Este método es un proceso de investigación interactivo que equilibra las acciones de resolución de problemas implementadas en un contexto colaborativo, como análisis para entender las causas del problema. La investigación acción es el “estudio de una situación social cuyo objetivo es mejorar la calidad de las acciones que se ejecutan dentro de la situación” (Elliot, 1991, p. 69). Su principal objetivo es desarrollar un juicio práctico en situaciones concretas, donde se

promueva la indagación reflexiva por parte de los y las participantes en situaciones sociales y educativas.

Su diseño se vincula estrechamente con el desarrollo de la investigación en su entorno social, y se basa en la idea del trabajo que pretende contener propósito práctico destinado a la transformación. Asimismo, a la idea de la investigación en el que van ocurriendo diversas situaciones que pueden afectarle. Se adapta a las necesidades de la investigación en los espacios de desarrollo, para Kemmis y McTaggart (1988) se inicia con una planificación y se procede progresivamente a cambios más amplios e induce a teorizar sobre la práctica, puesto que contiene un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis, es decir una acción críticamente informada y comprometida.

La segunda metodología es la tridimensionalidad del derecho como punto de partida para desarrollar la idea en los tres niveles epistemológicos del derecho. En el fenómeno jurídico se pueden identificar tres grandes niveles: el de los valores, el de las normas y el de los hechos (Ortiz, 2004). “El primer nivel, el valorativo, está vinculado al iusnaturalismo como concepción jurídica; en este nivel, asumiendo un enfoque filosófico-axiológico, los juristas reflexionan sobre la justicia, con el fin de ofrecer justificaciones sobre el fenómeno jurídico” (Ortiz, 2017:78).

“El segundo nivel, el normativo, tiene como referente al iuspositivismo; en este nivel, desde un enfoque lógico y teórico-general, se aborda la validez del derecho con el fin de ofrecer descripciones, fundamentalmente, de las normas jurídicas” (Vázquez, 2020:124).

En el tercer nivel, el fáctico, uno de los temas más importantes lo constituye la eficacia del derecho, de modo que, desde un enfoque sociológico y ontológico, los realistas jurídicos tienen como objetivo ofrecer explicaciones acerca del fenómeno jurídico (Rivera & Soberantes, 2020).

Para esta investigación se llevará a cabo un capítulo por cada nivel, analizando cada una de las dimensiones y haciendo una interrelación con la metodología educativa.

La investigación se integra de cuatro capítulos. En el primero se presenta el Marco teórico donde convergen las teorías principales y categorías analíticas para el soporte de la investigación; en el capítulo II. Marco Jurídico, se presentan las políticas públicas que se dirigen a derechos humanos y perspectiva de género en el ámbito social, político y económico; en el capítulo III. Se presenta la metodología donde se exponen las etapas de la investigación que se empleó para la obtención de datos; y se describen los resultados que arrojaron los instrumentos del cuestionario en escala de Likert dirigido a estudiantes con un total de 215, 137 mujeres y 78 hombres y 52 docentes, 21 hombres y 30 mujeres del centro educativo. Finalmente, en el capítulo IV. Se explica la intervención educativa siendo la propuesta para este trabajo de investigación, se plantea una propuesta de solución ante la falta de herramientas didácticas desde un enfoque humanista y perspectiva de género.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

En el presente trabajo se busca implementar un plan de intervención sobre los derechos humanos y perspectiva de género en una institución educativa de nivel superior con el objetivo de promover una cultura de paz y justicia social ya que en este municipio existe alerta de género. Asimismo, es pertinente explicar cómo se reproducen las relaciones de género en el currículum formal y en las prácticas del personal docente y cómo influye el contexto social y cultural en el ámbito educativo.

Se parte de la pregunta de investigación ¿Cómo se aplican las políticas públicas sobre derechos humanos y perspectiva de género en las instituciones de educación superior?, siguiendo esa línea es fundamental revisar las categorías analíticas referentes al pensamiento feminista a partir de tres categorías analíticas centrales: género, interseccionalidad y violencia de género contra las mujeres.

1. La teoría feminista

El pensamiento feminista ha descrito que las desigualdades e inequidades entre las personas se originan desde el sistema patriarcal dominante por más de dos mil años. Así, también describe cómo los constructos sociohistóricos han develado diversas relaciones de género, donde se debe continuar reflexionando de una manera crítica las estructuras sociales que perpetúan la opresión de las mujeres en comparación con los hombres. En el último tercio del siglo XX derivado de las transformaciones socioculturales se da a conocer una categoría analítica llamada interseccionalidad, la cual sirve para dismantelar las relaciones de género, la

raza, la etnia y la identidad sexual como elementos que se entrecruzan en el contexto de la economía neoliberal.

La teoría feminista concentra conocimientos y perspectivas, las cuales se centran en analizar, comprender y visibilizar las desigualdades de género en la sociedad. Uno de los principales supuestos es cómo las mujeres han sido históricamente oprimidas, discriminadas y estigmatizadas en los ámbitos públicos y privados, además de estudiar las asimetrías y desigualdades que han padecido; se busca hacer valer sus derechos humanos. Henry Giroux la reconoce como una “postura crítica y teórico-metodológica, insustituible y esencial para profundizar en los debates sobre la diferencia y la emancipación [...] esto mismo se refleja en la pedagogía crítica de Freud” (Giroux, 1999, p. 97).

Es por ello que a decir de Villarroel (2007) el mayor alcance de esta teoría se encuentra en el ámbito de la epistemología, al permitir la renovación de conceptos, ideas y valores sobre los cuales se han estructurado las sociedades. No sólo se ha permitido entender a la mujer de forma diferente a lo tradicional, sino también al hombre y, por consiguiente, a la humanidad en general. De allí el auge de los estudios de género.

Villarroel (2007) coincide con Mohanty (2003) al señalar que el feminismo es un “profundo colectivo” donde existe una práctica “política de compromiso” compartida. Algunos de los logros de la teoría feminista se reflejan en las políticas para entender y mejorar las vidas de las mujeres, hombres, y de la niñez. Es decir, la teoría feminista no trabaja desde un interés individualista sino colectivo, ha evolucionado a lo largo del tiempo, incorporando nuevas perspectivas y teorías que brinden un mejor análisis y promueva alternativas de solución desde el activismo y la acción política para lograr una vida digna y libre de violencia.

Un sector del pensamiento feminista, ha encabezado desde el activismo radical una eliminación al pensamiento dualista, se cuestiona al pensamiento patriarcal y la idea errónea del “eterno femenino” y promueve la lucha por la igualdad de derechos, a partir de los siguientes principios:

Primero, la teoría feminista es sospechosa del pensamiento dualista: cualquier esfuerzo para dividir el complejo mundo en dos variables dicotómicas y opuestas (como razón y emoción). El pensamiento dualista también genera jerarquías, cómo un factor en el enfrentamiento logra el dominio sobre el otro, naturalizando las relaciones de poder prevalecientes y haciéndolos más difíciles de desafiar. En segundo lugar, el pensamiento feminista generalmente se orienta hacia el pensamiento patriarcal, que ha atribuido con confianza las esencias fijas y universales a las mujeres lo que Beauvoir llamó “el mito del eterno femenino” la teoría feminista ha seguido con la idea de Beauvoir, de que no hemos nacido, sino que nos convertimos en mujeres. En tercer lugar, la teoría feminista es tanto política como intelectual empresa, está arraigado y es responsable de los movimientos en pro de la igualdad, la libertad y la justicia (Mohanty, 2017, p. 98).

Como lo expresa Lagarde (2020) los estudios feministas son una clave imprescindible para la autoestima y la autonomía de las mujeres, porque el feminismo las autoriza en sus dudas y pensamientos. Es decir, este conocimiento otorga un valor positivo a su existencia y da la libertad a la experiencia vivida.

Por lo tanto, la teoría feminista sigue en progresividad, visibilizando las desigualdades que la mayoría de las mujeres y niñas continúan padeciendo, con interés colectivo sin caer en el individualismo, porque el activismo y la acción política son necesarias para lograr un mayor impacto favorable en la sociedad. Además, con esta continuidad se sigue mejorando las

realidades de futuras generaciones, donde exista una cultura humanista en el goce de los derechos humanos.

Por ello, es importante el estudio del feminismo en un contexto específico en una comunidad particular y la forma de incorporarla en el ámbito educativo.

1.1 Género

Desde la disciplina de antropología ha investigado diversas situaciones sociales y culturales con el propósito de saber cómo están conformados los patrones culturales desde la simbolización que se produce en la humanidad. Han encontrado que los humanos son “seres de cultura” (Freud citado por Lamas, 1986, p. 337), debido a que la existencia humana solo es soportable a través de esa “pantalla deformadora” de la realidad que es la cultura (Laplatine, 1979). Por esto, hay un empalme interesante entre la cultura y la humanidad, debido a que no puede existir cultura sin humanidad, ni humanidad sin cultura, es una manera de plasmar su identidad a través de sus costumbres, ideas, tradiciones, hechos y formas de ser.

La humanidad se simboliza a partir del sexo, aunque aparentemente hablar de esto, es referirse a lo biológico, es decir: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos (genitales). Lamas (1986), refiere que el sexo es biológico y fisiológico, asimismo profundiza en que para entender la realidad biológica es necesario introducir la noción de intersexos.

Lamas alude que los intersexos son:

[...] aquellos conjuntos o características fisiológicas en que se combina lo femenino con lo masculino. Una clasificación rápida y aún insuficiente de estas combinaciones obligan a reconocer por lo menos cinco sexos biológicos:

Varones (es decir, personas que tienen dos testículos)

Mujeres (personas que tienen dos ovarios)

Hermafroditas o *herms* (personas en que tienen al mismo tiempo un testículo y un ovario)

Hermafroditas masculinos o *merms* (personas que tienen testículos, pero que presentan otros caracteres sexuales femeninos)

Hermafroditas femeninos o *ferms* (personas con ovarios, pero con caracteres sexuales masculinos) (Lamas, 1986, p. 339-340).

Puede existir una multitud de posibilidades que pueden surgir de las combinaciones de las cinco áreas fisiológicas, la dicotomía (hombre/mujer) hace fuerte referencia a una construcción sociocultural o simbólica que se atribuye a representaciones sociales que ejercen una conducta objetiva o subjetiva de las personas.

El pensamiento feminista, a partir de los años setenta, en el que el feminismo académico anglosajón pretende comprender y responder a las interrogantes teóricas y metodológicas planteadas por las diferencias y desigualdades entre los varones y las mujeres referente al sexo, y explicar las construcciones sociales y culturales sobre lo biológico, así como cuestionar las tesis del determinismo biológico que acuñó una nueva categoría género.

Joan Scott define que el género es “un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia de sexos y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana” (Scott, J, 1986 p. 271). Es decir, dejar a un lado la división bionómica de los seres humanos, entre hombre y mujer ya que cabe la existencia a partir de la cultura entre

un conjunto de ideas, prácticas, discursos y, que son el resultado de un conjunto de mecanismos que controla la sociedad.

A su vez, “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y la construcción social es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1986, p. 273). Por esta razón, el género implica la concepción y una construcción del poder, donde de primera instancia se ejerce el poder y a través de este se articula.

Scott distingue los elementos de género, y señala tres principales:

-Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que colocan representaciones múltiples.

-Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrina religiosa, educativa, científica, legal y política que afirman categóricamente y unívocamente el significado varón y mujer, masculino y femenina.

-Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política (Scott, J. 1986, p. 265-300).

A partir de la definición anterior, el género como categoría analítica cuestiona las premisas postuladas desde lo biológico; y señala que el género se construye socio-histórica y culturalmente.

Por su parte, Lamas (1996) alude que el género se comprende como la relación entre los sexos, o como simbolización o construcción cultural de lo referente a los sexos. Pues, sus antecedentes se encuentran en las reflexiones filosóficas de Simone de Beauvoir, en “El segundo sexo” (1962) que plantea que las características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse como naturalmente a su sexo.

Lamas (1996) sostiene que estas reflexiones abrieron un campo nuevo para la interpretación del problema de la igualdad entre los sexos. De esta manera, la categoría de género se convirtió en uno de los cimientos conceptuales con los que las feministas construyeron sus iniciales argumentos políticos, actualmente, las teorizaciones en torno al género han rebasado el marco feminista inicial.

Otra definición sobre la categoría de género lo enuncia como: “el conjunto de ideas, creencias y atribuciones asignados a hombres y a mujeres según el momento histórico y cultural que determinan las relaciones entre ambos. El término género no es sinónimo de mujer, sino que hace referencia a lo socialmente construido” (INMUJERES, 2002, p. 43). Antiguamente, se usaba el término género para referirse a las mujeres, sin embargo, esto ha cambiado para considerarlo como categoría de análisis para reflexionar la construcción social, cultural e histórica del papel de las mujeres y de los hombres como personas en la sociedad para eliminar la reproducción de estereotipos y roles de género que limitan la libertad y una vida plena entre las personas.

Por las razones anteriores, es puntual definir los estereotipos y roles de género que funcionan en la sociedad. “Se han denominado la expresión, en el plano de lo social, de la atribución de características similares a miembros diferentes de un mismo grupo sin tener en cuenta sus

diferencias interindividuales” (Unger, 1994, p.135). Estos esquemas perpetúan de manera negativa en la sociedad, ya que se consideran como normas para continuar con un enfoque tradicionalista, o el afamado sistema patriarcal que busca plasmar lo “normal” como un eje primordial en la vida diaria de las personas.

Mientras que, Barbera (1998) afirma que los estereotipos son representaciones de las diferencias reales y construcciones adecuadas, aunque parciales, que operan como “esquemas de conocimiento” posibilitando un procesamiento fácil y eficiente. Sin embargo, continuar con estos esquemas ocasiona que las personas sean juzgadas y evaluadas desde esta norma y se incurre en opresión y discriminación debido a que en la comunidad existen diversas identidades y personalidades, género, raza, clase, orientación sexual, discapacidad, entre otras.

El género es una de las categorías elegidas para la presente investigación que se presenta en este apartado de forma teórica y que se mide en el trabajo de campo.

1.1.1 Roles y estereotipos de género

INMUJERES (2002) respecto a la consideración de los estereotipos de género, señala que estos reflejan las creencias populares sobre las actividades, atribuidos en función del género. Lo cual corresponde al rol de género que es una tarea asignada. Por ejemplo: las mujeres cuidan a las hijas e hijos, hacen comida, los hombres realizan los trabajos mecánicos y cargan las cosas pesadas. En el diccionario de CONAFE (2004) se dice que los estereotipos son: imágenes mentales muy simplificadas, que están acompañados de prejuicios, es decir, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión.

En este sentido, la escuela debería interesarse tanto en la historia de las mujeres como de los varones, pretendiendo comprender el significado de los sexos y de los grupos de género; tanto

en el pasado histórico, para conocer qué significado tuvieron, como para descubrir, a partir de ese estudio, el alcance de los roles sexuales y del simbolismo sexual en las diferentes sociedades y períodos, a fin de mantener el orden social o para promover el cambio por medio de la intervención del profesorado en su quehacer educativo.

La controversia rodea el papel de los maestros para contrarrestar los estereotipos de género. Algunos argumentan que “los estereotipos son un producto del hogar, formado antes de que un niño comience la escuela y, por lo tanto, las escuelas deben permanecer neutrales mientras permiten a los niños hacer sus propias elecciones de género” (Singh, 1998, p.98). Otros creen que desafiando los estereotipos los maestros liberan a los niños de las restricciones tradicionales. Yeomann (1999), por ejemplo, argumenta que la exposición a textos y lecturas no tradicionales que desafían los estereotipos tradicionales brindan oportunidades para el debate en el aula. Francis (2000) sugiere que la introducción de estos temas en sesiones de trabajo grupal de sexo mixto minimizará la rivalidad contraproducente entre los sexos.

Otra investigación sugiere que algunos profesores se sienten incómodos sobre la noción de desafiar los estereotipos de género. Commeyras et al. (1997) concluyeron a gran escala un estudio de puntos de vista de los docentes sobre cuestiones de género, que los docentes se encuentran generalmente cómodos para garantizar que los hombres y las mujeres participen por igual en las actividades de clase y discutiendo ocupaciones no tradicionales. Sin embargo, estaban menos cómodos con debates en clase sobre el lenguaje sexista, la representación de hombres y mujeres en textos de clase y cuando se les pide a los niños y niñas que se identifiquen con los personajes de su propio sexo. Singh (1998) atribuye esta incomodidad al hecho de que a menudo los maestros no están seguros del nivel de autoridad que pueden ejercer para dirigir las discusiones en el aula.

Igualmente, los profesores intervinientes temen que puedan reforzar inadvertidamente estereotipos de género, pero al permanecer neutrales pueden señalar su respaldo para una postura particular. Singh (1998) sugiere que los maestros mantengan un equilibrio entre la introducción de puntos de vista alternativos a pensamientos arraigados y convertirse en opresivo al sofocar las opiniones de sus estudiantes.

Se usan estereotipos para darle sentido al mundo, donde “las expectativas estereotípicas activan áreas del cerebro que ayudan a identificar, interpretar y recordar las cosas que vemos, escuchamos y conocemos” (Amodio, 2014 p. 29). “Los estereotipos generalmente forman un fuerte y poderoso filtro a través del cual procesamos información objetiva sobre hombres y mujeres” (Fiske & Taylor, 2013 p. 281).

Por las razones discutidas anteriormente, los estereotipos de género realizan todas estas funciones incluso de manera consistente y generalizada sobre otros grupos. Esto hace que “los estereotipos sean resilientes a cambiar porque la información revela que ya no forman una taquigrafía adecuada” (Wigboldus et al., 2003, p.102).

1.1.2 Hacia la eliminación de estereotipos por medio de la concientización

En este apartado se aborda una alternativa para la eliminación de los estereotipos de género a través de la concientización, puesto que la mayoría de las veces se ha naturalizado tanto el modo de vida, las costumbres que se llega a pensar que es la única opción de vida. De acuerdo con Lagarde (2021) la violencia contra las mujeres es ejercida de manera generalizada, incluso por quienes no se consideraría violentos. Mujeres violentadas no consideran violencia lo vivido. La dominación y la dependencia vital impiden a las mujeres ser libres.

Para Lagarde (2021) los hombres y las instituciones sociales y del Estado aceptan, de manera contradictoria, algunos cambios y al mismo tiempo, se resisten, se oponen al adelanto de las mujeres. Pareciera que les enfada saber que las mujeres toman conciencia de su entorno y el modo de vida que merecen tener por el simple hecho de ser mujeres, de un modo u otro han cimbrado la idea que ser mujer es un peligro.

Además, “las iglesias y los grupos y estamentos poderosos y tradicionalistas se alían para impedir jurídica y políticamente el avance de las mujeres y la transformación desde una perspectiva democrática de género de las sociedades y las culturas; contribuyen a delinear mentalidades misóginas y supremacistas” (Lagarde 2021, p. 27). Es decir, estas instituciones sociales realizan sus pactos de silencio, ya que las mujeres emancipadas resultan ser un obstáculo para sus intereses, conocen que el despertar de las ideas resulta incomodo y contraproducente para sus necesidades y expectativas.

Sin embargo, los antifeministas a decir de Lagarde (2020) se oponen a la emancipación de las mujeres, niegan la evidencia de la dominación masculina y patriarcal; su objetivo es disminuir y desvalorizar, desempoderar y fragilizar a las mujeres, al negarles derechos fundamentales como el derecho a una vida libre de miedo y violencia y a decidir sobre su propio cuerpo, quieren minimizar los efectos de las olas del feminismo, las mujeres poseen una conciencia crítica individual y social que busca transformar realidades para eliminar la discriminación y erradicar la violencia contra las mujeres de cualquier edad.

El movimiento social de las mujeres permite un intercambio de ideas, experiencias y genera una hermandad entre ellas, donde al contar sus vivencias pueden llegar a sentirse identificadas y empáticas. En conjunto se llega a una reflexión sobre las situaciones y cuáles son los factores que influyen, a este ejercicio se le denomina análisis crítico deconstructivo,

regresivo, así lo llamó Simone de Beauvoir en el segundo sexo, para eliminar de la modernidad el androcentrismo y la supremacía patriarcales.

En la actualidad hay dos grandes vertientes de la autoestima, una por la mercadotecnia y las tecnologías educativas conservadoras y la segunda, la patriarcal. Con el propósito de generar métodos terapéuticos o de autoconsumo para mejorar la autoestima sin cambiar el mundo. Que solo persigue cambiar hábitos, imágenes, actitudes y comportamientos para adaptar a las mujeres al sentido conservador de la modernidad.

En palabras de Beauvoir (1999) liberar a la mujer es negarse a encerrarla en las relaciones que sostiene el hombre, pero no negárselas; aunque se plantee para sí, no por ello dejará de seguir existiendo también para él: reconociéndose mutuamente como sujeto, cada uno seguirá siendo, no obstante, para el otro, otro. Finalmente, es reconocer a las mujeres por sus capacidades, habilidades y logros, porque ellas han sido parte de este mundo desde siempre, han contribuido a la sociedad en la medida que se les ha permitido.

1.2 Violencia de género contra las mujeres

En este apartado se aborda la violencia de género contra las mujeres, es ejercida desde “la opresión de las mujeres que se define como el conjunto articulado de características enmarcadas en la situación de subordinación, dependencia vital, discriminación de las mujeres en sus relaciones con los hombres, en el conjunto de la sociedad y del estado” (Lagarde, 2014, p.102). Esto a su vez marca una dificultad en el desarrollo integral de las mujeres y niñas por no poder acceder a las mismas oportunidades que los hombres y que provocan subordinación.

“Las mujeres están subordinadas, porque se encuentran bajo el mando del otro (hombres, las instituciones, las normas, sus deberes y poderes patriarcales), bajo su dominio y dirección,

bajo el mando y las órdenes, en la obediencia” (Lagarde, 2014, p. 102). Lo anterior, demuestra como desde el sistema patriarcal las mujeres deben permanecer sin voz, ni pensamientos y ser dóciles, es el rol que deben desempeñar en la sociedad. Sin embargo, esto puede llevar a no garantizar derechos como la libertad, sexuales y reproductivos, igualdad y no discriminación; “no olvidar que la violencia misógina y machista, es crónica, progresiva y mortal, erradicar dicha violencia requiere de acciones institucionales, civiles, comunitarias y personales de todo tipo” (Lagarde, 2021, p. 38).

Ademas, la opresión de las mujeres se manifiesta y se observa en las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales; así como las determinaciones de la opresión de las mujeres por:

- 1) La división genérica del trabajo y del conjunto de la vida, basada en la valoración clasificatoria y especializadora por sexo.
- 2) Por la división genérica de los espacios sociales: producción-reproducción, creación-procreación, público-privado, personal-político, así como del tiempo y los espacios.
- 3) Por la existencia de la propiedad privada de las cosas, en particular de las personas.
- 4) Por las relaciones antagónicas de clases.
- 5) Por la existencia de formas, relaciones, estructuras e instituciones jerárquicas de poder y dominio autoritario basadas en la expropiación que hacen unos grupos a otros, de sus capacidades, en particular la de decidir, así como bienes y materiales y simbólicos.
- 6) Por todas las formas de opresión basadas en criterios de edad, raciales, étnicos, religiosos, lingüísticos, nacionales, eróticos, etc., que en cada sociedad clasifican de manera mutuamente excluyente a los individuos.

- 7) Por la definición del ser social de las mujeres en torno a una sexualidad expropiada procreadora o erótica, estructurada en torno a su cuerpo-para-otros (Lagarde, 2014, p. 103).

Por lo anterior, se hace referencia a que la opresión hacia las mujeres y niñas llega a ser violencia estructural, sistémica e interseccional, ya que desde varias aristas se afectan derechos humanos, ampliando las brechas de desigualdad en todos los aspectos. Como afirma Segato (2010) “la violencia estructural que se produce con cierto automatismo, con invisibilidad y con inercia durante un largo período luego de su instauración, tanto en escala temporal ontogenética escena, como en la escala filogenética, es decir, del tiempo de la especie a partir de su fundación mítica secreta” (p. 111).

El trato discriminatorio, así como muchas de sus rutinas de plasmación son parte de un dispositivo que los sujetos encuentran a su disposición como una herencia cultural de producto de la transmisión intergeneracional. Ello explica, por cierto, que buena parte de los procesos discriminatorios se normalicen, es decir, que aparezcan a los ojos de los sujetos. Incluso los discriminados como formas lógicas y hasta convenientes de comportamiento social, porque adquieren consistencia histórica que les da esa repetición intergeneracional (Rodríguez, 2023, p. 287).

Conforme a lo anterior, la sociedad continúa reproduciendo prácticas de opresión, de violencia, de discriminación en la invisibilidad, normalizando y hasta cierto punto naturalizando, heredado de generación en generación y esto resulta desfavorable para los objetivos de desarrollo sostenible; *equility gender*, es decir, el estado, las instituciones sociales y gubernamentales no actúan de forma eficiente ante la problemática evidente de las mujeres y niñas.

En palabras de Segato (2010):

La violencia moral es el más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades; la coacción de orden psicológico se constituye en el horizonte constante de las escenas cotidianas de sociabilidad y es la principal forma de control y de opresión social en todos los casos de dominación. Por su sutileza, su carácter difuso y su omnipresencia, su eficacia es máxima en el control de las categorías sociales subordinadas. En el universo de las relaciones de género, la violencia psicológica es la forma de violencia más maquinal, rutinaria e irreflexiva y, sin embargo, constituye el método más eficiente de subordinación e intimidación (pp.112-113).

Por estas razones, las mujeres en la sociedad son violentadas desde el control, desde un arraigo de valores morales impuestos desde el sistema patriarcal y androcentrista donde la familia como institución social puede ejercer un control, ya que se logra una justificación debido a la herencia generacional, es ahí donde puede ingresar otra institución formativa y educativa en este caso la comunidad escolar, para que desde sus espacios se promueva, garantice y protejan los derechos humanos a través de una concientización de su situación contextual.

Segato (2010) considera que:

La violencia moral, por su invisibilidad y capilaridad, es la forma corriente y eficaz de subordinación y opresión femenina, socialmente aceptada y validada; esta se reproduce al margen de todos los intentos de librar a la mujer de su situación de opresión histórica. Por lo tanto, este tipo de violencia es todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea ni consciente ni deliberada, entra aquí la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad, la desvalorización

cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y sus trazos psicológicos, de su cuerpo, de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral (p. 113).

Las mujeres son víctimas de estas violencias que llegan a ser hasta cierto punto consciente y deliberada ya que se ha avanzado en la capacitación, en la transmisión de información sobre temas de perspectivas de género y derechos humanos, pero no en su protección efectiva, tal parece que el mismo sistema busca no librar a las mujeres de su opresión histórica. Debido a esto, Lagarde (1996) plantea la importancia de los daños que ocasiona este acto de opresión y afirma que hay participes de ejecutarlo en la vida pública y privada, dando por hecho que esta violencia de género contra las mujeres puede llegar a ser sistemática.

En este contexto, Castellanos (1972) sostiene que es necesario preservar y ampliar las libertades concretas de las mujeres, tanto en el sentido de emancipación e independencia, como en la eliminación de restricciones, exige eliminar la violencia y el reconocimiento de la libertad. Es decir, es preciso garantizar la libertad de las mujeres al intervenir para abolir la violencia de género. La violencia que ejercen sobre las mujeres, con un mayor porcentaje es hacia las mujeres que tienen un mayor nivel de escolaridad, debido a que posiblemente ellas tienen un conocimiento sobre el tema y logran identificar los tipos de violencia. En el siguiente apartado se describe la categoría analítica de interseccionalidad.

1.2.1 Interseccionalidad

Los estudios feministas han aportado una serie de teorías que han permitido visibilizar y analizar las desigualdades, opresiones y discriminaciones a lo largo de la vida de las mujeres, sin embargo, se necesita dismantlar cada una de las formas en que ellas han sido víctimas y han experimentado diversas situaciones de violencia, y aun así continúan resistiendo. Por lo

tanto, se necesita una teoría desde un enfoque conceptual que reconozca la interrelación y la interacción de diferentes esferas de la vida de las mujeres denominada interseccionalidad.

La interseccionalidad es una forma de conocimiento resistente desarrollado para desestabilizar las mentalidades convencionales, desafiar el poder opresivo, pensar a través de la arquitectura completa de desigualdades estructurales y oportunidades de vida asimétricas, y busca un mundo más justo (May, 2015, p. 11). Es decir, comprender cada uno de los aspectos que forjan un limitante en el desarrollo personal, económico y político de las mujeres en la vida diaria de las mujeres, desde una postura que desafíe la dominación, opresión y la discriminación hacia las mujeres.

Es necesario retomar cómo desde lo histórico la teoría feminista ha evolucionado con sus aportes para cerrar la brecha de desigualdad en la que viven las mujeres, esta teoría interseccional cultiva a tener un enfoque crítico hacia el poder y los privilegios. May (2015) argumenta observaciones y formas de “conocimiento resistente”. “Aunque Crenshaw (1989), Collins (1990) y otros acreditan generalmente la teoría de la interseccionalidad fundacional en la década de 1980, que se remonta al siglo XIX en las escrituras de las mujeres negras” (Hancock, 2016, p. 28).

El pensamiento interseccional está sostenido por tres contribuciones significativas a la teoría feminista. En primer lugar, la interseccionalidad es una herramienta crucial para evitar lo que May (2015) llama un “solo eje” de categoría de análisis. En el mejor de los casos, la interseccionalidad reemplaza el pensamiento individual con una interrelación total pensando en todas las dimensiones o factores que influyen o afectan a una persona; facilita “una orientación de matriz”. Es decir, “es donde las identidades vividas son tratadas como entre lazados y los sistemas de opresión están enredados y se refuerzan mutuamente. El pensamiento interseccional

nutre no solo el análisis sino también una ética de interrelación radical en diferencias que son temas de curiosidad y respeto” (Keating 2009, p. 88-91).

En segundo lugar, la interseccionalidad está permanentemente abierta y, por lo tanto, es notablemente fértil para generar nuevos pensamientos. A menudo se usa para analizar múltiples posiciones de sujetos emergentes. El “avergonzado y otros.” que Butler (1990, p.143) señala al final de la lista de divisiones sociales: género, raza, clase, sexualidad, religión, idioma, discapacidad, edad, etc., si se piensa de forma interseccional, pueden convertirse en sujetos políticos, por ejemplo, niños o presos políticos.

Según May (2015) el pensamiento interseccional se denomina como “multiescalar”; se basa en múltiples sitios de conocimiento, desde la escala micropolítica de la experiencia vivida y la reflexión personal a la escala macropolítica de las desigualdades estructurales, políticas, filosóficas y de representación. Por esto, este pensamiento incita a presionar y cuestionar a los poderes facticos sobre su impacto en la sociedad. Es decir, lograr una postura crítica, reflexiva y analítica sobre el entorno y el sistema en que se desenvuelve las mujeres. Así que, es primordial continuar con la investigación ya que permite evidenciar de una manera empírica, histórica y cultural.

Beltrán (2016) comenta sobre el pensamiento interseccional de atención exigente que requiere prácticas e historias particulares: No se puede hacer este trabajo sin pensar colectivamente sobre cómo funcionan todas estas prácticas. Es decir, que la vida activista y la acción política son necesarias para cerrar brechas de desigualdad, erradicar la violencia contra las mujeres y garantizarles una vida digna. Del mismo modo, las feministas Alexander y Mohanty (1997) se centran en historias y políticas específicas; ellas están nutriendo “una forma

de pensar acerca de las mujeres en contextos similares en todo el mundo, en diferentes espacios geográficos, en lugar de todas las mujeres de todo el mundo” (112).

En este contexto, la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el caso de Gonzales Lluy y otros vs Ecuador el 1 de septiembre de 2015 dictó una sentencia mediante la cual declaró responsable internacionalmente al Estado de Ecuador por ciertas violaciones de derechos humanos cometidas por el contagio con VIH a Talía Gabriela Gonzales Lluy cuando tenía tres años de edad. La Corte encontró que el Estado era responsable por la violación de los derechos a la vida e integridad personal, a la educación, y a la garantía judicial del plazo en el proceso penal en perjuicio de Talía Gabriela Gonzales Lluy. Además, la Corte encontró que el Estado era responsable por la violación del derecho a la integridad personal en perjuicio de Teresa Lluy e Iván Mauricio Lluy. Por otro lado, el Tribunal no encontró méritos para declarar la violación de la garantía judicial del plazo razonable en el proceso civil ni el derecho a la protección judicial.

Resulta ser uno de los primeros casos donde se aborda la categoría de interseccionalidad ya que la discriminación interseccional debe entenderse como una combinación de elementos que ocasiona un tipo de discriminación diferente de cualquier otra que esté basada en un solo factor. “Se trata de factores conexos que agravan la situación de vulnerabilidad. En este sentido, la vulnerabilidad es una condición acumulativa mediante la cual las personas se ven inmersas en una espiral de situaciones que las coloca en una situación de vulnerabilidad” (Ronconi, 2016, p. 32).

Es por ello, que la interseccionalidad estructural supone la convergencia de sistemas de discriminación que producen formas específicas de subordinación, mientras que la interseccionalidad política apunta a la intersección de los múltiples tipos de opresión que no

empoderan a las mujeres, al posicionamiento relativo de los grupos subordinados, y a las agendas políticas, a menudo contradictorias, de los múltiples colectivos a los que pertenecen los sujetos oprimidos.

1.2.2 Identidades Sociales

La interseccionalidad para decir de Hulko (2009) ha sido considerada una teoría, un paradigma, un método, una perspectiva o una lente de análisis. “La interseccionalidad como marco es crucial para la desconstrucción de la violencia, poder y privilegio. Como teoría y método, la interseccionalidad se dirige específicamente a identificar cómo el privilegio y la opresión se cruzan, y las formas complejas en que esas intersecciones sitúan identidades sociales” (Baca Zinn, y Thorton Dill, 1996, p.100). Expone Baca Zinn y Thorton Dill, (1996) la diversidad de experiencias de opresión dentro de grupos, así como experiencias de privilegio.

La interseccionalidad revela al individuo en identidades sociales, Collins (1990) y (2020) afirma que estas influyen profundamente en las creencias y las experiencias de género. Es decir, son un conjunto de resultados que exponen las identidades interrelacionadas que aportan una construcción social. Esta idea parte del contexto de las relaciones de poder que son incrustadas en las identidades sociales, de una manera u otra recae en la ubicación social donde se aplique este conocimiento en el curso de la realización de futuras investigaciones.

Desde la psicología las identidades se relacionan con una concientización de si mismos, conlleva autoimagen, autorreflexión y autoestima. La identidad es considerada una cualidad que promueve la expresión del auténtico sentido del individuo. “La identidad se refiere a las categorías sociales en que una persona reclama membresía, así como el significado personal asociado con esas categorías” (Ashmore et al. 2004, p.48).

Por estas razones, que para la interseccionalidad las identidades sociales van a depender del contexto de la investigación, sin perder el origen por medio de las definiciones, ya que sirven como datos peculiares de las interrelaciones sociales y cómo estas se constituyen mutuamente, llegando a un refuerzo y se naturalizan. Por lo tanto, Crenshaw (1989) dice que las identidades son mutuamente constitutivas, donde “una categoría sobre identidad como el género, toma su significado en una categoría en relación con otra categoría tal que una ubicación social o identidad necesita otra” (Shields 2008, p. 302).

Es decir, “no somos receptores pasivos de una identidad y una posición social, sino que practicamos cada aspecto de la identidad según lo informado por otras identidades que reclamamos” (Shields, 2008, p. 302). Como argumentan los estudiosos de la interseccionalidad, “Los paradigmas interseccionales recuerdan que la opresión no se puede reducir a un tipo fundamental, y que las opresiones trabajan juntas para producir la injusticia” (Collins, 2000, p. 18).

Estas fueron las categorías analíticas y una parte del soporte teórico para esta investigación. En el siguiente apartado se aborda la jurisprudencia sobre Derechos Humanos y mujeres donde existen situaciones que han sido un antecedente para visibilizar violaciones graves a sus derechos, así como si estas han abonado al reconocimiento de derechos específicos.

1.2.3 Categoría de Derechos Humanos

Carpizo (2011) refiere que en la naturaleza de los derechos humanos existen dos perspectivas principales desde hace muchos siglos. Una sostiene que los derechos humanos son aquellos que el Estado otorga en su orden jurídico, que tiene matices positivistas. La segunda manifiesta que el Estado sólo los reconoce y los garantiza en alguna medida ya que considera

que los derechos se adquieren por el hecho de ser persona, por poseer un genoma humano, que tiene matices de derecho natural, por ello, la base de los derechos humanos es la dignidad de la persona, la cual está por encima de consideraciones positivistas y, debido a ella, nadie puede legítimamente impedir a otro el goce de sus derechos. Atienza (2011) afirma en este sentido a la dignidad humana como fundamento de todos los derechos que pueden encontrarse en casi todas las declaraciones contemporáneas.

Habermas (2010) a su vez defiende la tesis que sostiene que siempre ha existido una conexión interna entre la noción moral de dignidad humana y la concepción jurídica de los derechos humanos, aunque ésta sólo se haya manifestado de manera explícita en el pasado reciente. Contra posturas escépticas y estrategias deflacionarias, sostiene que el concepto de dignidad humana no es una expresión clasificatoria vacía, sino que, por el contrario, es la fuente de la que derivan todos los derechos básicos (en la experiencia concreta de violaciones a la dignidad humana), además de ser la clave para sustentar la indivisibilidad de todas las categorías (o generaciones) de los derechos humanos. A través de una reconstrucción histórica y conceptual de dos tradiciones diferentes, demuestra cómo la idea de la dignidad humana sirve como un "portal" a través del cual la sustancia igualitaria y universalista de la moral se traslada al derecho.

En este contexto Perez Luño (1999) afirma que este problema sólo tendría sentido desde un enfoque iusnaturalista, en su acepción deontológica, funcional y abierta, que afirma la necesidad de que todo sistema jurídico reconozca unos derechos básicos de quienes lo integran, así como las teorías que defienden la posibilidad de conocer y justificar racionalmente tales derechos y lograr su cumplimiento.

Carpizo (2011) en este sentido considera que los derechos humanos constituyen mínimos de existencia, y al saberse que serán respetados y promovidos, la persona se moviliza con libertad para lograr vivir con dignidad. Siguiendo esta idea las mujeres al saberse respetadas y promovidas adquieren libertad y dignidad, sin embargo, han tenido que luchar por generaciones por ello a pesar de ser derechos inherentes a ellas por el hecho de ser personas.

Prieto (1990) afirma que la concepción liberal de los derechos se basa en una argumentación que cifra su racionalidad en la abstracción de los hechos particulares y la separación de las circunstancias históricas, indica que el resultado de tal concepción es un modelo de justicia donde sólo caben derechos mínimos, atribuibles a todos los seres humanos independientemente de sus particularidades y circunstancias, dejando de lado otras exigencias que sólo pueden definirse tomando en cuenta dichas particularidades, por ejemplo, los derechos sociales.

“La concepción filosófica y ética de los derechos humanos ha dado soporte y legitimidad durante más de medio siglo a los movimientos de mujeres y feministas en la defensa de la integridad y la libertad de mujeres” (Lagarde, 2020 p.4). “El aporte sustantivo del feminismo a los derechos humanos está en la tesis que reconoce a los seres humanos mujeres y hombres como equivalentes” (Varcácel, 1997 p. 53). Es decir, los derechos humanos son para las personas que son consideradas humanas, más allá de ser considerados mujeres y hombres sino a todas las construcciones de género.

Finalmente Bobbio (2000) “ha dicho que a él no le interesa tanto saber cuál es el fundamento de los derechos humanos, ni tampoco su origen. Para él lo más valioso es la garantía y protección de estos derechos” (189). Lograr esa garantía parece ser el gran problema de los derechos humanos.

1.2.3.1 Principios de Derechos Humanos

En el siguiente apartado se enuncian brevemente los principios de los derechos humanos que son los fundamentos éticos y legales que buscan proteger la dignidad, la libertad y la igualdad de todas las personas. Estos principios se han desarrollado a lo largo de la historia y están consagrados en diversos documentos internacionales. Algunos de los principios fundamentales de los derechos humanos incluyen:

1) Universalidad

Para la ONU (1997) la universalidad significa que todos los seres humanos (independientemente de su género) tienen los mismos derechos humanos simplemente por su condición de ser humanos, independientemente de donde vivan y quienes sean, así como de su situación o características particulares. Es decir, la idea de la universalidad de los derechos humanos implica que estos derechos no deben depender de la cultura, la tradición, la religión o las políticas de un país específico. Son derechos que se consideran inherentes a la condición humana y deben ser respetados y protegidos en todos los contextos.

“La universalidad de los derechos humanos está muy relacionada con la esencia jurídica natural y moral de dichos derechos; por eso los derechos fundamentales se mantendrían independientemente de que fueran o no reconocidos por el sistema positivo local del Estado en cuestión” (Vázquez & Serrano, 2011, p. 75). Este principio es usado como base ética y legal para la promoción y protección de los derechos humanos en el mundo entero. La comunidad internacional, por medio de diversos tratados y acuerdos, ha reafirmado su compromiso con la universalidad, distinguiendo que estos derechos son esenciales para potenciar sociedades justas y equitativas.

Así, “la universalidad se formula desde la vocación moral única de todas las personas, que deben ser considerados como fines y no como medios y que deben tener unas condiciones de vida social que les permita libremente elegir sus planes de vida (su moralidad privada)” (Peces-Barba, 1994, p. 410). Los derechos humanos no se otorgan, sino que se consideran inherentes a la dignidad humana. Cada individuo posee estos derechos simplemente por ser humano. En consecuencia, la universalidad de los derechos humanos no implica una práctica totalizadora que neutralice las diferencias y excluya las distintas ideas sobre la vida digna. La universalidad de los derechos humanos, por tanto, está estrechamente vinculada al principio de igualdad y no discriminación (la discriminación se analizará en un apartado con posterioridad).

2) Interdependencia

De acuerdo con la CNDH (2015) la interdependencia consiste en que cada uno de los derechos humanos se encuentran ligados unos a otros, de tal manera que el reconocimiento de uno de ellos, así como su ejercicio, implica necesariamente que se respeten y protejan múltiples derechos que se encuentran vinculados. En otras palabras, reconoce que la realización plena de un conjunto de derechos está vinculada y a menudo depende de la realización de otros derechos, y la vulneración de un derecho puede afectar negativamente la realización de otros derechos.

Vázquez & Serrano, (2011) coinciden en que la interdependencia señala la medida en que el disfrute de un derecho en particular o un grupo de derechos dependen para su existencia de la realización de otros. Esto implica que es una idea clave en materia de los derechos humanos que prevalece la conexión y la relación entre diferentes derechos. Este principio examina que los diversos tipos de derechos humanos no existen de forma aislada, sino que están interrelacionados e interdependientes.

El principio de interdependencia expone la necesidad de un enfoque integral y coordinado para abordar cuestiones de derechos humanos. “La existencia real de cada uno de los derechos humanos sólo puede ser garantizada por el reconocimiento integral de todos ellos” (Blanc, 2001, p. 54). Por lo tanto, la promoción y protección efectivas de los derechos humanos requieren una comprensión profunda de sus interconexiones y una acción coordinada para abordar las diversas dimensiones de la dignidad humana.

3) Indivisibilidad

“En la obligación de otorgar igual importancia a todos los derechos humanos, cualquiera del que se trate, sean civiles, políticos, económicos, sociales o culturales” (CNDH, 2016, p. 10). Por lo tanto, este principio subraya la idea de que los derechos humanos forman un todo integrado y que la promoción y protección de todos los derechos son esenciales para alcanzar una sociedad justa y equitativa.

Por lo tanto, el principio de indivisibilidad forman un todo coherente y que la violación o la negligencia de un conjunto de derechos puede afectar negativamente a otros. Cualquier derecho social, económico o cultural a decir de Abramovich, (2006) conlleva obligaciones inmediatas (como la protección de los contenidos esenciales y la no discriminación) y características que son claramente revisables vía judicial, como la obligación de progresividad, de tal forma que todos los derechos tendrán algún aspecto que quede bajo control judicial. Este enfoque integral es fundamental para lograr un respeto completo y efectivo de la dignidad humana en todas sus dimensiones.

4) Progresividad

“El principio de progresividad de derechos humanos implica el gradual progreso para lograr su pleno cumplimiento, es decir, que para la observancia de ciertos derechos se requiera la toma de medidas a corto, mediano y largo plazo, pero procediendo lo más expedita y eficazmente posible” (CNDH, 2016, p. 38). Es decir, el principio de progresividad en el contexto de los derechos humanos se refiere a la idea de que, una vez reconocidos y garantizados, los derechos humanos no deben ser disminuidos ni retroceder, sino que deben avanzar y mejorar progresivamente con el tiempo.

“La progresividad implica tanto gradualidad como progreso, se refiere a que la efectividad de los derechos no va a lograrse de una vez y para siempre, sino que se trata de un proceso que supone definir metas a corto, mediano y largo plazo” (Abramovich, 2006, p.38). En otras palabras, manifiesta que además de su continuidad debe existir una protección y promoción de estos, haya apertura a diversos conocimientos para lograr mayor impacto en el bienestar social.

“El principio de progresividad cumple la promesa de la constante creación de los derechos humanos, pues aún después de alcanzados los mínimos y los estándares exigibles siempre permanecerán como una promesa a futuro” (Vázquez & Serrano, 2011, p. 32). La progresividad muestra la idea de que los derechos humanos deben ser considerados como un modelo hacia el cual la sociedad debe trabajar de manera constante y activa.

Por lo anterior, cuando los derechos se han conquistado no existe pretexto para retroceder por lo que el Estado tiene la obligación de asegurar de inmediato por lo menos niveles esenciales de cada uno de los derechos, y cuando atribuyera ese retroceso o incumplimiento a la falta de recursos, debería demostrar no sólo esa falta, sino que había realizado todo esfuerzo para utilizar

los recursos disponibles para garantizar, con carácter prioritario, esas obligaciones mínimas, y que atendió prioritariamente a grupos vulnerables o a situaciones graves o de riesgo.

1.2.3.2 Las obligaciones del estado en materia de DDHH

En este apartado se abordan las obligaciones del estado en materia de Derechos Humanos (DDHH), para ello es importante estudiar las interpretaciones, decisiones judiciales y política pública para hacer cumplir las responsabilidades de forma oportuna relacionadas con garantizar y proteger los derechos fundamentales de las personas. Estas obligaciones tienen su fundamento en el primer párrafo del artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos.

Por lo anterior, estas obligaciones están destinadas a la protección de los derechos humanos de manera horizontal:

1. Obligación de promover

El estado tiene la obligación de adoptar medidas encaminadas a lograr una cultura basada en derechos humanos a través de cambios en la conciencia pública, “el cumplimiento de esta obligación puede ocurrir de manera gradual y progresiva, aunque es exigible de forma inmediata a través de la adopción de medidas concretas cuando existen coyunturas que demandan una promoción especial de los derechos”(Salazar, 2014 p. 114).

“El estado no solamente tiene la obligación de evitar, prevenir y reparar las violaciones de los derechos humanos, sino que debe hacer todo lo posible por promover el conocimiento y la aceptación de dichos derechos” (RED- DESC, 2020). Es decir, la educación es un espacio para

la formación en derechos humanos, para adquirir conocimiento y poder exigir la obligación al estado del cumplimiento de estos.

El Comité DESC de Naciones Unidas (1966) establece que “promover en sentido estricto significa que los servicios que ofrece el Estado para satisfacer un derecho humano reconozcan y respondan a las necesidades de grupos en situación de vulnerabilidad; que las autoridades lleven a cabo difusión de información apropiada sobre el derecho en cuestión y los servicios que existen al respecto; así como que se brinde apoyo a las personas para que, con base en información, adopten decisiones respecto de su derecho” (párr. 37). En consecuencia, no solo es difundir la información sobre los derechos humanos sino que sea apropiada y pueda llegar a los espacios donde se encuentren las comunidades más alejadas y padezcan algún estado de precariedad.

2. Obligación respetar

Salazar (2014) sostiene que “la obligación de respeto es la que exige de manera inmediata, requiere que las autoridades se abstengan de llevar a cabo acciones que vulneren derechos y, en paralelo que no impidan u obstaculicen las circunstancias que hacen posible el goce de los derechos humanos a todas las personas” (p. 115). Es decir, se refiere al reconocimiento y la protección de los derechos humanos y libertades fundamentales para la interpretación y aplicación de la ley de manera imparcial y objetiva, poder lograr la preservación del estado de derechos y la protección de los derechos humanos.

Asimismo, “la obligación de respeto consiste en cumplir directamente con la norma establecida, ya sea absteniéndose de actuar o dando una prestación” (Nash, 2009 p.30). En otras

palabras, es un ejercicio desde la función pública de hacer valer los derechos humanos como inherentes a la dignidad humana, conllevando a una aplicabilidad coherente.

Corte IDH ha dispuesto que “la obligación jurídica [de respetar y garantizar los derechos] es tanto de carácter negativo como positivo. Los Estados Parte deben abstenerse de violar los derechos reconocidos por el Pacto y cualesquiera restricciones a cualquiera de esos derechos debe ser permisible de conformidad con las disposiciones pertinentes del Pacto” (CDH, 2004, párrafo 6). Por lo tanto, el respeto continua en progreso para el logro del reconocimiento de los derechos humanos para evitar violaciones graves y brindar una vida digna.

3. Obligación proteger

En la siguiente obligación “las instituciones gubernamentales y estructuras del estado deben abstenerse a violar los derechos humanos. El estado debe hacer que se cumplan las obligaciones de respeto, pero también debe impedir las violaciones a derechos humanos, provengan de donde provenga” (Salazar, 2014 p. 115). Es decir, el estado debe realizar acciones concretas y efectivas para impedir situaciones que desfavorezcan el bienestar de las sociedades.

Para Red- Desc (2020) la obligación de proteger exige que los estados aseguren que, en su jurisdicción, las acciones de terceros (actores no estatales) no afecten los derechos económicos, sociales y culturales, los estados deben garantizar que los bienes y servicios esenciales provistos por el sector privado, como la asistencia médica y la educación, que son claves para el cumplimiento de los DESC, estén a disposición de todos. Es decir, el estado debe erradicar la discriminación por género, la raza, el origen étnico, la religión y la opinión política.

Finalmente, respecto de esta obligación la jurisprudencia textualmente indica:

“Jurisprudencia Tesis: XXVII.3o. J/25 (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, Libro 15, Tomo III, Tribunales Colegiados de Circuito, Décima Época, febrero de 2015, materia constitucional, P. 2256, Registro: 2008516. DERECHOS HUMANOS. OBLIGACIÓN DE PROTEGERLOS EN TÉRMINOS DEL ARTÍCULO 1o., PÁRRAFO TERCERO, DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

Puede caracterizarse como el deber que tienen los órganos del Estado, dentro del margen de sus atribuciones, de prevenir violaciones a los derechos fundamentales, ya sea que provengan de una autoridad o de algún particular y, por ello, debe contarse tanto con mecanismos de vigilancia como de reacción ante el riesgo de vulneración del derecho, de forma que se impida la consumación de la violación. En este último sentido, su cumplimiento es inmediatamente exigible, ya que como la conducta estatal debe encaminarse a resguardar a las personas de las interferencias a sus derechos provenientes de los propios agentes del Estado como de otros particulares, este fin se logra, en principio, mediante la actividad legislativa y de vigilancia en su cumplimiento y, si esto es insuficiente, mediante las acciones necesarias para impedir la consumación de la violación a los derechos. De ahí que, una vez conocido el riesgo de vulneración a un derecho humano, el Estado incumple su obligación si no realiza acción alguna, sobre todo, porque, en el caso de sus propios agentes, está obligado a saber todo lo que hacen”.

4. Obligación garantizar

Salazar (2014) aborda que el cumplimiento de esta obligación genérica esta encaminado a proporcionar, facilitar o mejorar los medios para que las personas puedan ejercer sus derechos por sí mismas, el estado tiene que crear las condiciones necesarias para el goce efectivo. Esto implica, que se deben tomar las medidas más efectivas para asegurar que las personas puedan disfrutar de sus derechos humanos por medio de la implementación de políticas publicas y programas gubernamentales para su logro.

Cabe destacar que “la obligación de garantía implica el deber de los Estados de organizar todo el aparato gubernamental y, en general, todas las estructuras a través de las cuales se manifiesta el ejercicio del poder público, de manera tal que sean capaces de asegurar jurídicamente el libre y pleno ejercicio de los derechos humanos” (Corte IDH, 1998 párrafo 166). Mientras que Gros (1996) sostiene que "supone el deber de impedir o hacer todo lo racionalmente posible para impedir que se violen los derechos humanos de las personas sometidas a la jurisdicción del Estado por parte de cualquier persona, pública o privada, individual o colectiva, física o jurídica" (p. 65). Por lo tanto se debe garantizar desde cada una de las estructuras gubernamentales el goce de los derechos humanos, desde acciones, programas y presupuestos que lo permitan.

1.2.4 Jurisprudencia en Derechos Humanos y Mujeres

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) realiza una serie de publicaciones con el objeto de dar a conocer las principales líneas jurisprudenciales de la CIDH en diversos temas de relevancia e interés regional. Se abordar la temática de género en la jurisprudencia de

la CIDH y, particularmente, la situación de las mujeres y su tratamiento en la jurisprudencia interamericana.

Para iniciar este tema, se han extractado los párrafos más relevantes de los casos graves, con alternativas y puntos de vista consultivos en que la CIDH ha sometido esta temática, con un pronunciamiento enfocado al contenido y logro de los derechos, así como las obligaciones del Estado, y restricciones a los derechos. En una primera parte, se exponen las resoluciones donde la CIDH ha abordado situaciones generales relacionados con las mujeres, a saber, cómo los roles de género y la reproducción de estos influyen en la sociedad, la situación de discriminación estructural que viven, la violencia de género y sexual, la concepción del cuerpo y la maternidad, y la particular afectación que sufren las mujeres indígenas y desplazadas.

Se enuncia primero el Caso González y otras (“Campo Algodonero”) Vs. México, sentencia de 16 de noviembre de 2009 en el que la Corte toma nota de que, a pesar de la negación del Estado en cuanto a la existencia de algún tipo de patrón en los motivos de los homicidios de mujeres en Ciudad Juárez, éste señaló ante el CEDAW que “están influenciados por una cultura de discriminación contra la mujer basada en una concepción errónea de su inferioridad”. También cabe destacar lo señalado por México en su Informe de Respuesta al CEDAW, con relación a las acciones concretas realizadas para mejorar la situación de subordinación de la mujer en México y en Ciudad Juárez:

Debe reconocerse que una cultura fuertemente arraigada en estereotipos, cuya piedra angular es el supuesto de la inferioridad de las mujeres, no se cambia de la noche a la mañana. El cambio de patrones culturales es una tarea difícil para cualquier gobierno. Más aún cuando los problemas emergentes de la sociedad moderna: alcoholismo, drogadicción, tráfico de drogas, pandillerismo, turismo sexual, etc., contribuyen a

agudizar la discriminación que sufren varios sectores de las sociedades, en particular aquellos que ya se encontraban en una situación de desventaja, como es el caso de las mujeres, los y las niñas, los y las indígenas (CIDH, 2009, p.13).

Distintos informes coinciden en que, aunque los motivos y los perpetradores de los homicidios en Ciudad Juárez son diversos, muchos casos se tratan de violencia de género que ocurre en un contexto de discriminación sistemática contra la mujer.

Los hechos que generaron este caso fueron los de las jóvenes Laura Berenice Ramos, Claudia Ivette González y Esmeralda Herrera Monreal, quienes fueron desaparecidas entre los meses de septiembre y octubre del 2008, todas ellas con una condición económica precaria.

Para la Amnistía Internacional los factores y las situaciones en las que se envuelven los casos son necesarios para la comprensión de estos, en casos de género debe ser considerado desde la objetividad sin caer en juicios que perjudiquen a la víctima. El contexto sociocultural y las razones de género son consideradas para el logro de la justicia y el respeto a la vida digna. Por lo tanto, en el informe de la relatoría de la CIDH expone que la violencia contra las mujeres en Ciudad Juárez “tiene sus raíces en conceptos referentes a la inferioridad y subordinación de las mujeres” (CIDH, 2009, p. 8).

En este caso, la Corte Interamericana de Derechos Humanos omitió el término de interseccionalidad o transversalidad de la discriminación, pero al respecto se puede considerar que el Tribunal realizó un estudio interseccional de la discriminación, al considerar la situación contextual de violencia que presenta este caso, así como la condición de vulnerabilidad de las víctimas por ser mujeres en situación de pobreza y la complejidad de la situación que viven las mujeres en Ciudad Juárez, para así determinar que esta doble condición fue el motivo por el

cual los tribunales estatales de justicia no cumplieron con su obligación de identificar a los responsables del homicidio, ocasionando la privación del derecho al acceso a la justicia por motivos discriminatorios.

Otro caso, es *Fernández Ortega y otros vs. México*, se desarrolla en un contexto de ocupación militar en el Estado de Guerrero, mismo en el que un importante porcentaje de la población pertenece a comunidades indígenas, quienes residen en municipios de gran marginación y pobreza. En general, la población indígena se encuentra en una situación de vulnerabilidad, reflejada en diferentes ámbitos de la vida como la administración de justicia y los servicios de salud, particularmente por no hablar español y no contar con intérpretes, por la falta de recursos económicos para acceder a un abogado, trasladarse a centros de salud o a los órganos judiciales y también por ser víctimas de prácticas abusivas o violatorias del debido proceso.

En este contexto social, la señora Fernández Ortega es una mujer de origen indígena, pertenece a una comunidad indígena, y se dedica a labores domésticas. El 22 de marzo del año 2002 tres militares ingresaron a su casa, en la cual se encontraban sus hijas e hijos presentes, preguntándole por su marido, al no poderles responder en virtud de hablar poco español, le apuntaron con sus armas y abusaron sexualmente de ella. La señora Fernández Ortega buscó la protección de las autoridades, pero en lugar de esto, se encontró con un sistema de justicia que no había adecuado sus estructuras para responder a las necesidades particulares de una mujer víctima de violencia sexual.

Asimismo, las autoridades no realizaron una investigación seria, completa y efectiva de los hechos, lo cual generó que la impunidad de los responsables se perpetuara por más de ocho años. En este caso, la violencia sexual fue utilizada como una forma de manifestar dominación

por parte de los militares. Además, la violación sexual fue una manifestación profunda de discriminación por su condición de indígena y por su condición de mujer y buscaba humillar, así como causar terror. Por otra parte, la falta de esclarecimiento de los hechos y la consecuente impunidad acentuaron la discriminación, la subordinación y el racismo en su contra, y la deslegitimación frente a los miembros de su comunidad.

Al igual que en el caso anteriormente citado, la CIDH (2010) no se pronunció respecto del concepto de discriminación interseccional, pero sí estudió la convergencia de elementos discriminatorios que daban como resultado la interseccionalidad de la discriminación, al analizar la situación de vulnerabilidad teniendo en consideración no solo la etnicidad, sino también el idioma, situación que ocasionó un menoscabo injustificado en su derecho de acceder a la justicia.

Otro caso fue el del Penal Miguel Castro Castro Vs. Perú, su sentencia fue el 25 de noviembre de 2006. La Corte Interamericana de Derechos Humanos se pronuncia por primera vez realizando un análisis de género, no solo interpretó la Convención Americana de Derechos Humanos sino también la convención de Belem do Pará; el caso se refiere a la responsabilidad internacional del estado peruano por la utilización excesiva de la fuerza que resultó en la muerte y lesiones en decenas de internas en el marco de un operativo. Donde se expuso lo siguiente:

El haber forzado a las internas a permanecer desnudas en el hospital, vigiladas por hombres armados, en el estado precario de salud en que se encontraban, constituyó violencia sexual en los términos antes descritos, que les produjo constante temor ante la posibilidad de que dicha violencia se extremara aún más por parte de los agentes de seguridad, todo lo cual les ocasionó grave sufrimiento psicológico y moral, que se añade al sufrimiento físico que ya estaban padeciendo a causa de sus heridas. Dichos actos de

violencia sexual atentaron directamente contra la dignidad de esas mujeres. El Estado es responsable por la violación del derecho a la integridad personal consagrado en el artículo 5.2 de la Convención Americana, en perjuicio de las seis internas que sufrieron esos tratos crueles, cuyos nombres se encuentran incluidos en el Anexo 2 de víctimas de la Sentencia que para estos efectos forma parte de esta (CIDH, 2018 p. 71).

Por lo tanto, el Estado es considerado culpable por la violación del derecho a la integridad personal consagrado en el artículo 5.2 de la Convención Americana, debido a que la misma institución pública debe promover acciones que garanticen su bienestar y no usar toda la estructura para violar sus derechos humanos. En cuanto a la obligación específica de sancionar la violencia contra la mujer, las mujeres indígenas enfrentan obstáculos para acceder a la justicia, generalmente relacionados con la exclusión social y la discriminación étnica. Dichos obstáculos pueden ser particularmente críticos, ya que representan formas de discriminación combinadas por ser mujeres, indígenas y pobres.

En este sentido Verdín (2021) afirma que “las víctimas de violaciones de derechos humanos representan la columna vertebral de cualquier sistema de protección; en torno a ellas gira la mayor parte de las necesidades que debe contemplar el mismo, especialmente las encaminadas al acceso a la justicia, considerando la existencia de un recurso judicial efectivo, y adicionalmente éste contenga las garantías mínimas de un proceso justo o debido proceso” (1).

1.3 La teoría de la discriminación

“La teoría de la discriminación constituye un sistema de argumentos para conceptualizar el denso universo de las prácticas discriminatorias y para justificar normativamente el derecho humano a la no discriminación” (Rodríguez, 2023 p. 159). Dicha teoría enmarca la articulación

de varias disciplinas que han investigado y aportado a cerrar brechas de desigualdad y no discriminación como es la antropología, la historiografía, la psicología, la sociología, la filosofía, economía, derecho entre otras.

Según Rodríguez (2023) la idea envolvente de esta concepción estructural es que la discriminación es un proceso social, y no la suma o agregación de prácticas individuales y fenómenos discretos. Es decir, es un ejercicio colectivo que de una u otra manera ejerce una opresión o genere situaciones en conjunto hacia un individuo. Para comprender este proceso social es necesario destacar lo siguiente:

En primer lugar, la discriminación se expresa y se despliega como una serie de experiencias de carencia y dominio cuyo fundamento es simbólico y cultural, a diferencia de la pobreza que, aun cuando en los casos del enfoque multidimensional o de derechos humanos no se entienda sólo como equivalente a un déficit o privación en el ingreso o porción distributiva de la renta, depende de manera decisiva de este indicador cuantificable (Rodríguez 2023, pp. 275-274).

En otras palabras, la discriminación llega a ser verbal y conductual debido a la interacción simbólica y social entre las personas por medio de exclusión, rechazo, negación, odio y desprecio ya sea por su condición social, cultural, política, orientación sexual o religiosa.

En segundo lugar, continúa Rodríguez (2023) las prácticas discriminatorias derivan de una injusticia en el reconocimiento de la dignidad de las personas que se hallan integradas en grupos culturalmente estigmatizados. Donde las personas más vulnerables y discriminadas buscan ser reconocidas por su persona y el respeto de sus derechos humanos desde la concepción de dignidad humana y principios como la universalidad. Sin embargo, en el caso de las mujeres

se continúa la lucha para reconocer sus derechos de igualdad y no discriminación para gozar de una vida libre de violencia.

En tercer lugar, la discriminación a decir de Rodríguez (2023) expresa una forma de desventaja propia o específica, construye posiciones sociales desventajadas, en el acceso a los derechos humanos, en ocasiones, una privación absoluta de derechos, y a la vez crea una relación, a veces binaria y múltiple, entre grupos al interior de un esquema inequitativo. Esto consiste en un vínculo entre el dominio que se proporciona en privilegios y ventajas injustificadas hacia grupos discriminadores y refuerza la desventaja de los grupos discriminados.

Por lo tanto, “el derecho a la no discriminación constituye la protección jurídica frente a la restricción en el ejercicio de derechos y oportunidades, causada por prejuicios y estigmas disponibles en el espacio público y que no son anecdóticos, sino más bien, estructurantes de la dinámica social” (Sánchez, 2022, p. 45). Puesto que, promueve y garantiza la libertad del desarrollo para la integridad de la sociedad, además es una oportunidad para eliminar la persistencia de estigmatizar y desprestigiar a las personas por sus apariencias o sus condiciones sociales, físicas o cuales afecten.

Según, Sánchez (2022) la desigualdad tiene una dimensión simbólica, relacionada con la falta del reconocimiento del valor de las identidades, cuya proliferación y expresión son consecuencia de las libertades democráticas. Esto implica que, en la medida que no se reconozcan las diferencias de otras personas, no promueve la libertad sino conlleva a la discriminación porque se continúa con el eje normalidad y las personas que poseen otras identidades no serán incluidas.

Por lo anterior, la discriminación es estructural que se puede presentar de manera directa o indirecta, la última puede llegar a ser igual de dañina o más para los derechos de quienes la sufren. Estas se pueden presentar en un conjunto de relaciones impuestas por el orden social, que se marcan entre opresores y oprimidos. Sin perder de vista, que la acción de discriminar es una violación al derecho humano a la igualdad de trato, una vez que el orden social normaliza este fenómeno se refleja en las normas, reglas y conductas llegando a ser estructural socialmente por relaciones de diferenciación y subordinación de clase, sexo, etnia, capacidades, orientaciones sexuales, religiosas y políticas.

1.4 Perspectiva de Género y educación

La perspectiva de género es una herramienta analítica y conceptual que reconoce las diferencias sociales, culturales, políticas, económicas entre mujeres y hombres, y otras identidades de género. Intenta desarticular las normas sociales, relaciones de poder y las estructuras institucionales que afectan la vida de las personas impuestas por el sistema patriarcal a través del cuestionamiento, para ponerlos en tela de juicio, constatar que son producto de un sistema opresivo y discriminatorio. Es por eso, que en materia de género y educación se retoma a la pionera Sandra Acker (1994) quien ha realizado importantes investigaciones en términos educativos, describe como la educación es el espacio necesario para transformar realidades, sin embargo, la docencia se ha considerado como una ciencia feminizada, en su mayoría las docentes son mujeres, Acker menciona a “la enseñanza, el trabajo social, la enfermería y el trabajo en bibliotecas, todas como altamente <feminizadas>” (Acker, 1994, p. 104)

Por lo tanto, como es una profesión feminizada es minimizada por el simple hecho de que trabajan mujeres, se continúa reproduciendo la idea estereotipada de que las mujeres son las

únicas cuidadoras ya que solo se ve como el cuidado del alumnado, y es aquí, donde se genera la reproducción de los roles y estereotipos de género. De acuerdo a INEGI (2020) son 1.2 millones de maestras y maestros de educación básica: 69.9% de mujeres y 30.1% de hombres, esto muestra que la reproducción de estos esquemas de género sigue perpetrando en la sociedad.

En consecuencia, lo anterior desencadena situaciones desfavorables en las instituciones educativas, Acker (1986) menciona que la evasión aparente de las mujeres jóvenes respecto a las ciencias físicas y técnicas; es una situación que prevalece aún. Dentro de las instituciones escolares, se ven reflejadas diversas situaciones que imposibilitan un acceso a la educación desde sus participantes activos como es el profesorado, quienes ocupan los perfiles en las áreas de matemáticas, física y química, esto de una u otra manera afecta de manera directa o indirecta a la comunidad estudiantil.

Por otro lado, el profesorado manifiesta situaciones de desigualdad en cuanto al trato debido a sus creencias y construcciones sociales. Douglas informaba en 1964, que el profesorado consideraba a los alumnos hombres como menos trabajadores, menos capaces de concentrarse y menos dispuestos a someterse a la disciplina que las alumnas, esos juicios los emitían las profesoras y podría haber sido diferente si lo hubieran hecho los profesores. Mientras que “estas diferencias en la forma en que el profesorado veía a la comunidad estudiantil, se debía tal vez a la falta de simpatía y entendimiento hacia el alumnado” (Acker, 1994, p. 108).

El colectivo docente trabaja en un sistema opresivo y de una u otra manera reflejan dichos actos en sus prácticas educativas, ya que reproducen estereotipos y roles de género, a pesar de estar conscientes, el sistema educativo en México promueve que se debe garantizar una educación con perspectiva de género, sin embargo, se queda en el camino ya que no se realiza en el quehacer educativo. Hargreaves (1984) menciona que el profesorado solo está dispuesto a

aceptar este coste bajo presión o cuando lo consideren como un medio necesario para un fin deseado.

En este sentido, autoras como Palomar (2005) consideran que la perspectiva de género puede definirse como la introducción de una mirada particular en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o mujer es un dato cultural y no biológico, y por tal motivo la forma que adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo se relacionan con la manera como se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social, el cual debe impactar en la forma de educar.

INMUJERES (2002) sostiene que la perspectiva de género es un marco de análisis teórico y conceptual que permite detectar los factores de desigualdad que afectan a hombres y mujeres en los diferentes ámbitos del desarrollo y planear acciones para modificar las estructuras que mantienen las desigualdades. Por consecuente, se deben generar espacios igualitarios donde las personas se sientan libres en su pleno desarrollo; debido a que sin la aplicación de la perspectiva de género no se logra la identificación de necesidades, factores y situaciones específicas de mujeres, hombres y otras identidades sociales.

De ello es necesario decir, que la incorporación de la perspectiva de género en la educación resulta ser una intervención protectora y fundamental para la transformación de las realidades, estructuras y prácticas que aun perpetúan la desigualdad, discriminación y la cultura violenta contra las mujeres. Con esta aplicación se fomenta una cultura humanista, justa e inclusiva en el bienestar social, económico y político de las personas.

1.4.1 La incorporación de la perspectiva de género en el curriculum

A continuación, se describe la importancia de incorporar la perspectiva de género en el currículum, plan y programas de educación básica. No resulta ser innovador, sino una continuidad de lo desafiante que puede llegar a ser, puesto que existe un conocimiento previo o reconocimiento del concepto en los espacios educativos. Desde el marco de los planes y programas educativos se deben garantizar situaciones de aprendizaje que incluyan contenidos, estrategias y productos que vayan encausados al logro de una cultura humanista, igualitaria y justa. Como sugiere Palomar (2005), Mora (2006) y Vega (2007) que permita una vida plena, donde sus derechos individuales se articulen con la justicia social, en tanto que ésta atienda las diferencias con base en la proporcionalidad y la diversidad.

La incorporación de la perspectiva de género en el curriculum educativo promueve la igualdad de género, permite desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo respecto a su entorno social. Mantener este enfoque de género ayuda a la planificación, toma de decisiones y acciones que de lugar a sociedades justas. “Cuestiona los estereotipos con que somos educados y abre la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos.” (INMUJERES 2007, p. 104).

Para el logro de lo anterior, es necesario incluir algunas formas de perspectiva de género que se pueden integrar en el currículo educativo:

1. **Revisión y actualización de materiales:** Diseñar y actualizar los materiales educativos, como libros de texto, contenidos del programa, recursos multimedia, que garanticen equidad a la diversidad de experiencias de género y elimine la reproducción de estereotipos de género.

2. **Integración de la historia y contribuciones de mujeres:** Incluir la historia de mujeres y sus contribuciones a todas las disciplinas, áreas y espacios donde se reconozca los logros de mujeres en ciencia, tecnología, arte, literatura, política y etc.
3. **Análisis crítico de estereotipos y roles de género:** Desarrollar una postura crítica hacia los estereotipos y roles de género en el contenido educativo y diseñar situaciones de aprendizaje que permitan cuestionar y desafiarlos.
4. **Enfoque interseccional:** Incorporar la perspectiva interseccional donde se deleve el género, raza, clase, orientación sexual y otras identidades, reconociendo la diversidad de experiencias y desafíos que enfrentan las personas.
5. **Educación sobre consentimiento y relaciones saludables:** Promover el autocuidado a través de la educación sobre el consentimiento, relaciones saludables, prevención de la violencia de género y respeto mutuo en el currículo.
6. **Incorporación de perspectivas de género como eje transversal:** Integrar la perspectiva de género en todas las áreas de estudio, para mostrar su importancia en la vida diaria.
7. **Formación continua del personal docente:** Proporcionar formación y capacitaciones para el personal docente sobre la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en las practicas educativas, promoviendo una concientización en temas de género y desarrollar la capacidad de abordarlas de manera efectiva en el aula (Messina, 2001 p. 5-33).

Por lo anterior, la incorporación de la perspectiva de género fomenta espacios seguros, confiables para el pleno desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención y

erradicación de la violencia contra las mujeres. Así como, cultivar una dignidad humana preocupada por el bienestar social y cierre brechas de desigualdad de género que han permanecido en las sociedades.

1.4.2 El currículum formal, real, oculto y transversal

Para este apartado, se describe cada uno de los tipos de currículum existentes en el ámbito educativo, ya que enmarca diferentes prácticas, teorías pedagógicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Engloba desde una serie de ideologías, situaciones sociales, y pretende incluir en cada secuencia didáctica el entorno sociocultural del contexto donde se encuentre el plantel educativo. El principal propósito es plasmar una concepción educativa desde un marco teleológico de su operatividad.

Para Gimeno (2010), el currículum es “una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia” (Gimeno 2010, p. 22).

Por ello, para hablar del currículo hay que partir de qué se entiende por educación; precisar cuáles son sus condiciones sociales, culturales y económicas. Su real función es hacer posible que los educandos desenvuelvan las capacidades que como personas tienen, se relacionen adecuadamente con el medio social e incorporen la cultura de su época y de su pueblo.

El concepto de currículum varía de acuerdo con los autores y a las visiones ideológicas según las necesidades de cada momento histórico. Desde la perspectiva de Aguirre (2006), el currículum es una construcción social y cultural, pues en él se depositan gran parte de las

expectativas y confianzas en la adquisición de los conocimientos y competencias que requiere toda sociedad, en él se concretan los parámetros de calidad y eficiencia que hoy por hoy, atraviesan la vida académica.

El currículum escolar representa un proyecto donde de manera explícita e implícita se concretan una serie de concepciones ideológicas, socioantropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo. Como producto cultural que es, está en constante movimiento, es permanentemente rebasado por la realidad, por las exigencias de la sociedad y del mundo laboral y productivo, así como de las políticas nacionales y de organismos internacionales.

El currículum debe considerar las condiciones reales en las que se llevará a cabo dicho proyecto, tomando en cuenta los principios y orientaciones generales, así como la práctica pedagógica. Por esta razón, el currículum formal u oficial no es sólo un proyecto, abarca también la dinámica de su realización. Para Casarini (1999), toda propuesta curricular incluye “desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenida por una estructura académica, administrativa, legal y económica” (p.7). Mientras que el currículum formal contiene los planes y programas que diseñan los especialistas basados en las teorías pedagógicas pertinentes.

Si bien es cierto el currículo tiene una parte legal, que actúa como norma que regula cada uno de los niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo. Guzmán (2012) distingue que éste debe tener las siguientes características:

Abierto: El currículo tiene una parte común al territorio nacional: Enseñanzas comunes o mínimas y otra complementada por cada una de las comunidades con competencias en educación.

Flexible: Se puede adaptar a la realidad del entorno del centro educativo y de los alumnos a los que va dirigido.

Inclusivo: Existe una parte de formación común para todos los alumnos a nivel nacional, que cursen estas enseñanzas.

Atiende a la diversidad: Permite incluir las diferencias o señas de identidad de cada comunidad.

Profesor Reflexivo: Un currículo con las características anteriores, debe dar como resultado la figura de un profesor reflexivo, guía y orientador (p. 12).

Es decir, el curriculum debe ser adecuado de acuerdo con el contexto escolar. Sin embargo, existen otros agentes socializadores; la familia, la escuela, los centros de trabajo y los medios de comunicación. Es decir, si el docente es reconocido como un agente de cambio, pero también los padres están inscritos dentro de una sociedad y mantienen una posición determinada.

“De esta forma la familia interactúa y reproduce una concepción acerca de la educación que será determinante en la construcción del currículo. Después de la familia como primera instancia socializadora aparece la institución escolar” (Guzmán, 2012, p. 15). Es decir, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje todos están vinculados de una u otra manera, en el cual los agentes más importantes son el profesorado, los estudiantes y la familia.

El currículo formal da paso al desarrollo del currículo real, que es conceptualizado como un conjunto de actividades y tareas que tienen la finalidad de originar aprendizajes. De tal forma que el currículo real es una traducción práctica del currículo formal, actuando como un mediador

entre docentes y alumnos, ya que no se toman únicamente las intenciones educativas del docente, sino que existe una adaptación a la naturaleza de la clase y a las eventualidades que pudiesen presentarse durante el curso. Por lo anterior, se define el currículum real como: “La puesta en práctica del currículo formal con las consecuencias que traiga consigo su aplicación y que lógicamente requerirán en su momento de una adaptación entre el plan curricular y la realidad en el aula” (Gimeno, 2002, p.50).

Tal adecuación tiene como exigencia el desarrollo de objetivos de aprendizaje fundamentados en un modelo o corriente educativa buscando desarrollar el máximo de competencias en el educando. Surgiendo un contraste entre lo propuesto por la institución y lo que debe ser realizado en el salón de clases con el propósito de lograr una misma meta. En este sentido, Gimeno (1994) sostiene que el currículum oculto no está explícito, se caracteriza por “dos condiciones que no se pretende y que es conseguido a través de la experiencia natural, no directamente planificada por los profesores en sus aulas” (p. 155).

Este currículum por otra parte está constituido por: “Las relaciones que se establecen en el ambiente escolar, así como la distribución del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios y castigos y el clima de evaluación” (Gimeno, 1994, p. 165).

Tiene una dimensión sociopolítica innegable. Gimeno (1994) dice que los análisis sobre este currículum provienen del estudio social y político de los contenidos y de las experiencias escolares. Hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición-colaboración, docilidad y conformidad, entre otros son inculcados consciente o inconscientemente por la escuela y expresan el modelo egresado que pretenden formar.

En tanto que, Acevedo (2010) define currículum oculto como:

[...] el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. En el caso que nos ocupa se trata de la escuela, ya sea desde los niveles de infantil hasta la educación superior. Es todo aquello que sí se ve y que sí se oye, pero que se transmite y se recibe de manera inconsciente, al menos sin una intencionalidad reconocida. Es lo que Stenhouse denomina lo que no está públicamente reconocido, aquello que puede hallarse en contradicción o bien reforzar las intenciones del currículum oficial. (p. 1).

Asimismo, Acevedo (2010) sostiene que el currículum oculto no se desarrolla de manera consciente, por ejemplo, en asuntos relacionados con las cuestiones de género y, por tanto, sugiere que se debe tomar en cuenta, en virtud de que muchas veces existe con tanta fuerza que supera, en muchas ocasiones, al currículum explícito.

El currículo transversal es una propuesta de la educación formal para dar cabida a la inclusión de los temas emergentes como: la equidad de género, los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente, entre otros, en la cotidianidad de las instituciones, considerando que estas temáticas son elementos clave en la organización de contenidos de los planes y programas de estudio. Roblin (2006) sostiene que la transversalización implica un esfuerzo cotidiano en todos los niveles de la gestión educativa, tiene un carácter disciplinar y colectivo:

[...] es la sistematización de esfuerzos fuertemente unidos por el mismo compromiso. Aunque, en la educación básica tiene un carácter disciplinar predominante en la formación académica, el cual representa una visión fragmentada del conocimiento, y se debe optar por un trabajo colectivo y unificado, cuyo resultado sea la adquisición de una perspectiva global e integrada de los diversos tópicos estudiados (Roblin, 2006, p. 56).

Es decir, para llegar a cumplir el objetivo de los proyectos transversales la comunidad escolar debe trabajar de una manera organizada y unificada. Donde todas las disciplinas de la institución estén de acuerdo en disminuir un problema social de su contexto específico y diseñen un plan de acción donde este funja como un eje transversal dentro de la organización y planificación de actividades.

En el siguiente apartado se describe brevemente la pedagogía de la crueldad como un elemento aprendido y arraigado que es importante deconstruir.

1.5 Contra pedagogías de la crueldad

La pedagogía de crueldad “es la que habitúa el examen de lo vivo y lo vital, y parece ser el camino inescapable de la modernidad, es la explotación actual que supone una variedad enorme de formas de desprotección y precariedad de la vida, la modalidad de explotación depende de un principio de crueldad consistente en la disminución de la empatía de los sujetos” (Segato, 2021, p.13). Es decir, tal parece que la sociedad busca colocar a la crueldad como norma y que se naturalice la expropiación de la vida y al consumismo como lo marca el capitalismo. Donde las mujeres son consideradas como objetos, disponibles y desechables, ya que la organización corporativa de la masculinidad conduce a que sean opresores.

Los crímenes semejantes, considerados inexplicables por los medios y los militantes, (sin líneas de investigación) por los funcionarios de gobierno y la policía, y vinculados al tráfico y el poder económico por la opinión pública, obedecen, según creo, a la creación y perpetuación de fraternidades mafiosas, quienes sellan un pacto de silencio y lealtad cuando, en comunión nefasta manchan sus manos con la sangre de mujeres

mediante su muerte atroz, en verdaderos rituales donde la víctima sacrificial es colocada en esa posición por ninguna otra razón mas que la marca de su anatomía femenina (Segato, 2023 p. 251).

Lo anterior hace alusión a la impunidad existente, pues parece que sellan su lealtad entre hombres con el cuerpo profanado de una mujer, donde se demuestra el crimen de odio hacia las mujeres, por el simple hecho de serlo.

Las estructuras elementales de la violencia, continúa Segato (2010), se centran en la tensión constitutiva e irreductible entre el sistema de estatus y el sistema de contrato, ambos correlativos y coetáneos en el último tramo de la larga prehistoria patriarcal de la humanidad. Donde el sistema de estatus se basa en la usurpación o exacción del poder femenino por parte de los hombres y la exacción garantiza el tributo de sumisión, domesticidad, moralidad y honor que reproduce el orden del estatus, es ahí donde el hombre debe ejercer su dominio y lucir su prestigio ante sus pares.

De acuerdo con Segato (2010) el sistema no se reproduce automáticamente ni esta predeterminado a reproducirse como consecuencia de una ley natural, sino que lo hace mediante un repetitivo ciclo de violencia. Mientras que en su esfuerzo por la restauración constante de la economía simbólica que estructuralmente organiza la relación entre los estatus relativos de poder y subordinación representados por el hombre y la mujer como iconos de las posiciones masculina y femenina en el espacio jerárquico global.

Una de las características de los feminicidios del estado de Puebla son precisamente la extrema crueldad, la torura, la exposición posterior del cuerpo que puede observarse de una revisión hemerográfica de los mismos.

Por ello, la pregunta central de la investigación radica en conocer cuáles son las acciones específicas de política pública educativa para combatir la pedagogía de la crueldad en contextos particulares, porque generalizar las acciones sin considerar estas especificidades (como una alerta de género) en un lugar determinado puede constituir una desprotección del estado.

1.6 Metodologías de la enseñanza de Derechos Humanos

En las últimas décadas se han desarrollado una serie acciones sobre la importancia de desarrollar consciencia sobre la dignidad humana y el valor de la persona, así como sus derechos y obligaciones, por eso desde los espacios de la educación como medio formativo se ha brindado el reconocimiento tanto a docentes como estudiantes al nombrarles agentes de cambio social. Así de igual manera el cambio de paradigma hacia una pedagogía de la ternura.

Para Mujica (2018) la pedagogía de la ternura va claramente a contracorriente de la pedagogía de la violencia que considera y asume que el golpe enseña, que la violencia física o psíquica son medios aceptables y hasta valiosos para educar, en especial a los niños y niñas, concepción que influye en nuestras culturas al afirmar que se golpea porque se quiere o se justifica, se tolera y se acepta el maltrato “por amor” (p.26). Es decir, en las practicas educativas se debe fomentar una cultura de amor hacia la enseñanza, comprender al aprendiz como un ser que siente y tiene razón propia.

Teniendo en cuenta que, para Cuassianovich (1990):

“la pedagogía de la ternura finalmente tiene que ser una pedagogía agresiva; fíjense ustedes: ternura y agresividad van juntas, porque la ternura debe tener la capacidad de salir al encuentro ante la pérdida de una conciencia humanitaria. No se trata de blanduras [...] porque lo que busca el cariño y el afecto es dar la seguridad al otro (p. 14).

Para apropiarse de esta pedagogía es primordial que el colectivo docente trabaje en sus situaciones personales, complejos y refuercen su propia autoestima y confianza ya que resultará difícil este proceso de enseñanza para brindarles las herramientas a sus estudiantes. Además, diseñar estrategias de comunicación donde se logren canales asertivos entre el educando y sus estudiantes.

“La metodología que utilice es una educación en derechos humanos que debe reunir una serie de condiciones, como: ser estimuladora de valores y virtudes deseables como la solidaridad, la tolerancia, la veracidad, la responsabilidad, la justicia, el respeto a los demás. Debe ser integral: manifestarse en todas las experiencias educativas; debe propiciar la crítica, que implica análisis, reflexión, búsqueda de alternativas; es decir una educación antidogmática: la metodología debe permitir la participación activa, lo que requiere el debate de ideas, de la confrontación de opiniones, de la expresión de deseos y decisiones de la ejecución de diversas actividades que estimulen el desarrollo de la inteligencia y de la afectividad” (Mujica, 2018, p. 27-28).

Una vez que el colectivo docente considere el valor humano, que tome en cuenta sus contextos sociales, enriquezca su persona y hacia los demás, se logrará un aprendizaje significativo y colectivo en cuidado de las demás personas. Desde su quehacer educativo motive el enfoque humanista a partir de los valores y la escucha de las opiniones de otras personas, llegar al punto de un dialogo conjunto donde se desarrollen pensamientos críticos, analíticos y reflexivos desde sus entornos sociales. Para lograrlo “debe propiciar el diálogo como forma del quehacer educativo en derechos humanos, y para conseguirlo se necesita un ambiente en el que todos los sujetos del proceso educativo se sientan valorados y apreciados. El diálogo debe

expresar la búsqueda permanente de nuevas experiencias educativas, de nuevas ideas, de nuevas formas que contribuyan a la construcción de una sociedad mejor” (Mujica, 2018, p. 27-28).

Además, estas metodologías deben estimular el reconocimiento de otras personas, de otras culturas llegando al respeto del otro para generar ciudadanos y ciudadanas más comprometidas con la sensibilidad y la humanidad como virtudes. Teniendo en cuenta a Mujica (2020):

“Debe, también, ser una metodología que respete las diversidades culturales, considerando que es la propia vida y cultura de los individuos el punto de partida para la acción y reflexión en derechos humanos; finalmente, la metodología de la educación en derechos humanos considera la vida cotidiana como el lugar pedagógico por excelencia y por ello se adecuará a las singularidades biosociológicas de los y las individuos” (pp. 27-28).

Por lo anterior, la pedagogía de la opresión hacia la liberación de Freire posee una metodología basta, completa que lleva constantemente hacia la reflexión y la acción sobre la condición humana en las sociedades. Asimismo, la implementación de las praxis de las ideas que se aterriza en el dialogo individual y colectivo. Como afirma Verdeja (2020) es una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario.

Como opina Gadotti (2007) “el poder de la obra de Paulo Freire no está tanto en su teoría del conocimiento, sino en el hecho de haber insistido en la idea de que es posible, urgente y necesario cambiar el orden de las cosas” (p. 89). Es decir, hace referencia a Freire como lo plasmó en su último libro: “ética del género humano”, las ideas de cómo era posible transformar

la realidad en una humanidad unida en torno a un objetivo común de justicia, paz y prosperidad para todos, teoría que se analizará a profundidad en otro capítulo.

CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL Y JURÍDICO

En el presente capítulo se abordan las políticas públicas y las acciones que han establecido los organismos internacionales, el gobierno federal y estatal en materia de educación, así como el marco jurídico de la educación superior desde los derechos humanos y la perspectiva de género.

2.1 Marco Contextual

En este apartado el panorama internacional, nacional y local de la situación de vida de las mujeres, así como las cifras de violencia y datos estadísticos de feminicidio. El objetivo es visibilizar la importancia de diseñar una alternativa de solución para prevenir, reducir y erradicar la violencia contra las mujeres y niñas.

2.1 Contexto Internacional

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) indican que alrededor de una de cada tres (30%) mujeres en el mundo han sufrido violencia física y/o sexual de pareja o violencia sexual por terceros en algún momento de su vida (OMS, 2023). Es desfavorable el panorama para mujeres y niñas que lejos de ser seres libres de violencia continúa perpetuando en su integridad humana la violencia estructural y sistémica. Además, en el informe conjunto de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) y ONU Mujeres destacó que:

Casi 89.000 mujeres y niñas fueron asesinadas en 2022 en el mundo, la cifra anual más alta de las dos últimas décadas, lo que demuestra que el número de feminicidios no está reduciéndose. La mayoría de los asesinatos de mujeres y niñas tienen motivos de género. En 2022, el 55% de los asesinatos de mujeres (alrededor de 48.800) fue cometido por

parejas o familiares. Eso se traduce en un promedio de más de 133 mujeres o niñas asesinadas al día por alguien de su propia familia (UNODOC, ONU MUJERES, 2023, p.1).

Por lo anterior, la situación va en aumento y cada día siguen muriendo niñas y mujeres, que no deberían formar parte de un dato estadístico, por lo que es fundamental fomentar una cultura de consciencia sobre el cuidado de la vida. Que los espacios seguros sean una garantía de vida, ya que se sigue visualizando que el agresor en muchos casos es de la propia familia, quien como institución social y primera debería promover espacios seguros.

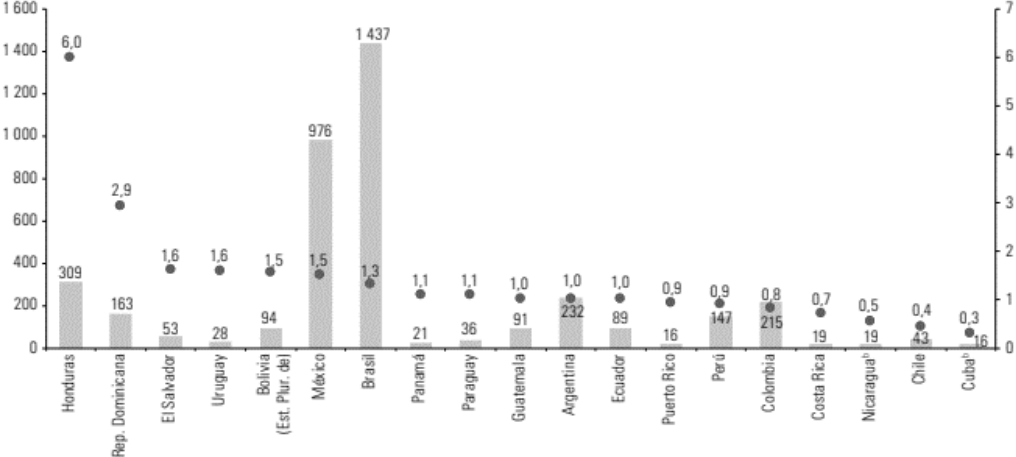
Entre los años 2005 y 2021, al menos, 35.000 mujeres y niñas han sido víctimas de femicidio/feminicidio y en lo que va del 2022, al menos 4.050 mujeres fueron víctimas de femicidio o feminicidio en 26 países en América Latina y el Caribe (OIG, 2023). Es decir, que la privación de vida de las mujeres por razón de género representa una muerte cada dos horas en la región. Como la situación continúa agravándose debido a que faltan acciones eficientes y concretas desde las instituciones gubernamentales, sin caer en simulación de pretender realizar intervenciones solo como requisito administrativo. Ya que son vidas humanas, seres pensantes con anhelos y proyectos de vida que se debe garantizar.

De los 19 países y territorios de América Latina que informaron el número de femicidios, feminicidios o muertes violentas de mujeres por razón de género en 2022, las tasas más altas se registraron en Honduras (6,0), la República Dominicana (2,9), El Salvador y el Uruguay (1,6 en ambos países). Las tasas más bajas (es decir, menos de 1 víctima de femicidio o feminicidio por cada 100.000 mujeres) se presentaron en Puerto Rico, el Perú, Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Chile y Cuba (OIG CEPAL, 2023, p. 5).

El panorama a nivel internacional continúa visibilizando la importancia de garantizar los derechos humanos y la perspectiva de género. El sistema patriarcal, androcéntrico y la violencia estructural-sistémica siguen afectando la vida de las mujeres y niñas, donde las instituciones gubernamentales deben garantizar una vida libre de violencia y diseñar acciones que promuevan libertad, justicia y dignidad humana.

Gráfico 1

*América Latina (19 países y territorios): feminicidios o femicidios, 2022
(En números absolutos y tasas por cada 100.000 mujeres)*



Nota: La tasa expresa el total de casos de femicidio o feminicidio ocurridos en el período observado por cada 100.000 mujeres en cada país, de acuerdo con la legislación nacional. Fuente: OIG CEPAL, 2023.

En el 2022, Brasil con 1,437 casos y México con 976 (véase, gráfica 1). Aunque en el reporte ni México ni Brasil aparecen como países con alto índice de feminicidios en el territorio debido a la proporcionalidad de sus pobladores. Lejos de ser un número estadístico es una vida humana, las mujeres merecen tener una vida digna y el estado es el principal responsable de garantizarlo.

2.1.2 Contexto Nacional

Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática en el año “2021 a nivel nacional, del total de mujeres de 15 años y más, 41.8% manifestó haber vivido alguna situación de violencia en su infancia (antes de cumplir 15 años). Al indagar sobre la violencia que experimentan las mujeres de 15 a 17 años en distintos ámbitos de ocurrencia, se tiene que, en los 12 meses previos al levantamiento de la ENDIREH 2021, el ámbito comunitario fue en el que hubo más violencia (38.0 %). Siguió el ámbito laboral (25.1 %), el de pareja (23.9 %), el familiar (23.3 %) y, por último, el escolar (22.0 %)” (INEGI, 2023, p. 1, 14).

La violencia psicológica es la que presenta mayor incidencia con (51.6 %), seguida de la violencia sexual (49.7%), la violencia física (34.7%) y la violencia económica, patrimonial y/o discriminación (27.4 %) (INEGI, 2021). Mientras que, de octubre 2020 a octubre 2021, 42.8 % de las de mujeres de 15 años y más experimentaron algún tipo de violencia, la violencia psicológica nuevamente es la que presenta mayor prevalencia (29.4 %), seguida de la violencia sexual (23.3 %), la violencia económica, patrimonial y/o discriminación (16.2 %) y la violencia física (10.2 %) (INEGI,2023).

De acuerdo con la ENDIREH (2021), la prevalencia de violencia (de cualquier tipo a lo largo de la vida) contra las mujeres de 15 años y más en México, muestra que aquéllas que experimentan mayor violencia son: las que residen en áreas urbanas (73.0 %); de edades entre 25 y 34 años (75.0 %); quienes cuentan con un nivel de escolaridad superior (77.9 %) y las que se encuentran separadas, divorciadas o viudas (74.0 %).

Sin embargo, las diferencias son considerables entre ambos sexos: “se registraron 1 188 delitos de abuso sexual con víctimas hombres de 5 a 9 años y 1 215 delitos con víctimas

hombres de 10 a 14 años, en comparación con los 3 418 delitos con víctimas mujeres de 5 a 9 años y 7 142 de 10 a 14 años. Asimismo, de 15 a 17 años en hombres fueron 555 víctimas de abuso mientras en mujeres, 4 312 víctimas. En otras palabras, en las mujeres de 5 a 9 años el abuso sexual ocurre casi tres veces más que en los hombres. Por su parte, en el grupo de 10 a 14 años, sucede aproximadamente seis veces más. Asimismo, resalta que en las mujeres de 15 a 17 años se presenta cerca de ocho veces la cifra de los hombres” (INEGI, 2023, p.4).

En 2022, de acuerdo con datos de las fiscalías generales de Justicia estatales, el delito de violación registró su máximo en el grupo de 10 a 14 años y ocurrió 4.7 veces más en niñas que en niños de esta edad, con 4 197 y 884 casos, respectivamente (INEGI, 2023).

En caso de las Alertas de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM) hasta la fecha actual se han declarado 25 en 22 entidades del país que incluyen 643 municipios (GOB, 2023). Dichos decretos desde el 2015 a la fecha se han acumulado 552 medidas recomendadas a las actuales administraciones y órganos autónomos locales, para que ejecuten en su contexto territorial con el fin de reducir los feminicidios.

Ahora bien, de estas 552 medidas, 208 son de prevención; 190 son para lograr justicia y reparación del daño a los familiares, víctimas y sobrevivientes de la violencia feminicida, y 154 corresponden a medidas de seguridad (GOB, 2023).

2.1.3 Contexto Estatal

Puebla cuenta con 6,583,278 habitantes 5.2% del total nacional. 3, 423,163 mujeres y 3,160,115 hombres, donde, 52.0% corresponden a mujeres y 48.0% a hombres (INEGI, 2021). Además, INEGI (2023) en su informe anual destacó que Puebla se encuentra en:

Rezago educativo del 20.4% con un nivel alto en sus pobladores con el total de 1,325.3 miles de personas. En el caso del acceso a la seguridad social es de 70.7% con 2,079.6 miles de personas, mientras que a nivel nacional es de 52.0%. También, el grado de marginación es alto debido a sus resultados ya que en pobreza extrema cuenta con el 13.8% es decir, con 897.7 miles de personas; en pobreza moderada con 3,219.6 miles de personas, es decir, el 49.6%; pobreza es de 4,117.3 miles de personas con 63.4%” (INEGI, 2023, pp. 1-2).

Por lo anterior, la situación social y económica afecta el desarrollo de su población, en cierto modo existe el 63.4% en precariedad que limita sus alcances en términos educativos y modo de vida. La mayoría de las veces, este panorama afecta a otras dimensiones como es la salud, la alimentación, la educación y el acceso a oportunidades para el crecimiento económico, educativo y social.

En relación con la violencia escolar la ENDIREH refirió que en el estado de Puebla “el 31.7% de la población de mujeres de 15 años y más, ha experimentado situaciones de violencia en la escuela a lo largo de la vida. Mientras que 15.8% vivió este tipo de violencia en los últimos 12 meses.” (INEGI, 2023, p. 16). Así también este organismo estimó que el 18.1% de las mujeres de 15 años y más han vivido situaciones de violencia física a lo largo de la vida escolar. Mientras que 11.6% ha experimentado violencia de tipo psicológica en los últimos 12 meses. (INEGI, 2022, p. 19).

Aunado a problemas como es que Puebla ocupe el segundo lugar nacional en embarazos en adolescentes (15 a 19 años) y el tercer lugar nacional por el número de embarazos en niñas (10 a 14 años); al cierre del tercer trimestre del 2023 el estado ocupó el sexto lugar nacional más alto en mortalidad materna (SS, 2023). Es decir, los derechos sexuales y reproductivos de las

mujeres se ven limitados y no están siendo garantizados por el estado. Si se llega a reflexionar sobre estas estudiantes en el que se fragmenta su desarrollo educativo debido a un embarazo no deseado. Además, las instituciones educativas deben incluir estas situaciones en sus proyectos educativos incluyendo problemas sociales, fomentando la prevención a través de la educación sexual.

Ahora bien, en el caso de los feminicidios en el estado el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP), afirma que entre enero y septiembre del 2023, los feminicidios aumentaron un 47% respecto al mismo periodo del 2022 (SESNSP, 2023); a partir del monitoreo hemerográfico realizado por el Observatorio de Violencia Social y de Género (OVSG) del IDHIE de la IBERO Puebla, en el estado, en promedio, un feminicidio ocurre al menos cada siete días (OVSG, 2023).

En 2023, el Poder Judicial del Estado de Puebla, ha emitido 16 sentencias condenatorias por el delito de feminicidio y, vinculado a proceso por el delito de feminicidio, sólo a tres personas. Uno de los principales obstáculos para acceder a la justicia es la ausencia de la perspectiva de género en el análisis del contexto y de las variables para abordar las desigualdades sobre las construcciones sociales y culturales de género, así como la imparcialidad y objetividad por las personas a cargo de los ministerios públicos y policías ministeriales en investigación, ya que carecen de sensibilidad, deficiencias estructurales con un enfoque de derechos humanos, intercultural e interseccional sobre la situación social de las víctimas.

Para Puebla, en abril del 2019 la Secretaría de Gobernación por medio de la Comisión Nacional para prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM) decretó Alerta

de Violencia de Género contras las Mujeres para la entidad y para 50 municipios del mismo, que incluye 45 medidas de prevención, seguridad y justicia.

2.1.4 Contexto Local

En el caso de Tepexi de Rodríguez, Puebla municipio donde se centra la investigación actual, según datos del INEGI, 2021 se refieren algunas características generales del municipio, la población en Tepexi de Rodríguez es de 22,331 habitantes (50.1% hombres y 49.9% mujeres). En comparación a 2010, la población en Tepexi de Rodríguez creció un 9.05%; los principales grados académicos de la población fueron primaria (38.4% del total), secundaria (25.8% del total) y preparatoria o bachillerato general (23.5% del total); la tasa de analfabetismo en 2020 fue 8.98%. Del total de población analfabeta, 36% correspondió a hombres y 64% a mujeres; 51.9% de la población se encontraba en situación de pobreza moderada y 16.8% en situación de pobreza extrema. La población vulnerable por carencias sociales alcanzó un 25.3%, mientras que la población vulnerable por ingresos fue de 1.85% (INEGI, 2021, p.2).

2.2 Marco Jurídico

En este apartado se desarrollan las políticas públicas desde los tres niveles internacional, nacional y estatal en materia de derechos humanos y perspectiva de género.

2.2.1 Políticas públicas desde un panorama internacional

A partir de algunas décadas, por parte de los organismos internacionales han impulsado una serie de políticas públicas y acciones para transformar el modelo educativo por medio de la incorporación de la perspectiva de género para erradicar los estereotipos y roles de género. Además, esto promueve los valores de igualdad, respeto, justicia y libertad.

En el artículo 4º de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de París (1998) “se planteó disminuir los obstáculos políticos y sociales que generan la insuficiente representación de las mujeres, y cómo esto incide en la participación activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y toma de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad” (UNESCO, 1998). Por ello, la importancia de integrar las políticas públicas en las áreas prioritarias de la educación, ya que permite posicionar a las mujeres en espacios de decisión y liderazgo, así contrarrestar la desigualdad, para fomentar una cultura de paz y bienestar. Asimismo, las acciones diseñadas para la incorporación de la perspectiva de género en materia de políticas públicas en educación; en primer lugar la sensibilización, para lograr la transversalización de la perspectiva de género en el ámbito educativo.

Por consiguiente, se han materializado diversos momentos importantes en materia jurídica, donde se han integrado en programas gubernamentales que estén en pro de la igualdad entre personas. Así como, en planes de desarrollo gubernamentales donde el principal objetivo es fomentar una cultura de paz e igualdad de género. La UNESCO (2013) elaboró un cuestionario acerca de igualdad de género y cultura para los países miembros, el objetivo principal fue evaluar el progreso de las acciones de los últimos diez años relacionados con igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres en el ámbito de cultura, en siete áreas: “(I) políticas nacionales; (II) estrategia nacional de aplicación de las convenciones de cultura de la UNESCO; (III) acceso a la toma de decisiones; (IV) educación, fortalecimiento de capacidades y formación; (V) acceso al crédito y asignación de recursos económicos, (VI) visibilidad y sensibilización; (VII) estadísticas e indicadores” (Unesco, 2015, p. 23).

Se destacan los principales resultados donde se denota la ausencia de:

1. Investigación y datos periódicos y fiables; 2. De género en las evaluaciones del impacto y en los mecanismos de seguimiento; 3. Incorporación del género en las políticas culturales, los planes de acción y la legislación; 4. Disparidades de género en el consumo cultural; 5. Formación y fortalecimiento de capacidades; 6. Inequidades de género en la educación superior; 7. Acceso desigual a los puestos de toma de decisión en las profesiones culturales; 8. Estereotipos de género en los campos culturales (UNESCO, 2015, pp.24-25).

Se identificaron los aspectos comunes entre otras áreas de la vida socioeconómica de las mujeres, entre los cuales se obtuvo:

Participación limitada de la mujer en funciones de dirección (el techo de cristal); segregación en ciertas actividades (paredes de cristal); oportunidades restringidas en la formación continua, el desarrollo de capacidades y en la creación de una red de contactos; la desigualdad existente en relación con el trabajo no remunerado; las pésimas condiciones de trabajo (como el trabajo a tiempo parcial, contractual, el carácter informal, etc.) así como el mantenimiento de estereotipos de género sobre los papeles culturalmente apropiados para la mujer y el hombre, sin que medie necesariamente un previo consentimiento de las partes. La ausencia de estadísticas culturales desagregadas por género es un factor que encubre la diferencia existente entre géneros y los retos a los que directivos y políticos deben hacer frente (UNESCO, 2015, pp. 26-29).

La UNESCO reconoció el fortalecimiento de capacidades y formación continua en la educación, donde varios países destacan dicha información como relevante en la incorporación de la perspectiva de género.

Por su parte, el Fondo Monetario Internacional (FMI, 2017) argumentó que la perspectiva de género es un enfoque que utiliza los instrumentos de política fiscal y gestión financiera pública para promover la igualdad de género y el desarrollo, ya que afirmó que el profesorado es el modelo a seguir para el alumnado, agregando que es un mediador del conocimiento y es el transformador de las nuevas generaciones, él es una pieza necesaria para aportar un equilibrio a la sociedad, posibilitando en su página web capacitaciones disponibles para la formación del docente en esta perspectiva. Sin embargo, se desconoce el lenguaje adecuado de equidad de género, se observa falta de capacitación que les proporcione las herramientas adecuadas para su propia reflexión personal y llevarla a las actividades de su práctica docente.

En este contexto, respecto del concepto de discriminación hacia la mujer la CEDAW (2016) establece las acciones dirigidas para su eliminación, como la promoción de cambios estructurales en todos los niveles. Es decir, es necesario realizar un cambio sistémico y estructural desde las actitudes, acciones, comportamientos individuales y en colectivo hasta las prácticas institucionales del poder social y económico. Por estas razones la CEDAW obliga a los estados que la ratifican a garantizar la igualdad de jure y de facto entre las mujeres y hombres. Por lo tanto, para la igualdad tanto en las normas y leyes, como en los hechos y resultados, los estados deben proporcionar todos los medios para lograr el alcance y bienestar de las mujeres en cada esfera de su vida.

En septiembre de 2015 en la 70ª sesión de la Asamblea General de la ONU, se instituyeron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Siendo un total de 17 objetivos cumpliendo con

las necesidades emergentes de la sociedad actual, establecen un planteamiento enfocado al desarrollo sostenible, protección de los derechos humanos y reducción de desigualdades donde se busca brindar oportunidades a las personas más vulnerables. Además, hacer responsables a los departamentos gubernamentales, instituciones sociales y demás al cuidado de los recursos naturales y civiles de las futuras generaciones.

Dentro de los 17 objetivos, existe el número 5 titulado Igualdad de Género (*gender equity*) tiene por propósito “erradicar la discriminación existente para mujeres y niñas, además de promover acciones para el empoderamiento femenino e igualdad de oportunidades” (ODS, 2015, p. 3). La ONU (2015) argumenta que se ha demostrado una y otra vez que empoderar a las mujeres y niñas tiene un efecto multiplicador y ayuda a promover el crecimiento económico y el desarrollo a nivel mundial. Por lo tanto, se busca generar proyectos sociales, económicos y culturales por medio de ejes transversales, se encuentra la perspectiva de género y derechos humanos desde los espacios educativos.

Por lo anterior, es necesario aterrizar las políticas públicas y las recomendaciones expuestas por parte de los organismos internacionales en beneficio de las sociedad mexicana. La educación se sigue considerando como un medio para transformar realidades, sus actores principales como sus estructuras deben considerar el diseño de proyectos interdisciplinarios y transversales atendiendo las necesidades y problemas emergentes que produce el entorno social.

2.2.1.1 Proyectos de eje transversal: estrategia 2030

Desde el ámbito educativo se han diseñado planes y programas educativos atendiendo las recomendaciones, necesidades y problemáticas en el contexto mexicano. El sentido primordial es formar personas capaces de desarrollar una postura crítica, analítica y reflexiva

sobre su entorno sociocultural. Por consiguiente, los ejes transversales se definen como los “instrumentos globalizadores de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad de una malla curricular y en particular la totalidad de las áreas de conocimiento, las disciplinas y los temas con la finalidad de crear condiciones favorables de aprendizaje” (UNESCO, 1996, p.20).

Mientras que Yturralde (1998) afirma que: “La transversalidad en el campo educativo es un instrumento articulador con la familia y la sociedad. En la actualidad es fundamental para quienes hacemos educación la formación y capacitación de instrumentos para la transferencia, el formular una estrategia para la formación de valores, utilizando las vías de los ejes transversales para darle un enfoque integral a su currículo” (p. 48). Es decir, que se posea conciencia de las problemáticas emergentes y promueva valores como el respeto, la igualdad, la justicia y la libertad. Para esto es necesario que su comunidad educativa diseñe proyectos de eje transversal con situaciones específicas de una manera integral y colectiva para contribuir a la resolución de estos.

Por lo tanto, el colectivo docente debe poseer los conocimientos, habilidades y actitudes sobre la importancia de diseñar proyectos a través de ejes transversales, desde una integración de los actores educativos; directivos, coordinadores y docentes. “La estrategia se centra en la coherencia de políticas y en la participación de múltiples actores interesados) y presta atención especial a los elementos transversales en las alianzas, los datos y la rendición de cuentas” (ONU, 2016 p. 10).

Por ende, la agenda busca sensibilizar, aplicar enfoques desde múltiples partes de intereses, además de adaptar los ODS al contexto nacional, estatal y local de cada país perteneciente. Asimismo, evaluar los riesgos y fomentar capacidades de adaptación y resiliencia. La ONU (2017) tiene dos prioridades en esta agenda 2030, una de ellas es la

transversalidad de género donde reconoce la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas como una de sus dos prioridades globales.

En México la educación esta siendo encausada a ser liberadora y crítica considerando al contexto social, económico y político para generar situaciones de aprendizaje donde la comunidad estudiantil desarrolle posibles soluciones a las problemáticas existentes, posea una consciencia de la precariedad, los factores que influyen en el desarrollo de las personas. El docente es reconocido como agente de cambio social, desde una posibilidad de actor principal para la transformación de las realidades.

2.2.2 Marco Constitucional

En 1917, con la promulgación de la constitución se establecieron los derechos sociales, siendo el primer país a nivel mundial que estipuló, respetar y garantizar el derecho a la educación, a la protección de la salud, a un medio ambiente adecuado, viviendas dignas, derecho de las niñas y niños a satisfacer sus necesidades básicas, las bases de la reforma agraria, al desarrollo rural, tener condiciones dignas en el trabajo. Derechos políticos, en este sentido cabe destacar que la constitución no otorgó derechos políticos a las mujeres, por lo tanto, tampoco la plena igualdad entre hombres y mujeres a estos derechos, tuvieron que pasar varias décadas para que ello se diera en el marco jurídico y en su defensa real algunos siguen sin cumplirse.

En 2011 el país dió un importante cambio al adecuar la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a las exigencias y avances del derecho internacional de los derechos humanos; “dicha reforma es muy importante ya que implica transformaciones de fondo en la manera en que el poder ejecutivo, legislativo y judicial deben llevar a cabo sus planes,

programas y acciones de gobierno. La reforma abandona el término garantía como sinónimo de derecho fundamental para usar el más adecuado, derechos humanos” (Santiago, 2021 p. 362).

2.2.2.1 Artículo 1º Constitucional derechos humanos y sus garantías

Históricamente, los derechos humanos hicieron eco en todo el mundo después de uno de los acontecimientos más crueles de la humanidad: la Segunda Guerra Mundial y el doloroso genocidio cometido contra millones de personas, que lamentablemente no fue el primero ni el último y de los cuales existen variados ejemplos en el mundo en el presente inmediato. Sin embargo, la construcción de los derechos humanos comenzó a desarrollarse desde muchos años antes y en diferentes latitudes. El reconocimiento de los derechos humanos en el artículo 1 de la constitución, en el capítulo primero titulado Derechos Humanos y sus Garantías que textualmente establece:

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece (CPEUM, DOF 2011).

Con la frase “todas las personas” a decir de González (2015) se quiso evitar que se excluyera a alguien del disfrute de los derechos humanos que la Constitución reconoce. Además, es necesario destacar que, en la reforma, los derechos humanos son reconocidos en los tratados internacionales ratificados por México, esto quiere decir que el reconocimiento a favor de los derechos humanos es aún más amplio y debe ser estudiado con mayores aristas para el goce de los mismos.

Se establece la protección constitucional y la de los tratados internacionales ante una violación que provoca un daño, para Delgado (2021) es precisamente porque alude al reconocimiento de una afectación, es recuperar la posibilidad de expresar un daño, exigir la reparación de la injusticia sufrida, de participar en la transformación de la agencia humana. Además, la reparación de los daños deber ser de igual manera una garantía que alude a la integridad de la persona.

El segundo párrafo establece:

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia (CPEUM, DOF, 2011).

Se establece la obligación a decir de Nowak, (2005) de revisar el ámbito nacional y los tratados internacionales. Esta es la razón de ser de los numerosos instrumentos internacionales de derechos humanos algunos de ellos específicamente diseñados para proteger los derechos de grupos contra formas de discriminación incluidas las que afectan a niñas, niños, jóvenes, mujeres, migrantes, personas refugiadas, desplazadas, a los pueblos indígenas, las personas en reclusión, personas por su origen, cultura o religión o la que está basada en la orientación sexual y el género, por mencionar algunos.

Del texto que indica “favoreciendo en todo a las personas la protección más amplia” que ha sido denominado como “principio pro persona” la jurisprudencia también se ha pronunciado en la Primera Sala del Máximo Tribunal de México, por reiteración:

PRINCIPIO PRO PERSONA. CRITERIO DE SELECCIÓN DE LA NORMA DE DERECHO FUNDAMENTAL APLICABLE. [...] en materia de derechos

fundamentales, el ordenamiento jurídico mexicano tiene dos fuentes primigenias: a) los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; y, b) todos aquellos derechos humanos establecidos en tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte. Consecuentemente, las normas provenientes de ambas fuentes son normas supremas del ordenamiento jurídico mexicano. Esto implica que los valores, principios y derechos que ellas materializan deben permear en todo el orden jurídico, obligando a todas las autoridades a su aplicación y, en aquellos casos en que sea procedente, a su interpretación. Ahora bien, en el supuesto de que un mismo derecho fundamental esté reconocido en las dos fuentes supremas del ordenamiento jurídico, a saber, la Constitución y los tratados internacionales, la elección de la norma que será aplicable —en materia de derechos humanos—, atenderá a criterios que favorezcan al individuo o lo que se ha denominado principio pro persona, de conformidad con lo dispuesto en el segundo párrafo del artículo 1o. constitucional. Según dicho criterio interpretativo, en caso de que exista una diferencia entre el alcance o la protección reconocida en las normas de estas distintas fuentes, deberá prevalecer aquella que represente una mayor protección para la persona o que implique una menor restricción. En esta lógica, el catálogo de derechos fundamentales no se encuentra limitado a lo prescrito en el texto constitucional, sino que también incluye a todos aquellos derechos que figuran en los tratados internacionales ratificados por el Estado mexicano.

Jurisprudencia, 10a. Época, Primera Sala, *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, libro XIII, tomo 2, octubre de 2012, p. 799.

Criterios emitidos por la corte interamericana de derechos humanos cuando el estado mexicano no fue parte. son orientadores para los jueces mexicanos siempre que sean más

favorables a la persona en términos del artículo 1o. de la constitución federal. Tesis aislada, 10a. Época, Pleno, *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, libro III, tomo 1, diciembre de 2011, p. 550.

En este sentido Ramírez (2021) distingue dos situaciones concretas en las que el principio pro persona tiene aplicación práctica: (a) Por un lado la preferencia normativa donde, ante un escenario de concurrencia de normas, se establece como deber la selección de la más favorable, o bien la menos restrictiva, para el goce efectivo de los derechos y (b) La preferencia hermenéutica, ante varias interpretaciones posibles que dan como resultado la identificación de significados, contenidos y alcances múltiples para una determinada norma relativa a los derechos humanos, se establece el mandato para que el operador jurídico elija la alternativa más favorable para el titular del derecho en cuestión.

El tercer párrafo del citado artículo 1 Constitucional indica textualmente:

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley (CPEUM, DOF, 2011).

En un apartado anterior de este documento se enunciaron los principios y obligaciones del Estado en materia de derechos humanos, por ello, en estos párrafos se enuncia la importancia de que las personas en los puestos del logro de las justicias posean los conocimientos de los tratados internacionales para un mayor cumplimiento de los derechos humanos. Además, los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad van encausados

al respeto de la dignidad humana, ya que “estas obligaciones reconocidas a nivel internacional tienen su génesis en la interpretación de los tratados de derechos humanos del sistema universal de protección de derechos humanos” (Santiago, 2021 p.363).

Como lo marca el mismo párrafo adicionado, todas las autoridades del estado se encuentran obligadas a diseñar las acciones pertinentes para promover y garantizar los derechos humanos. Para Santiago (2021) los operadores jurídicos deben aplicar los principios de la teoría constitucional y de la teoría de los derechos humanos, conciliar el principio pro-persona con la interpretación conforme.

En los últimos párrafos, la constitución establece:

Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzarán, por este solo hecho, su libertad y la protección de las leyes. Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (párrafo reformado DOF, 2011).

El reconocimiento constitucional de los principios de igualdad, universalidad y no discriminación se protegen jurídicamente sin que ello signifique su protección en la realidad de las personas, es indiscutible reconocer que existen ciertos grupos a los que históricamente se les ha negado de forma fáctica o legal, con intención o sin ella, el acceso al pleno goce de derechos, por lo que las personas que forman parte de ellos necesitan protección particular.

Por lo tanto, al referir específicamente el derecho a la igualdad y del principio de no discriminación, es necesario reconocer que las construcciones sociales de género provocan desigualdades entre la posición social de mujeres y hombres, trayendo consigo situaciones que discriminan el ejercicio de los derechos humanos, especialmente de las mujeres quienes ocupan posiciones de desventaja y asimetría.

2.2.2.2 Artículo 3º Constitucional Educación

El Artículo 3o. establece que toda persona tiene derecho a la educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

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 (Párrafo reformado DOF 10-06-2011. Reformado y reubicado, antes párrafo segundo, DOF 15-05-2019).

En la Ley General de Educación Superior se indica para la coordinación en la Educación Superior, donde en el capítulo II sobre los criterios, fines y políticas del art. 7, se ha priorizado

lo siguiente: La educación fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en:

I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político; [...]

V. La construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos;

VI. El combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres (DOF, 2021).

Es decir, la comunidad de aprendices que emerjan de una institución de nivel superior debe tener un pensamiento crítico, analítico y reflexivo, donde sean capaces de promover soluciones a problemáticas sociales que se encuentren en su entorno. Además, de ser una persona más sensible en la construcción de relaciones sociales con una mirada de respeto a los derechos humanos.

A su vez, el artículo 8. Establece que la educación superior se orientará conforme a los criterios siguientes:

- I. El interés superior del estudiante en el ejercicio de su derecho a la educación;
- II. El reconocimiento del derecho de las personas a la educación y a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica;
- III. El respeto irrestricto a la dignidad de las personas;
- IV. La igualdad sustantiva para contribuir a la construcción de una sociedad libre, justa e incluyente;
- V. La inclusión para que todos los grupos sociales de la población, de manera particular los vulnerables, participen activamente en el desarrollo del país;
- VI. La igualdad de oportunidades que garantice a las personas acceder a la educación superior sin discriminación;
- X. La cultura de la paz y la resolución pacífica de los conflictos, así como la promoción del valor de la igualdad, la justicia, la solidaridad, la cultura de la legalidad y el respeto a los derechos humanos; (DOF, 2021).

Por lo anterior, las instituciones de nivel superior deben garantizar en sus espacios educativos los derechos humanos y principios jurídicos como la igualdad, la justicia y la dignidad humana.

En el Artículo 9. Los fines de la educación superior serán:

- I. Contribuir a garantizar el derecho a la educación establecido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y al aprendizaje integral del estudiante;
- II. Formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y

solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora (DOF, 2021).

Es decir, la educación superior debe ir encaminada a desarrollar una responsabilidad social y una conciencia sobre la realidad. Además, en el artículo 10 se establecen los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior que se basarán en lo siguiente:

III. La impartición de la educación superior con un enfoque de inclusión social que garantice la equidad en el acceso a este derecho humano;

XVII. La incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y difusión cultural, así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad;

XVIII. La promoción de medidas que eliminen los estereotipos de género para cursar los planes y programas de estudio que impartan las instituciones de educación superior;

XIX. La promoción y respeto de la igualdad entre mujeres y hombres generando alternativas para erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia de género en las instituciones de educación superior;

XX. La creación, implementación y evaluación de programas y estrategias que garanticen la seguridad de las personas en las instalaciones de las instituciones de educación superior, así como la creación de programas y protocolos enfocados a la prevención y actuación en condiciones de riesgos y emergencias, en términos de lo dispuesto por la Ley General de Protección Civil (DOF, 2021).

En otras palabras, la educación superior debe comprometerse a implementar medidas que fomenten una cultura de paz, por medio de proyectos transversales para impulsar la erradicación de estereotipos de género y cualquier tipo de violencia que ataque la integridad de las personas. En el Título cuarto de las acciones, concurrencia y competencias del Estado; Capítulo I: De las acciones para el ejercicio del derecho a la educación superior; artículo 43 establece que el Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior.

En el ámbito de su competencia, conforme a sus procedimientos normativos y de acuerdo con sus características, las instituciones de educación superior promoverán, entre otras, la adopción de las siguientes medidas:

I. En el ámbito institucional:

a) Emisión de diagnósticos, programas y protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de todos los tipos y modalidades de violencia; en el caso de la violencia contra las mujeres, se excluirán las medidas de conciliación o equivalentes como medio de solución de controversias;

b) Creación de instancias con personal capacitado para la operación y seguimiento de protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres;

c) Adopción de medidas para considerar la violencia que se ejerce contra las mujeres como causa especialmente grave de responsabilidad;

d) Aplicación de programas que permitan la detección temprana de los problemas de los tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior, para proporcionar una primera respuesta urgente a las alumnas que la sufren;

e) Realización de acciones formativas y de capacitación a toda la comunidad de las instituciones de educación superior en materia de derechos humanos, así como de la importancia de la transversalización de la perspectiva de género;

f) Promoción de la cultura de la denuncia de la violencia de género en la comunidad de las instituciones de educación superior, y

g) Creación de una instancia para la igualdad de género cuya función sea la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones que lleve a cabo la institución; (DOF, 2021).

Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben diseñar estrategias que generen espacios seguros e íntegros, además de implementar una instancia de igualdad de género que tenga el propósito de transversalizar la perspectiva de género y derechos humanos. Asimismo, fomentar la cultura de la denuncia, sin incurrir en la omisión y la indiferencia ante casos de discriminación y desigualdad, para lograr un entorno de desarrollo íntegro y seguro.

II. En el ámbito académico:

a) Incorporación de contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres, así como los estereotipos de género y que estén basados en la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los

sexos, b) Desarrollo de investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior (DOF, 2021).

Conforme a ello, en el ámbito académico desde la práctica educativa se debe incorporar la perspectiva de género para la eliminación de la violencia contra las mujeres, para detener la reproducción de estereotipos de género, ya que esto sigue siendo un factor de violencia estructurada. Por lo anterior, es fundamental que en el entorno de la prestación del servicio se cumpla lo siguiente:

a) Fomento de senderos seguros dentro y fuera de las instalaciones de las instituciones de educación superior;

b) Promoción del mejoramiento del entorno urbano de las instituciones de educación superior, así como de su infraestructura para la generación de condiciones de seguridad de las mujeres;

c) Dignificación de las instalaciones sanitarias con la implementación de medidas que respeten los derechos y la dignidad de las mujeres y se constituyan como espacios libres de violencia;

d) Fomento de medidas en el transporte público para garantizar la seguridad de las alumnas, académicas y trabajadoras de las instituciones de educación superior en los trayectos relacionados con sus actividades académicas y laborales, respectivamente,

e) Promoción de transporte escolar exclusivo para mujeres (DOF, 2021).

Siguiendo con este razonamiento, se deben garantizar espacios e infraestructura seguros donde la vida de las mujeres este resguardada y pueda desarrollarse de la mejor manera, con la confianza de que se encuentra protegida.

2.2.2.3 Código de Ética de la Administración Pública Federal

Para combatir la corrupción en el sector público el día 8 de febrero del 2022 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Código de ética de la Administración Pública Federal, tiene como propósito:

“erradicar la corrupción en el Gobierno Federal, impulsar el comportamiento ético de las personas servidoras públicas en aras de lograr el bienestar de todas las personas a partir de una cultura de servicio público austero y de excelencia, cimentado en los principios, valores y reglas de integridad que tienen por base la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Responsabilidades Administrativas, la Ley General del Sistema Nacional Anticorrupción, la Ley Federal de Austeridad Republicana, y los Lineamientos para la emisión del Código de Ética a que se refiere el artículo 16 de la Ley General de Responsabilidades Administrativas (DOF, 2022).

Este documento está conformado por varios principios, valores, reglas en pro de la integridad y compromisos que son importantes para guiar a las personas del servicio público en su desempeño y conducta con el fin de lograr una excelencia en su función. En el capítulo II llamado Principios del Servicio Público, en el art. 4. Principios del servicio público “para el adecuado ejercicio del servicio público, se deberá actuar conforme a los principios constitucionales y legales de Respeto a los Derechos humanos, Legalidad, Honradez, Lealtad, Imparcialidad, Eficiencia, Eficacia y Transparencia” (DOF, 2022).

Mientras que en el Artículo 5, llamado el Respeto a los derechos humanos dice “Los Derechos humanos son el eje fundamental del servicio público, por lo que todas las personas que desempeñen un empleo, cargo o comisión en las dependencias y entidades, conforme a sus atribuciones y sin excepción, deben promover, respetar, proteger y garantizar la dignidad de todas las personas” (DOF, 2022). Por lo tanto, los derechos humanos lejos de ser solo un papel pasen a ser cultura y forma de vida desde las instituciones sociales y gubernamentales hacia las personas.

Para ello, las personas servidoras públicas deben evitar conductas tales como:

- I. Menoscabar la dignidad de las personas; la cual incluye los derechos a la igualdad, integridad física y psicológica, libertad de expresión, oportuno acceso a la salud, entre otros;
- II. Llevar a cabo conductas de discriminación por cualquier motivo, como podrían ser origen (nacionalidad o situación migratoria, origen étnico, color de piel o cultura, lengua o idioma); personalidad (sexo, identidad o expresión de género, características u orientación sexuales); ideología (religión, opinión, identidad o filiación política); condiciones físicas y de salud (apariencia, edad, embarazo, condición de salud, discapacidad, o cualquier característica genética); condición familiar o socioeconómica, o cualquier otro;
- III. Generar conductas, situaciones o distinciones entre hombres y mujeres que fomenten la desigualdad o afecten el acceso a las mismas oportunidades, así como al uso, control y beneficio de bienes y servicios, o en su caso, la toma de decisiones en el ámbito laboral, económico, político, familiar o cualquier otro;

IV. Realizar o tolerar actos de Hostigamiento o Acoso sexuales, con independencia del sexo, identidad o expresión de género, características u orientación sexuales, de las personas involucradas en tales casos (DOF, 2022).

Por lo anterior, desde el estado se busca trazar instrumentos que sean una guía para el servidor público para que actúe con una conducta ética basada en valores, principios, obligaciones y derechos.

2.2.3 Políticas públicas dirigidas a derechos humanos con perspectiva de género

En México, las políticas públicas con respecto a la sensibilización y violencia de género se plasmaron en el Programa de Fortalecimiento de la Participación de las Mujeres en las Artes, desarrollado por el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). De enero a diciembre de 2013, se apoyó en la capacitación de temas de perspectiva de género y los resultados obtenidos fueron:

15 proyectos de educación artística con enfoque de género; 63 actividades de capacitación para el empoderamiento de la mujer en la docencia, atendiendo a 988 docentes; 600 tutorías, asesorías, y actividades educativas con enfoque de género; 12 actividades de capacitación a personal docente, para transversalizar la perspectiva de género en la currícula y generación de proyectos artísticos; 39 asesorías artísticas a proyectos de estudiantes con perspectiva de género y se registró la experiencia; 125 eventos con perspectiva de género, logrando la asistencia de 4000 personas; 8 investigaciones para el empoderamiento de la mujer y 34 investigaciones en proceso sobre el empoderamiento de la mujer (UNESCO, 2015, p. 8).

Los datos anteriores evidenciaron que México no respondió con alguna política concreta al tema educativo, ya que faltaron datos o un informe por parte la Secretaría de Educación

Pública para responder el cuestionario. A diferencia de la República Checa, donde el Ministerio de Cultura elaboró programas educativos para sus empleados con la finalidad de sensibilizarlos acerca de los temas de género (UNESCO, 2015).

Así también, en el área seis de visibilidad y sensibilidad México no presentó ningún programa, a diferencia de las Islas Cook y Etiopía, quienes “el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo) tuvieron la oportunidad para reconocer a las mujeres, a través de eventos culturales, festivales, exhibiciones, galerías, publicaciones y proyecciones de audiovisuales que son considerados espacios críticos para los artistas” (UNESCO, 2015).

Por otra parte, la OCDE en 2017 realizó un estudio en México. Los hallazgos encontrados por estos organismos refirieron que el país experimentó una de las brechas más grandes entre hombres y mujeres ninis (jóvenes sin empleo, ni educación, ni capacitación), con 22.1%, únicamente inferior a la de España, Grecia, Italia y Turquía, que posee el mayor porcentaje de este bloque económico (29.8%), por encima del promedio de 14.6% (OCDE, 2017). Asimismo, fue uno de los principales países con la tasa más alta de embarazo adolescente con una tasa de fecundidad de 77 nacimientos por cada mil adolescentes de 15 a 19 años de edad (OCDE, 2019).

El embarazo adolescente está condicionado a factores demográficos, socioeconómicos, psicológicos y de educación. En relación con lo educativo, se considera que la inasistencia escolar facilita que se den embarazos a temprana edad siendo así una causa de deserción escolar o bajo rendimiento. De acuerdo con datos de la ENADID (2018) de las adolescentes que no asisten a la escuela (1, 948, 142) 9% abandonó sus estudios debido a que se embarazan.

Por ello, las mujeres continúan estando en desventaja debido a las situaciones sociales, ya que ese constructo de que las mujeres deben mantener roles como el del cuidado del hogar y las personas, genera que se imposibilite su crecimiento personal y profesional. Otro factor de

opresión hacia las mujeres es la violencia, ya que continúa enraizado en el tejido social del país, porque si ellas continúan padeciendo violencia en el ámbito social y privado, se forja una situación de precariedad en las vidas y libre desarrollo de la personalidad de las mujeres. Un ejemplo, son los medios de comunicación desde esos espacios estigmatizan y trasgreden la integridad de las mujeres, resultan ser reproductores de estándares sociales y estereotipos de género.

Por lo anterior, la OCDE (2017) recomendó que el sistema educativo evite los estereotipos de género en escuelas y libros de texto. Estos espacios educativos promuevan acciones para dar formación continua a su personal docente en materia de perspectiva de género y derechos humanos para la reducción de desigualdades y la eliminación de la reproducción de estereotipos y roles de género. Además, la comunidad educativa debe diseñar situaciones de aprendizaje, con contenido basado en el autocuidado, el respeto a la otra persona, y la cultura de paz para el goce de sus libertades.

El colectivo docente debe promover los derechos sexuales y reproductivos para fomentar una educación sexual, debido a que existe “una proporción de 74 nacimientos por cada 1, 000 mujeres de entre 15 y 19 años, comparada con el promedio de 15 nacimientos” (OCDE, 2017, p. 21). Por esta razón, la educación sexual es una vía para la prevención de embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual y la deserción de las mujeres en la educación.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2019-2024), en el apartado uno de política y gobierno en el tercer punto titulado como Pleno respeto a los Derechos Humanos:

Pleno respeto a los derechos humanos que permee todas las acciones e instituciones de gobierno; se buscarán las reformas que permitan dotar de obligatoriedad legal, con

sanción en caso de incumplimiento grave, a las resoluciones que emitan las comisiones nacionales y estatales de Derechos Humanos; el conocimiento y observancia de estos derechos será asignatura regular en la formación de los nuevos elementos policiales (PND, 2019-2024 p. 18).

Como parte fundamental de la Estrategia Nacional de Seguridad Pública se han desarrollado las siguientes estrategias específicas para asuntos prioritarios y urgentes:

Prevención Especial de la Violencia y el Delito. Se trabajará en disuadir a los autores de conductas delictivas de su reincidencia mediante intervenciones restaurativas, orientadas a su protección, resocialización y a la reparación del daño cometido a las víctimas. Se pondrá especial énfasis en el combate a los crímenes que causan mayor exasperación social como los delitos sexuales, la violencia de género en todas sus expresiones, la desaparición forzada, el secuestro y el asalto en transporte público (PND, 2019-2024 p. 18).

El Estado se compromete a brindar, garantizar y hacer valer el principio jurídico de seguridad, ya que, si se logra este, se pueden hacer valer otros derechos como; libertad, igualdad, integridad y dignidad humana para el alcance de los derechos humanos. En la Ley General Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en cada apartado, mecanismo y marco jurídico brinda información y datos necesarios para alcanzar una sociedad libre de discriminación y violencia contra las mujeres.

2.2.4 Ley General Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia

En las últimas décadas se han creado en algunas entidades, fiscalías especiales o procuradurías de la mujer para recibir denuncias de violencia contra las mujeres. En 2002 el

Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), con el INEGI impulsaron la Encuesta Nacional de Violencia contra las Mujeres (ENVIM), así como un estudio sobre la situación jurídica de las mujeres en la legislación de las entidades federativas, aunado a diversas campañas con el objetivo de visibilizar la violencia y publicar instrumentos internacionales sobre la eliminación de la discriminación y la erradicación de la violencia.

Entre 2003 y 2006 INMUJERES, investigó sobre la legislación para promover su transformación y, por medio del INEGI se realizó la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH).

Sin embargo, la mayoría de las Comisiones de Derechos Humanos de las entidades federativas no asumió la violencia contra las mujeres como un problema de su incumbencia. La Comisión Especial de Femicidio realizó en 2006 una reunión con todas las comisiones de derechos humanos del país. La mayoría de sus representantes sostuvo que la violencia contra las mujeres no era de su competencia y argumentó que sólo actuaban por denuncia contra autoridades por violación de derechos humanos. Por eso destaca que la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) en ese entonces, ahora CDMX informó, por segundo año, sobre la situación de violencia contra las mujeres en la entidad, como un problema de violación de derechos humanos.

Por consiguiente, la violencia contra las mujeres resulta ser un factor de muchos que han provocado opresión, discriminación llegando al punto de la perder la vida. Los feminicidios en Ciudad Juárez y en otros sitios, han alertado a todo el país, ya que no se está garantizando la vida misma. Se han legislado diversas políticas que buscan garantizar la vida de las mujeres y niñas, que puedan sentirse libres de expresar sus emociones y capaces de lograr lo que ellas deseen.

Desde la legislación y las asambleas de los organismos internacionales han suscrito acciones que involucren al estado ha promover una vida libre de violencia, sin olvidar la contribución del movimiento feminista desde la agenda política y el activismo, para incorporar la perspectiva de género y los derechos humanos de las mujeres para fomentar una convivencia democrática.

Esta ley fue publicada en el periódico oficial de la federación el 1 de febrero del 2007, denominada Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Dicha ley tiene como objeto lo siguiente:

La coordinación entre la federación, las entidades federativas, CDMX y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y no discriminación, así como para garantizar la democracia, el desarrollo integral y sustentable que fortalezca la soberanía y el régimen democrático establecidos en la constitución política de los estados unidos mexicanos (Párrafo reformado DOF 20-01-2009).

La Ley corresponde con la filosofía de los derechos humanos, con énfasis en los derechos humanos de las mujeres reconocidos en la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos de Viena que enunció “sin los derechos de las mujeres, no hay derechos humanos”. Ha sido preciso nombrarlos específicamente por su negación, incluso por quienes son afines a la filosofía de los derechos humanos. Comprender que es indispensable reconocer la especificidad de los sujetos jurídicos y plasmarla en los derechos, ha sido arduo y corresponden

con una tercera etapa en su construcción, que se conoce como los derechos humanos de tercera generación.

La Ley define todos los tipos y las modalidades de la violencia de género contra las mujeres y los coloca en el ámbito del delito. Los tipos de violencia son: a) física, b) sexual, c) psicológica, d) económica, e) patrimonial. Las modalidades de violencia se definen por el ámbito en que ocurre: a) familiar, b) en la comunidad, c) laboral y educativa, d) institucional, e) feminicida.

Además, un tipo de violencia que ha sido reconocida es la violencia vicaria que se define como la acción u omisión cometida en contra de una mujer, por la persona con la que tenga o haya tenido una relación con la intención de causarle cualquier tipo de daño, separarla de sus hijas e hijos y causar desapego en el vínculo maternofilial (DOF, 2023).

La combinación de tipos y modalidades permite dar cuenta, en la práctica, de la especificidad, las condiciones y los ámbitos en que sucede la violencia. La mayor parte de las veces las mujeres son víctimas de varios tipos de violencia en un ámbito determinado, así como la mayoría de las mujeres viven violencia en diversos ámbitos de manera simultánea a lo largo del ciclo de vida.

La violencia psicológica es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión el aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio. (Título 1º, Capítulo 1, Artículo 6).

La violencia física es cualquier acto que inflige daño no accidental usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas o externas o ambas.

La violencia patrimonial es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, la destrucción, la sustracción, la retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales, o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima.

La violencia económica es toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como a la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral.

La violencia sexual es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y / o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto (DOF, 2023).

La Ley General de Acceso de las mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) tiene el objetivo de garantizar la prevención, atención, sanción y erradicación de todos los tipos de violencia contra las mujeres durante su ciclo de vida y promover su desarrollo integral y plena participación en todos los ámbitos de la vida.

2.2.4.1 Alertas de género

Desde los feminicidios ocurridos en México, en la Ley de General de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, se encuentra un apartado titulado “Alerta de violencia de género” que expone una herramienta de prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres. Cuando se llega a decretar esta alerta de género en una entidad del país, se deben diseñar acciones, estrategias desde el estado, instituciones gubernamentales, estructuras sociales para evitar la negligencia de las autoridades locales y federales. Por estas razones, es necesario considera lo siguiente:

Alerta de violencia de género es el conjunto de acciones gubernamentales de emergencia para enfrentar y erradicar la violencia feminicida en un territorio determinado, ya sea ejercida por individuos o por la propia comunidad (Título 2º, Capítulo V, Artículo 22).

La alerta de violencia de género contra las mujeres tendrá como objetivo fundamental garantizar la seguridad de las mismas, el cese de la violencia en su contra y eliminar las desigualdades producidas por una legislación que agravia sus derechos humanos. (Título 2º, Capítulo V, Artículo 23).

La alerta de género de violencia de género resulta ser una herramienta jurídica que presiona al estado desde sus maneras graduales; federal, estatal y local a atender de manera interrelacionada los acontecimientos de violencia feminicida en su zona identificada, sin perder el enfoque de garantizar una vida digna. Además, es un conjunto de acciones gubernamentales y estructurales de investigación, prevención y administración de justicia que genere esclarecimiento de los hechos, detención y el proceso de agresores y el acceso de justicia a los familiares de las víctimas. El estado mexicano ante estos hechos deberá:

Resarcir el daño conforme a los parámetros establecidos en el derecho internacional de los derechos humanos y considerar como reparación: I El derecho a la justicia pronta y expedita e imparcial: Se deben investigar las violaciones a los derechos humanos de las mujeres y sancionar a los responsables; II La rehabilitación: Se debe garantizar la prestación de servicios jurídicos, médicos y psicológicos especializados para la recuperación de las víctimas directas e indirectas (Artículo 26, I y II).

Por lo tanto, se debe fomentar una consciencia social sobre la violencia contra las mujeres, ya que es un problema importante de la sociedad mexicana en el que el estado parece incapaz de salvaguardar la integridad y vida de las mujeres, por lo que se debe promover una cultura humanista y de paz donde la vida misma sea una garantía para todas. Por ello, la Ley establece que la declaratoria de la Alerta se emitirá cuando:

I.- Los delitos del orden común contra las mujeres perturben la paz social y la sociedad así lo reclame...III Los organismos de derechos humanos a nivel nacional o de las entidades federativas, los organismos de la sociedad civil y/o los organismos internacionales que así lo soliciten (Título 2º, Capítulo V, Artículo 24).

García (2020) afirma que el mecanismo de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres representa un elemento valioso que ha favorecido la visibilidad del problema feminicida que enfrenta el Estado mexicano, en razón de lo cual, es necesario partir de su conceptualización.

Asimismo, la Recomendación General 40/2019 emitida por la Comisión Nacional de Derechos Humanos proclama que la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres representa un mecanismo de actuación:

único en el mundo, a través del cual las autoridades buscan hacer efectivo, de manera puntual y emergente, el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, atendiendo específicamente a las violaciones más graves a este derecho: los feminicidios y la violencia feminicida” (Comisión Nacional de Derechos humanos, 2019, p-47).

Por lo tanto, “la Alerta de Violencia de Género contra las mujeres es un mecanismo único regulado en el Título Segundo, capítulo V de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para garantizar la seguridad de las mujeres” (Gómez, 2020, p. 40). De acuerdo con CNDH (2022) existen 25 declaratorias que se han emitido para 22 entidades federativas, la mayoría por violencia feminicida. Donde destaca el Estado de México, Guerrero y Veracruz que cuentan con dos declaratorias de AVGM, siendo que Guerrero y Veracruz tienen alerta por agravio comparado, el Estado de México una por desaparición y el 18 de agosto de 2021, identificada con el número de registro AVGM/06/2019, se declara la alerta por violencia de género contra mujeres en los 60 municipios del estado de Tlaxcala. Por lo tanto, es necesario que este mecanismo sea una herramienta para permanecer diseñando y aplicando acciones que prevengan y fomenten una cultura de paz y libre de violencia en el país.

2.2.5 Promover una vida libre de violencia desde la Secretaría de Educación Pública

En este apartado se abordan las modificaciones que debe realizar la Secretaría de Educación Pública en materia de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres desde los programas y planes de estudio donde se busca detener la reproducción de roles y estereotipos de género que fomenten una cultura de normalización de la violencia, sino promover desde las aulas educativas una vida libre de violencia hacia las mujeres.

El ARTÍCULO 45.- Corresponde a la Secretaría de Educación Pública:

I. Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos;

II. Desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres y el respeto a su dignidad; así como la comprensión adecuada al ejercicio del derecho a una paternidad y maternidad libre, responsable e informada, como función social y el reconocimiento de la responsabilidad compartida de hombres y mujeres en cuanto a la educación y el desarrollo de sus hijos (Fracción reformada DOF 28-01-2011).

Conforme a ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) debe incorporar en sus acciones jurídicas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre sus participantes, con base en la garantía de Derechos Humanos. Asimismo, se resalta lo siguiente:

III. Garantizar acciones y mecanismos que favorezcan el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo;

IV. Garantizar el derecho de las niñas y mujeres a la educación: a la alfabetización y al acceso, permanencia y terminación de estudios en todos los niveles. A través de la obtención de becas y otras subvenciones;

V. Desarrollar investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos;

VI. Capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y las niñas;

VII. Incorporar, con la opinión de la Secretaría de Cultura, en los programas educativos, en todos los niveles de la instrucción, el respeto a los derechos humanos de las mujeres, así como contenidos educativos tendientes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres (Fracción reformada DOF 17-12-2015).

Es decir, la SEP deberá garantizar en sus espacios educativos un desarrollo integro para que las mujeres puedan terminar sus estudios, sin obstaculizar y brindar herramientas a su alcance. Además, promover acciones para sensibilizar al personal docente sobre derechos humanos y la importancia de modificar algunos prejuicios que ataquen el libre desarrollo de ellas. Para el logro de esto, es necesario:

VIII. Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia;

IX. Establecer como un requisito de contratación a todo el personal de no contar con algún antecedente de violencia contra las mujeres;

X. Diseñar y difundir materiales educativos que promuevan la prevención y atención de la violencia contra las mujeres;

XI. Proporcionar acciones formativas a todo el personal de los centros educativos, en materia de derechos humanos de las niñas y las mujeres y políticas de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres;

XII. Eliminar de los programas educativos los materiales que hagan apología de la violencia contra las mujeres o contribuyan a la promoción de estereotipos que discriminen y fomenten la desigualdad entre mujeres y hombres.

La Secretaría tendrá que incluir en los Planes y Programas de Estudio, el derecho de las mujeres, adolescentes y niñas a una vida libre de violencias y la educación con perspectiva de género, los que serán ejes transversales, para la prevención, integración y desarrollo social; y para el logro de la igualdad entre mujeres y hombres (Fracción reformada DOF 18-04-2023).

Siguiendo este razonamiento, la SEP como institución social debe garantizar la identificación, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres, y promover espacios seguros donde ellas puedan desarrollarse con libertad y sin discriminación. Así como, brindar herramientas a su personal docente por medio de programas y planes de estudio que enfatizan la incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos como ejes transversales para la prevención y el logro de una vida libre de violencia.

2.2.6 Las políticas públicas Poblanas dirigidas a la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior

Este trabajo de investigación busca revisar cuáles son las políticas, acciones y estrategias que el gobierno estatal está llevando a cabo en materia de género. Es por eso que, en el presente apartado, se aborda el Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024 del estado de Puebla. Este diseñado en cinco ejes, en vinculación con el plan nacional de desarrollo, el eje 1 llamado Política y Gobierno con Seguridad Pública y Estado de Derecho, el eje 2 Política Social con Disminución de las desigualdades, eje 3 Economía con Desarrollo Económico para todas y todos, eje 4 Política Social con Disminución de las Desigualdades, eje 5 Política y Gobierno con Gobierno

Democrático, Innovador y Transparencia. Cabe destacar, que cada uno de los ejes están conformados por estrategias transversales: infraestructura, igualdad sustantiva, pueblos originarios y cuidado ambiental, atención al cambio climático y cada una tiene líneas de acción. Este plan se vincula con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y dentro del eje 4 titulado “Disminución de las desigualdades” posee el objetivo de reducir la pobreza y la brecha de desigualdad social, entre las personas y las regiones, con un enfoque sostenible (PED, 2019-2024).

En esa sección se tienen cinco estrategias, las cuales son: Estrategia uno, estrategia transversal infraestructura, estrategia transversal pueblos originarios, estrategia transversal igualdad sustantiva, estrategia transversal cuidado del medio ambiente y atención al cambio climático. De las anteriores estrategias, cada una está conformada por líneas de acción y relacionadas con objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 de la UNESCO.

En el eje 1 Seguridad Pública, Justicia y Estado de derecho coadyuba su objetivo hacia la mejora de las condiciones de vida, así como la seguridad pública, la gobernabilidad, justicia y la certeza jurídica de la entidad poblana. Respecto a la estrategia transversal de Igualdad Sustantiva, busca incorporar la perspectiva de género y de derechos humanos en los procesos institucionales para el acceso y procuración de la justicia de la población. Contiene tres líneas de acción:

1. Promover la actualización del marco jurídico estatal y municipal en materia de igualdad con perspectiva de género e interseccionalidad.
2. Reforzar la cultura de prevención de la violencia de género y a grupos vulnerables.
3. Promover esquemas de atención en materia de acceso a la justicia con perspectiva de género (PED, 2019-2024, p. 46).

Por otra parte, en el eje 2 de Recuperación del Campo Poblano; su objetivo es rescatar al campo poblano a través de entornos regionales favorables para mejorar las actividades agropecuarias, acuícolas y apícolas con un enfoque de desarrollo sostenible, con identidad, perspectiva de género e interseccionalidad. En la estrategia transversal de Igualdad Sustantiva busca fortalecer la participación y liderazgo de las mujeres rurales e indígenas para reducir las brechas de género en el campo poblano desde la interseccionalidad. A diferencia del anterior eje, este contiene seis líneas de acción:

1. Consolidar mecanismos que brinden a las mujeres acceso a la tierra en el medio rural.
2. Promover los conocimientos, prácticas culturales y tradicionales de mujeres rurales e indígenas.
3. Promover el bienestar social en el campo poblano de mujeres y grupos vulnerables.
4. Desarrollar mecanismos afirmativos que garantice el acceso a recursos a mujeres.
5. Desarrollar conocimiento que permita mejorar la perspectiva de género en el campo poblano.
6. Impulsar la participación de las mujeres en la toma de decisiones en el campo poblano (PED, 2019-2024: p. 48).

Por otro lado, en el eje 3 Desarrollo Económico para todas y todos tiene como objetivo impulsar el desarrollo económico sostenible en todas las regiones del estado, con un enfoque de género, identidad e interseccionalidad. En la estrategia transversal de igualdad sustantiva se entiende que fortalecerá el desarrollo económico de las mujeres y de cualquier grupo interseccional, para reducir las brechas de desigualdad económica y laboral. Dentro de sus líneas de acción se encuentran tres:

1. Promover la igualdad de oportunidades laborales para ejercer el derecho al trabajo digno.
2. Fortalecer la participación económica de las mujeres y grupos vulnerables con un enfoque interseccional en las regiones del estado.
3. Promover el desarrollo de infraestructura y equipamiento que atienda las necesidades de cuidado de personas con alguna condición de vulnerabilidad, impulsando la corresponsabilidad en las labores de cuidado (PED, 2019-2024, p.54).

En el siguiente eje 4 Disminución de desigualdades, su objetivo es reducir la pobreza y la brecha de desigualdad social, entre las personas y las regiones, con un enfoque sostenible. Mientras que en la estrategia transversal de Igualdad Sustantiva implementará estrategias con perspectiva de género e interseccionalidad para contribuir al bienestar social. Esta sección contiene seis líneas de acción:

1. Promover la perspectiva de género en las acciones institucionales que permitan la reducción de las desigualdades.
2. Impulsar acciones que atiendan las necesidades de bienestar social de las mujeres y grupos en situación de vulnerabilidad.
3. Promover el derecho al acceso a la cultura, con énfasis en la reducción de la brecha de género, el acceso para los grupos en situación de vulnerabilidad, específicos e indígenas.
4. Generar esquemas enfocados al desarrollo de la juventud del estado, para satisfacer sus derechos sociales y culturales.

5. Fortalecer la atención a los derechos de las personas adultas mayores, que permita incrementar el acceso a la salud, alimentación y vivienda.

6. Promover una educación inclusiva y con perspectiva de género en todos los niveles, que permita potencializar las capacidades de las personas (PED, 2019-2024, p. 54).

Finalmente, en el eje 5 o eje especial Gobierno Democrático Innovador y Transparente busca contribuir a un gobierno abierto que garantice el combate a la corrupción y la eficiencia en la gestión gubernamental, con perspectiva de género e interseccionalidad. En tanto a la estrategia transversal Igualdad Sustantiva el cual, transversalizará la perspectiva de género e interseccionalidad para disminuir las brechas de desigualdad. Tiene tres líneas de acción:

1. Incorporar criterios de igualdad de género, interseccionalidad e inclusión, en las políticas públicas y los programas a cargo de las diferentes dependencias y entidades de la Administración Pública del Estado.

2. Implementar programas de sensibilización dirigidos a las y los servidores públicos en perspectiva de igualdad sustantiva y de derechos humanos.

3. Establecer mecanismos de coordinación con diferentes instancias y organizaciones con el fin de monitorear y dar seguimiento a políticas de igualdad de género (PED, 2019-2024, p. 54).

En el artículo 22 del Decreto del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2023, se determinan las acciones que deben llevar a cabo los programas con perspectiva de género. Entre ellas, se encuentra SHCP, (2022a): “Fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en el diseño y la ejecución de programas en los que, aun cuando no estén dirigidos a mitigar o solventar desigualdades de género, se pueden identificar de forma diferenciada los beneficios para mujeres y hombres”.

El Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF) 2023 prevé destinar 374 mil 821 millones de pesos para la igualdad de género y la erradicación de la violencia y la discriminación. No obstante, el 86% corresponden a programas de transferencias monetarias y programas dirigidos al sector con seguridad social que no cuentan con acciones puntuales para la disminución de la desigualdad entre mujeres y hombres.

2.2.7. Ley para la igualdad entre hombres y mujeres del estado de Puebla

Para esta investigación es importante abarcar la ley para la igualdad entre hombres y mujeres del estado de Puebla. El artículo 3º fue reformado el 8 de marzo de 2023, que contiene los principios generales que deben regir y orientar la actuación de los Poderes Públicos del Estado de Puebla y de sus Municipios en materia de igualdad de mujeres y hombres que son los siguientes:

1.- Igualdad de trato: Entendida como la prohibición de toda discriminación basada en el sexo de las personas, tanto directa como indirecta, cualquiera que sea la forma utilizada para ello y para efectos de esta Ley:

a) Existirá discriminación directa cuando una persona sea, haya sido o pudiera ser tratada de manera menos favorable que otra en situación análoga, por razón de su sexo o de circunstancias directamente relacionadas con éste, como sería el embarazo o la maternidad.

b) Existirá discriminación indirecta cuando un acto jurídico, criterio o práctica aparentemente neutra, perjudique a una población sustancialmente mayor de miembros de un mismo sexo, salvo que dicho acto jurídico, criterios o práctica resulte adecuada y

necesaria y puede justificarse con criterios objetivos que no estén relacionados con el sexo.

c) No se consideran constitutivas de discriminación por razón de sexo, las medidas que, aunque planteen un tratamiento diferente para las mujeres y los hombres, tienen una justificación objetiva y razonable, entre las que se incluyen aquéllas que se fundamentan en la acción positiva para las mujeres, en la necesidad de una protección especial de los sexos por motivos biológicos, o en la promoción de la incorporación de los hombres al trabajo doméstico y en la corresponsabilidad entre mujeres y hombres en las actividades de cuidado (GEP 2023, p. 7).

Por estas razones, el Estado debe garantizar el derecho a la igualdad y no discriminación, brindar protección a personas que hayan sido víctimas de discriminación. Asimismo, se describen los tipos de discriminación tanto directa e indirecta que siguen siendo graves por la violación a los derechos humanos como la dignidad humana. Mientras que en artículo 4° refiere los efectos que conlleva esta ley, se rescata el siguiente apartado:

IV.- Integración de la perspectiva de género: La consolidación sistemática de las diferentes situaciones, condiciones, aspiraciones y necesidades de mujeres y hombres, incorporando objetivos y actualizaciones específicas dirigidas a eliminar las desigualdades y promover la igualdad en todas las políticas y acciones a todos los niveles y en todas sus fases de planificación, ejecución y evaluación. Los Poderes Públicos del Estado y sus Municipios, habrán de incorporar la perspectiva de género en todas sus políticas y acciones, de modo que se establezca en todas ellas el objetivo general de eliminar las desigualdades y promover la igualdad de mujeres y hombres (GEP, 2023)

Un mecanismo para la prevención de la violencia contra las mujeres resulta ser la perspectiva de género, que permite un análisis de las condiciones y necesidades de las mujeres y hombres, esto con el objetivo de cerrar las brechas de desigualdad existentes y promover la igualdad en todas las acciones emprendidas por el estado.

En el capítulo sexto de la coordinación estatal artículo 24 afirma que el Gobierno del Estado, a través de la Secretaría, podrá suscribir convenios o acuerdos de coordinación con los Poderes Públicos del Estado, órganos autónomos y municipios, así como con asociaciones públicas y privadas nacionales e internacionales, a fin de:

V.- Proponer la incorporación de contenidos y métodos de enseñanza en todos los niveles educativos, orientados a modificar los patrones socioculturales de conducta de mujeres y hombres, que contribuyan a la igualdad entre éstos;

VI.- Generar las estrategias que contribuyan a formar, orientar y capacitar al personal docente en las prácticas educativas para la igualdad de género (GEP 2023, p. 23).

Por lo tanto, el sistema de la Secretaría de Educación Pública desde su ámbito debe brindar estrategias para orientar, formar y capacitar a sus docentes y personal administrativo y apoyar a generar prácticas para la igualdad de género. Buscar estrategias para modificar esos patrones que contribuyen a la estereotipación de las mujeres y hombres con el propósito de disminuir y posteriormente erradicar la reproducción de los roles de género impuestos por el orden social y cultural.

2.2.8 Ley para el acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del estado de Puebla

En el estado de Puebla, desde su congreso estatal han impulsado una serie acciones que fortalecen el acceso a una vida libre de violencia contra las mujeres, que se materializan en pro de las libertades hacia las mujeres. En este apartado se aborda el artículo 43, que comprende a la Secretaria de Educación Pública que tiene las siguientes funciones:

I.- Definir y fomentar en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos;

II.- Desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres, y el respeto a su dignidad; así como la comprensión adecuada al ejercicio del derecho a una paternidad y maternidad libre, responsable, consciente e informada, como función social y el reconocimiento de la responsabilidad compartida de hombres y mujeres en cuanto a la educación y el desarrollo físico y psicológico de sus hijas e hijos;

“III.- Garantizar acciones y mecanismos que favorezcan el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo;

IV.- Garantizar el derecho de las niñas, adolescentes y mujeres a la educación, a la alfabetización y al acceso, permanencia y terminación de estudios en todos los niveles, a través de la obtención de becas y otras ayudas” (LAMVLVEP, 2022).

Por lo anterior, la institución pública desde sus espacios debe garantizar acciones, movilizaciones y fomentar una educación integral y libre de violencia. Desarrollar programas educativos en cada uno de sus niveles educativos fomentando el respeto a la dignidad humana. Asimismo, el reconocimiento de sus derechos, su identidad social y sexual sin discriminación.

Deberá, a su vez, proporcionar escolarización inmediata de las niñas, adolescentes y mujeres, cuando por la implementación de una orden de protección o medida cautelar, tuvieren que cambiar de residencia dentro del territorio del Estado y consecuentemente de plantel educativo, aunado a:

V.- Desarrollar investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos;

VI.- Incorporar en los programas educativos, en todos los niveles de la instrucción, el respeto a los derechos humanos de las mujeres, así como contenidos educativos con perspectiva de género, tendientes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres;

VII.- Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia;

VII Bis. - Establecer como requisito de contratación a todo el personal, docente, administrativo y de intendencia, acreditar no contar con algún antecedente de violencia contra las mujeres;

VIII.- Diseñar y difundir materiales educativos que promuevan la prevención y atención de la violencia contra las mujeres;

IX.- Capacitar y proporcionar acciones formativas a todo el personal de los centros educativos y padres de familia, en materia de derechos humanos de las mujeres

niñas o adultas, así como delinear políticas de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres;

X.- Informar a la autoridad competente de los casos de violencia que sucedan en las instituciones educativas;

XI.- Suscribir convenios de coordinación, colaboración y concertación en la materia;

XII.- Las demás previstas en otros ordenamientos legales aplicables (LAMVLVEP, 2022).

En otras palabras, las instituciones educativas, así como sus integrantes deben diseñar situaciones de aprendizaje que vayan dirigidos a prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. A su vez, capaciten a su personal educativo en materia de derechos humanos y perspectiva de género ya que es necesario contar con el conocimiento necesario para identificar y defender un espacio seguro y libre. También se debe contratar personal que no tenga algún antecedente delictivo o de agresión hacia mujeres. Lo último ayuda a promover una cultura de prevención.

2.2.9 Código Penal del Estado Libre y Soberano de Puebla

El capítulo octavo del código penal del estado libre y soberano de Puebla aborda las sanciones y medidas de seguridad, en el artículo 37 Bis que son:

IV.- Cuando se trate de delitos que impliquen violencia contra las mujeres, la autoridad competente podrá dictar, además, las medidas establecidas en la Ley para el Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de Puebla (DOF, 2023 p. 56).

Cada una de las secciones van encaminadas a la mejora de la vida de las mujeres, así como a quienes son víctimas algún tipo de delito. El capítulo décimo quinto habla sobre los delitos contra la vida y la integridad corporal, en la sección séptima del feminicidio, el artículo 338 establece lo siguiente:

Comete el delito de feminicidio quien prive de la vida a una mujer por razones de género. Se considera que existen razones de género cuando con la privación de la vida concurra alguna de las siguientes circunstancias:

I.- Que el sujeto activo lo cometa por odio o aversión a las mujeres;

II.- Que el sujeto activo lo cometa por celos extremos respecto a la víctima;

III.- Cuando existan datos que establezcan en la víctima, lesiones o mutilaciones infamantes o degradantes, previas o posteriores a la privación de la vida, violencia sexual, actos de necrofilia, tormentos o tratos crueles, inhumanos o degradantes;

IV.- Que existan antecedentes o datos de violencia en el ámbito familiar, laboral, escolar o cualquier otro del sujeto activo en contra de la víctima;

VI.- Haya existido entre el activo y la víctima una relación sentimental, afectiva o de confianza; Se presumirá que existió una relación sentimental entre el activo y la víctima cuando sea o haya sido concubina, amasia o novia, del sujeto activo o que ésta haya tenido una relación de hecho por la cual vivieran juntos o relaciones sexuales estables o de forma casual;

VII.- Existan datos que establezcan que hubo amenazas relacionadas con el hecho delictuoso, acoso o lesiones del sujeto activo en contra de la víctima;

VIII.- Que la víctima haya sido incomunicada, cualquiera que sea el tiempo previo a la privación de la vida;

IX.- Que el cuerpo de la víctima sea expuesto o exhibido en un lugar público,

X.- Que la víctima tenga parentesco con el victimario (DOF 2023, p. 191).

Se indica que quien cometa este tipo de delito se le impondrá de entre 40 a 60 años de prisión y multa de quinientas a unas mil unidades de medida y actualización. La universidad Ibero Puebla, a través del Observatorio de Violencia Social y de Género (OVSG) del Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría (IDHIE) (2022), documentó que en Puebla se cometieron 54 posibles feminicidios en 2022.

Ugarte (2006) afirma que el derecho a la vida (vida corporal), se refiere al mayor de los bienes que se tienen en el orden temporal de los hombres, fuente de todos los demás, y que se identifica parcialmente con la propia persona humana, pues como asevera Aristóteles “para los vivientes el vivir es su ser”, coincide con Papacchini (1998) en que la protección del derecho a la vida es percibida por los individuos como una tarea prioritaria: al fin y al cabo la vida constituye la condición de posibilidad para el desarrollo de cualquier proyecto de felicidad o libertad y su violación compromete la posibilidad de gozar de todos los demás derechos, en este contexto Moral (1998) afirma que la vida, más que un derecho, es el presupuesto o soporte físico de todos los derechos, que sin ella carecerían de sujeto y, por lo tanto, de entidad. “No puede haber derechos subjetivos sin sujeto, por ello, el derecho a la vida es ”el derecho supremo del ser humano” y una “*conditio sine qua non*” para el goce de todos los demás derechos” (CIDH, 2001, p.22).

La importancia de la vida es evidente no porque sea un presupuesto de los demás derechos, sino por su valor intrínseco. Ferrajoli (2014) plantea una pregunta ¿Qué derechos deben ser fundamentales? Y responde que está dado, por el valor de la persona humana, manifiesta que hay cuatro valores que son precisos para las personas: vida, dignidad, libertad y

la supervivencia. Por lo anterior es importante determinar qué acciones debe realizar el estado para la garantía del derecho humano a la vida y el papel de la educación para prevenir la violencia contra las mujeres.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

En el presente capítulo se aborda la metodología sobre el estudio de caso de la presente investigación. Así como el diseño, participantes, materiales y procedimientos que se consideraron para la elaboración de la intervención educativa de derechos humanos y perspectiva de género dirigido a la población de profesores del Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez (ITSTR). Para fines de esta investigación se realizó el proceso ético ya que se realizaron los oficios necesarios para solicitar permiso en la institución y quienes participaron estuvieron debidamente informados y manifestaron su consentimiento (véase, anexo I y II).

3.1 Método mixto

Para esta investigación es importante considerar dos metodologías desde un enfoque interdisciplinario, la primera metodología con base en las ciencias de la educación y la segunda desde la ciencia jurídica para finalmente interrelacionarlas. A continuación, se describe cada una.

El método de investigación es mixto a través de la investigación-acción, que a decir de Elliot (1991) consiste en resolver problemas reales mediante una observación, la aplicación de instrumentos, el paso a la acción, es decir; la intervención educativa y finalmente presentar un informe al respecto. Este método es un proceso de investigación interactivo que equilibra las acciones de resolución de problemas implementadas en un contexto colaborativo, análisis para entender las causas del problema. Por lo tanto, la investigación-acción conlleva un enfoque metodológico donde interactúa la investigación y la acción sobre el abordaje al problema y el diseño de una alternativa de resolución de este en el contexto específico. Durante el proceso se

involucran tanto a la persona investigadora y participantes o actores involucrados llegando a una relación holística.

Como el nombre lo indica, es la indagación a la identificación del problema por medio de técnicas como la observación o la aplicación de algún instrumento, pasa a la acción para solucionar la problemática. Asimismo, la adaptabilidad de las necesidades del trabajo de investigación en el contexto específico. Al respecto Kemmis y McTaggart (1988) señalan que este proceso se inicia con una planificación y procede progresivamente a cambios más amplios e induce a teorizar sobre la práctica, ya que contiene un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis, es decir, una acción críticamente informada y comprometida.

La segunda metodología es la tridimensionalidad del derecho como punto de partida para desarrollar la idea en los tres niveles epistemológicos del derecho. En el fenómeno jurídico como lo afirma Ortiz (2004) se pueden identificar tres grandes niveles, según Vázquez, Rivera y Soberanis: el de los valores, el de las normas y el de los hechos:

El primer nivel, el de los valores está vinculado al iusnaturalismo como concepción jurídica; los juristas asumiendo un enfoque filosófico-axiológico reflexionan sobre la justicia, con el fin de ofrecer justificaciones sobre el fenómeno jurídico (Ortiz, 2017, p. 78). El segundo nivel, el de las normas tiene como referente al iuspositivismo; desde un enfoque lógico y teórico-general se aborda la validez del derecho con el fin de ofrecer descripciones, fundamentalmente, de las normas jurídicas. (Vázquez, 2020, p. 124). En el tercer nivel, el de los hechos lo constituye la eficacia del derecho, de modo que, desde un enfoque sociológico y ontológico, los realistas jurídicos tienen como objetivo ofrecer explicaciones acerca del fenómeno jurídico (Rivera & Soberantes, 2020, p.45).

Para fines de esta investigación se aplicó un análisis por cada nivel y cada una de las dimensiones y se interrelacionó con la metodología educativa.

3.2 Participantes

En el ITSTR existe una población 407 estudiantes, 201 hombres y 206 mujeres, se eligieron de manera aleatoria 215 estudiantes, 137 mujeres y 78 hombres. El estado civil que predomina es soltero con 71 hombres y 126 mujeres, casados 5 hombres y 3 mujeres. El rango de edad oscila entre 18 a 26 años¹. La población total de profesores es de 52 docentes, 21 hombres, 30 mujeres y 1 persona respondió género, se encuentran en cinco áreas de acuerdo con la carrera que ofrece la ITSTR.

3.3 Desarrollo de la metodología investigación-acción

La metodología de investigación-acción tuvo diferentes fases para su desarrollo, observar, reflexionar, planear y actuar. La primer fase fue a través de la observación participativa, de acuerdo con Delgado (2012), ésta coadyuva a abrir canales para la toma de conciencia de quienes participan y obtener resultados tendientes a la transformación de la realidad para la solución de los problemas sociales. Es decir, de acuerdo con la investigación-acción, Latorre (2010), la observación participante posibilita a la y el investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas.

El empleo de esta técnica significa que “durante la observación se tome nota por medio de registros desde un formato que incluya los datos de inicio, desarrollo y cierre de la sesión de

¹ Esta información se ha publicado en un artículo académico para la revista Desafíos como parte de las actividades del PIDH, se encuentra en la siguiente liga <http://revista.ciinsev.com/es/articulos/12.5/9>

clases, si se requiere colocar algunas notas que sirvan como puntos relevantes hacia la investigación” (Latorre, 2010, p.58). El proceso implica el involucramiento de la persona a cargo de la investigación para elaborar la siguiente fase que es la reflexión del contexto, llevando a la siguiente que es planear o toma de decisiones y llegar a la última que es el actuar o las acciones que se deben realizar como una propuesta de solución.

3.3.1 Resultados del registro de observación

Durante la observación participativa que se desarrolló por un periodo de dos meses se presenciaban dos sesiones por semana dando un total de 16 registros. Se presentan tres de los 16 registros de observación que sirvieron para el diseño del instrumento, el cual fue un cuestionario de escala Likert.

Tabla 2*Registro de observación I*

Registro de observación 1	Actividad: Clase de Ing. Mecánica 2° semestre Fecha: 13/ mayo / 2022
INICIO: La sesión comienza a las 10 am, esta clase consta de un módulo de 50 minutos. Se encuentran un total de 19 estudiantes, con 15 hombres y 4 mujeres. El tema es aplicación de integrales. El docente empieza su clase con el pase de lista. Continúa preguntando sobre el desarrollo de su proyecto final del semestre. El modo en que están ubicados en el salón es disperso, donde se mantienen alejados de los primeros asientos, tomando lugar en la parte trasera del salón.	
DESARROLLO: Después el docente comienza con un ejercicio que escribe en el salón, $y = 1 + 6x^{3/2} = F(x)$, cuestiona sobre ¿cómo se debe calcular la longitud de la curva? El docente se enfoca en la resolución del problema expuesto sin mantener contacto con sus estudiantes, todo momento se refiere al pizarrón y enfoca toda su atención. Algunos estudiantes toman nota, otros toman fotos al pizarrón sobre los ejercicios, y otros responden las preguntas que va realizando el profesor. Una estudiante al referirse a otro de sus compañeros emplea un lenguaje obsceno, el docente no realiza ningún comentario al respecto. Posteriormente, se resuelve el problema del pizarrón por parte del docente sin involucrar a un estudiante en el procedimiento. La misma estudiante, comenta ¡muy bien profe! El profesor responde ¿cómo te gusta hacer la barba? El estudiante responde ¡por eso usted es el ingeniero! (hay un silencio).	
CIERRE: El profesor continuó con otro ejercicio sobre probabilidades y estadísticas. Pasa un estudiante al pizarrón a dibujar el problema que expone el docente, enseguida la misma estudiante dice en voz alta “ya me perdí”. El docente le pregunta ¿en que te perdiste? El salón emite lo siguiente “uy”, la alumna sonríe y el docente no menciona algún comentario al respecto.	
NOTAS: El ambiente en el salón es poco amigable, el docente no realiza algún comentario sobre el lenguaje obsceno que usan en el salón, no establece un orden sobre algunos comentarios sobre él y una estudiante.	

Nota: Recuperado de los registros de observación de las clases, 2022

Tabla 3*Registro de observación*

Registro de observación 2	Actividad: Clase de Ing. Industrial 4° semestre Higiene y seguridad industrial Fecha: 17/ mayo / 2022
<p>INICIO: La sesión comienza a las 11 am, esta clase consta de un módulo de 50 minutos. Se encuentran un total de 16 estudiantes, con 13 hombres y 3 mujeres. El tema es seguridad industrial. El docente pregunta sobre ¿si lograron ingresar a la plataforma a darse de alta para la capacitación? La mayoría de las estudiantes responde que no realizó la actividad en casa, ya que no comprendieron cómo llevar a cabo el registro.</p>	
<p>DESARROLLO: Después el profesor comenta a modo de reflexión sus experiencias personales de la vida, va relatando cada etapa de su vida. Cómo en el ámbito laboral son importantes las relaciones interpersonales. Asimismo, comenta que la apariencia física es muy necesaria para obtener un empleo, así como el tipo de ropa, el tono de voz y el vocabulario que emplees en tu trabajo y usa la siguiente expresión “puede llegar un modo de burla “, sin profundizar más.</p> <p>Posteriormente, aborda un ejemplo de vida como lo fue su abuela siendo viuda y con 8 hijos a su cargo y comenta lo siguiente “a su manera, pero educó” sin hacer una reflexión en torno a cuestiones de género.</p> <p>Siguiente, una alumna pasa por el pasillo fuera del salón, y un alumno dentro del salón silva emitiendo “fiu fiu”, nadie dentro del salón comenta algo al respecto.</p> <p>Enseguida, el docente se refiere a sus estudiantes diferenciando muchachos y muchachas y dice “ah no verdad es juventud ¿verdad?”, (tanto el salón como el docente ríen). Ingresan a la plataforma, el profesor comenta que una estudiante ya va tomando 3 capacitaciones en la página y cierra diciendo “va recio”.</p>	
<p>CIERRE: Menciona que la abogada de la capacitación previa a la clase abordaba algunos manuales sobre seguridad industrial pero que no mencionó como sensibilizar a los trabajadores de una fábrica en el uso correcto de la maquinaria. Dice “yo creo, que yo les diría a los trabajadores que usen de una manera adecuada las herramientas, porque si pierdes una de tus extremidades, tu esposa te va a abandonar” (estudiantes se asombran) y continúa diciendo “como el caso de Querétaro, donde la esposa abandonó a su marido y sus dos hijos por perder una extremidad”. Con eso concluyen la clase.</p>	
<p>NOTAS: El docente emplea ejemplos clasistas sin llegar a una reflexión de como terminar con esas prácticas en la obtención de un empleo. El docente emite juicios sobre estereotipos de género al referirse a la esposa como mujer que solo le agrada el dinero. Carece de sensibilización sobre temas de género.</p>	

Nota: Recuperado de los registros de observación de las clases, 2022

Tabla 4

Registro de observación

Registro de observación 3	Actividad: 25 de mayo Día de la No Violencia Contra las Mujeres Fecha: 25 / mayo / 2022
INICIO: Comienza a las 10 am en el auditorio de la escuela, donde son convocadas dos ingenierías para asistir a la plática de la coordinadora de equidad de género sobre el día de la no violencia contra las mujeres. Durante la sesión se encuentran estudiantes, docentes y algún personal administrativo. Asimismo, la coordinadora hace una breve introducción sobre el tema, mencionando “como ustedes saben cada mes se realizan actividades relevantes con el 25 de cada mes”, comienza con la proyección de diapositivas de power point.	
DESARROLLO: Enseguida, presenta en las diapositivas datos de InMujeres, referente a cifras sobre la violencia contra las mujeres, mencionando que esa información le llegó por parte de la dependencia. Hizo lectura de las diapositivas, mientras sucedía eso estudiantes fijaban la mirada en la presentación digital y el colectivo docente que estaba presente observaban sus celulares. La maestra no realizó reflexión sobre los datos que presentó, brindó un contexto sobre la situación de los índices, quedando solo en transmitir información.	
CIERRE: La sesión termina en una foto, donde el fondo es la diapositiva principal de la presentación en power point. Culminando con los siguiente “aún falta mucho por trabajar, pero se esta trabajando como cada mes”.	
NOTAS: Los datos presentados en la actividad solo se quedan en transmisión de datos, sin desarrollar un pensamiento crítico sobre la situación expuesta.	

Nota: Recuperado de los registros de observación de las clases, 2022

A partir de los registros de observación se identificó que el profesorado desde el currículum oculto reproduce estereotipos dentro del salón de clases, u omiten el currículum real donde trabajan y dejan a un lado las necesidades sociales que existen en el contexto. De acuerdo con Gimeno (1994) sostiene que el currículum oculto no está explícito, se caracteriza por “dos condiciones que no se pretende y que es conseguido a través de la experiencia natural, no directamente planificada por los profesores en sus aulas” (p. 155). Por lo anterior, es pertinente desarrollar dos instrumentos, uno dirigido a docentes para conocer el nivel de conocimiento sobre los temas de género y derechos humanos y otro dirigido a estudiantes para identificar el

entorno en el que se desarrollan a partir de las categorías de género, derechos humanos y feminismo.

3.3.2 Instrumento

El instrumento fue diseñado por dos categorías: derechos humanos y teoría feminista (véase, tabla 2).

Tabla 1

Matriz de variables del plan de acción

INSTRUMENTO HACIA ESTUDIANTES-DOCENTES		
CATEGORÍA	VARIABLES	DEFINICIÓN
DERECHOS HUMANOS	DIGNIDAD HUMANA	<p>Ser tratado con dignidad humana significa, por una parte, ser tratado sin crueldad y sin humillación (liberalismo del miedo), y, por otra, ser tratado igualitariamente, sin discriminación, y en la satisfacción de las necesidades biopsíquicas básicas (liberalismo de la igualdad). Ambas nociones de dignidad se deben entender como condiciones necesarias para el ejercicio de la capacidad autónoma del ser humano (Vázquez, 2015).</p> <p>Toda persona tiene derecho al respeto de su honra y reconocimiento de su dignidad (CADH, secc. 11.1, 2007).</p>
	IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN	<p>Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Art. 1)</p> <p>El varón y la mujer son iguales ante la ley. Esta protegerá la organización y el desarrollo de la familia (Art. 4).</p>

TEORIA FEMINISTA	GÉNERO	<p>“un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia de sexos y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana” (Scott, J, 1986 p. 271).</p> <p>Lamas (1996) alude que el género se comprende cómo la relación entre los sexos, o como simbolización o construcción cultural de lo referente a los sexos.</p> <p>“el conjunto de ideas, creencias y atribuciones asignados a hombres y a mujeres según el momento histórico y cultural que determinan las relaciones entre ambos” (INMUJERES, 2002, p.43)</p>
PERSPECTIVA GÉNERO	DE	<p>INMUJERES (2002) es un marco de análisis teórico y conceptual que permite detectar los factores de desigualdad que afectan a hombres y mujeres en los diferentes ámbitos del desarrollo y planear acciones para modificar las estructuras que mantienen las desigualdades.</p> <p>Serret (2008) afirma que la perspectiva de género puede entenderse como un enfoque a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad, ya sea científica, académica, social o política, que tiene en cuenta implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros.</p>
VIOLENCIA GÉNERO	DE	<p>“la opresión de las mujeres que se define como el conjunto articulado de características enmarcadas en la situación de subordinación, dependencia vital, discriminación de las mujeres en sus relaciones con los hombres, en el conjunto de la sociedad y del estado” (Lagarde, 2014, p.102).</p> <p>Segato (2010) “la violencia estructural que se produce con cierto automatismo, con invisibilidad y con inercia durante un largo período luego de su instauración, tanto es escala temporal ontogenética escena, como en la escala filogenética, es decir, del tiempo de la especie a partir de su fundación mítica secreta” (p. 111).</p>

	Es estructural, no es sistemática porque los criterios de registro son diversos sobre la materia y porque cada instancia lo hace en función de un enfoque parcial que resulta unilateral o distorsionante (Lagarde, 1996).
INTERSECCIONALIDAD	Es una forma de conocimiento resistente desarrollado para desestabilizar las mentalidades convencionales, desafiar el poder opresivo, pensar a través de la arquitectura completa de desigualdades estructurales y oportunidades de vida asimétricas, y busca un mundo más justo (Crenshaw, 1989).

Nota: Elaboración propia, 2023.

Para la obtención de la información de las personas informantes participantes en el estudio se aplicaron cuestionarios en escala Likert a la totalidad del colectivo docente siendo 52, 21 hombres y 30 mujeres (véase, anexo IV) y en el caso de los estudiantes se tomó la muestra del 52.8%; 215 estudiantes, 137 mujeres y 78 hombres (véase, anexo III). Al respecto Mackenna (1999) subraya que un cuestionario es una manera de completar la investigación y proporciona respuestas directas. Mediante la escala Likert se cuantifican las respuestas sobre los resultados que se logren obtener.

Por lo tanto, la aplicación de este instrumento tiene miras a mostrar de una manera cuantitativa y cualitativa la situación en que se encuentra el ambiente escolar desde dos aristas; cómo se percibe desde la comunidad estudiantil y cómo desde el colectivo docente. La aplicación se realizó de manera presencial en formato digital por medio de formularios de Google y se compartió a la institución en general desde la subdirección escolar.

3.4.1 Resultados del instrumento dirigido a estudiantes

A continuación, se muestran los resultados de cada pregunta con escala Likert (Muy frecuentemente, frecuentemente, raramente, casi nunca, nunca) siendo lo siguientes:

a) ¿Alguna vez has sufrido discriminación por tu identidad cultural?

Tabla 5

Categoría género

	Identidad cultural	%	Edad	%	Género	%	Estado civil	%
Nunca	147	0.68	133	0.62	132	0.61	146	0.68
Casi Nunca	38	0.18	37	0.17	27	0.13	29	0.13
Raramente	13	0.06	33	0.15	30	0.14	22	0.10
Frecuentemente	10	0.05	10	0.05	17	0.08	12	0.06
Muy frecuentemente	7	0.03	2	0.01	9	0.04	6	0.03
Total	215	100.0	215	100.0	215	100.0	215	100.00

Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado en ITSTR, 2022.

En esta interrogante se identificó que 7 personas han padecido muy frecuentemente discriminación debido a su identidad cultural, con un porcentaje de 3%. Mientras que 147 personas respondieron que nunca la han sufrido, con un porcentaje de 68% (véase, tabla 5).

b) ¿Alguna vez has sufrido discriminación por tu edad?

Tabla 6

Categoría género

Nivel de frecuencia	Hombre	Mujer	Total
Muy frecuentemente	1	1	2
Frecuentemente	5	3	8
Raramente	9	25	34
Casi nunca	12	25	37
Nunca	51	83	134

Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado en ITSTR, 2022.

En el caso de esta pregunta, la respuesta fue que 42 estudiantes han sido discriminadas entre 1 a 3 veces dentro del espacio escolar. Mientras que 30 personas no han sido discriminadas (véase, tabla 6). Es importante mencionar que desde la categoría de interseccionalidad, este es un tipo de violencia, como institución educativa se deben buscar estrategias que motiven mayor igualdad en la comunidad estudiantil. ¿Alguna vez has sufrido por tu género?

Tabla 7

Categoría género

Nivel de frecuencia	Hombre	Mujer	Total
Muy frecuentemente	3	6	9
Frecuentemente	5	12	17
Raramente	5	25	30
Casi nunca	6	19	25
Nunca	59	75	134

Fuente: Resultados del cuestionario escala likert aplicado en ITSTR, 2022.

En este reactivo, se identifica que 9 estudiantes dentro del centro educativo han sufrido por su género, 3 hombres y 6 mujeres, 30 personas respondieron raramente, 5 hombres y 25 mujeres, y 121 personas nunca con 58 hombres y 63 mujeres (véase, tabla 7).

c) ¿Alguna vez te has sentido libre de expresar lo que sientes?

Tabla 8

Categoría Derechos Humanos libre expresión de lo que sientes

	Hombre	Mujer	Total
Casi nunca	8	17	25
Frecuentemente	18	35	53
Muy frecuentemente	23	37	60
Nunca	19	13	32
Raramente	10	35	45

Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado en ITSTR, 2022.

Las respuestas obtenidas a esta pregunta permiten reconocer que existe un alto número de estudiantes que expresan no sentirse libres ya que 32 dijeron que nunca, casi nunca 25 y raramente 45 estudiantes. Por lo anterior, se identifica que la libre expresión está limitado dentro de la institución educativa (véase, tabla 8).

d) ¿Alguna vez has sentido igualdad de oportunidades con los demás?

Tabla 9

Categoría Derechos Humanos Igualdad de oportunidades

	Hombre	Mujer	Total
Casi nunca	8	17	25
Frecuentemente	18	35	53
Muy frecuentemente	23	37	60
Nunca	19	13	32
Raramente	10	35	45
Total	78	137	215

Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado en ITSTR, 2022.

En la tabla 8, se identifica que 32 estudiantes nunca han sentido igualdad de oportunidades, mientras que 25 casi nunca y 45 estudiantes raramente (véase, tabla 9). Aún queda un largo camino por lograr espacios igualitarios en la institución.

e) ¿Alguna vez te has sentido amenazada (o) en tu vida?

Tabla 10

Categoría Derechos Humanos Amenazas en la vida

	Hombre	Mujer	Total
Casi nunca	10	25	35
Frecuentemente	8	12	20
Muy frecuentemente	4	10	14
Nunca	48	55	103
Raramente	8	35	43
Total	78	137	215

Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado en ITSTR, 2022.

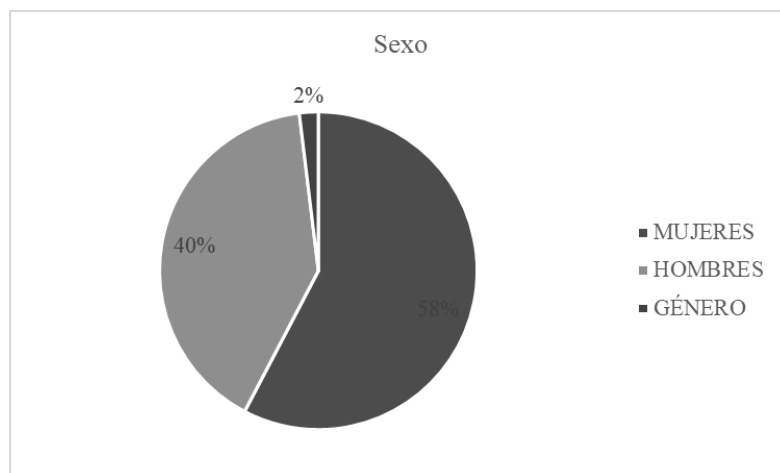
Para la categoría de derechos humanos, en la anterior interrogante responden 14 estudiantes sentirse muy frecuentemente amenazados por su vida, mientras que 20 personas en frecuentemente, un mayor porcentaje de mujeres, este es un hallazgo alarmante ya que el municipio tiene una alerta de género (véase, tabla 10).

3.4.2 Resultados del instrumento dirigido a docentes

La población de profesores es de 52 docentes, 21 hombres, 30 mujeres y 1 persona respondió género, se encuentran en cinco áreas de acuerdo con la carrera que ofrece la ITSTR. Las categorías analíticas son las mismas que en el instrumento dirigido a estudiantes; derechos humanos y teoría feminista. A continuación, se presenta una descripción demográfica del plantel docente (véase, gráfica 2).

Gráfica 2

Descripción demográfica del profesorado

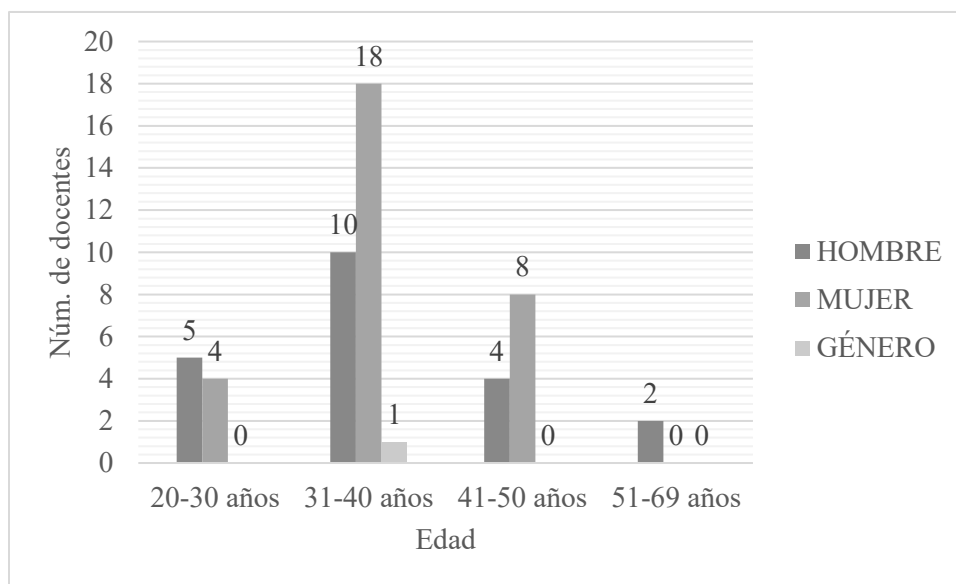


Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

En la gráfica 3, se observa que la población de un rango de edad que prevalece más es entre 31-40 años de edad con 18 mujeres, 10 hombres y 1 género. En el rango de edad, entre 51-69 años sólo tiene 2 hombres; 8 mujeres y 4 hombres entre 41-50 años (véase, grafica 3).

Gráfica 3

Descripción demográfica del profesorado: edad

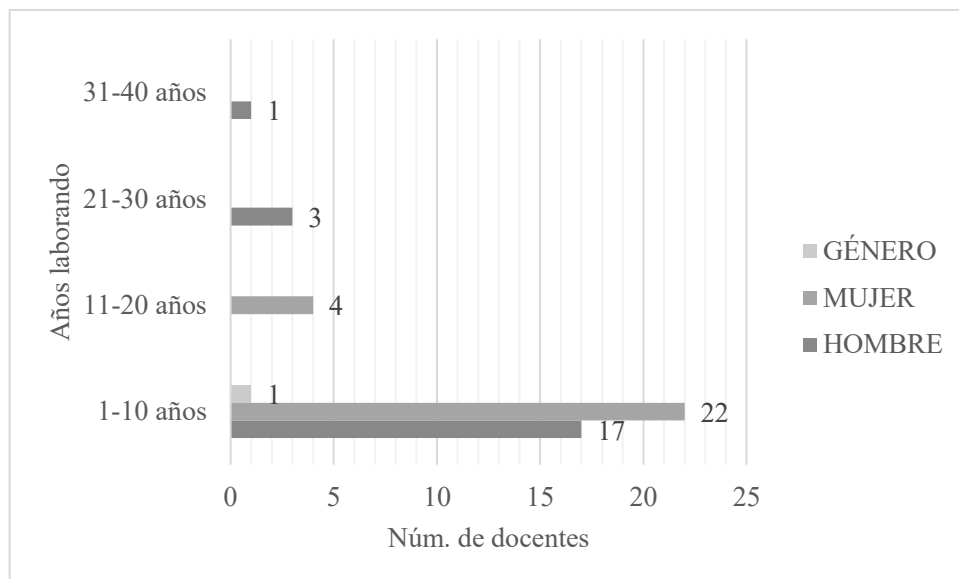


Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

En el caso de años laborando tiene mayor número de docentes entre 1-10 años con 22 mujeres y 17 hombres; 4 mujeres entre 11-20 años y cero en los otros rasgos. Mientras que solo 3 hombres en 21-30 años y 1 hombre en 31-40 años laborando en la institución (véase, gráfica 4).

Gráfica 4

Descripción demográfica del profesorado: años laborando

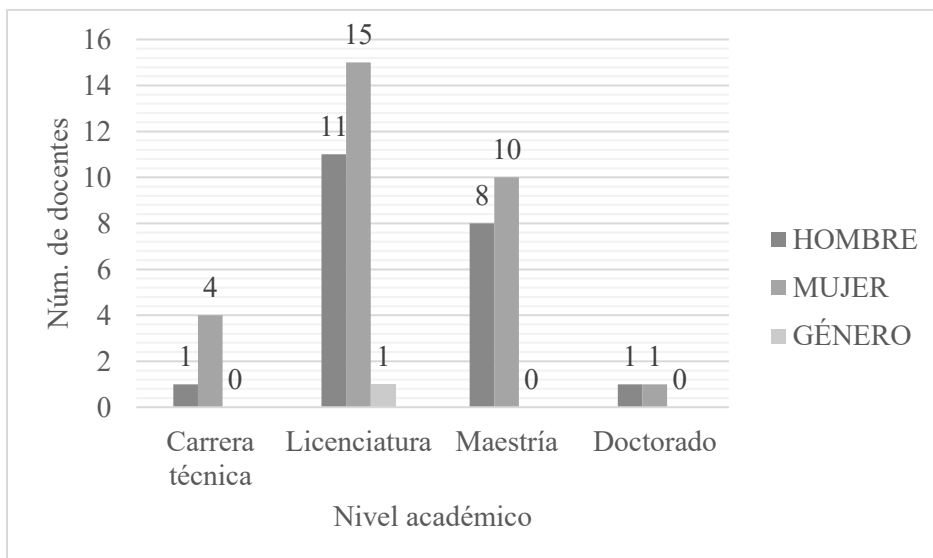


Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

En el caso del nivel académico en licenciatura son 15 mujeres, 11 hombres y 1 género; con maestría 10 mujeres y 8 hombres, y en doctorado 1 mujer y 1 hombre (véase, gráfica 5).

Gráfica 5

Descripción demográfica del profesorado: nivel académico



Nota: resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

A continuación, se describen algunos resultados del instrumento donde se cuestionó el conocimiento que poseen en derechos humanos y género.

En el anterior reactivo se describió una definición de derechos humanos, donde se expuso lo siguiente:

“Los derechos humanos no solo son normas, son también reacciones de poder que se construyen de diferentes maneras y en distintos ámbitos que involucran a actores como gobiernos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales y personas específicas” (Estévez y Vázquez, 2015, p. 7), 26 personas respondieron conocer totalmente con un equivalente al 50% de la población (véase, tabla 11).

Tabla 11

Categoría derechos humanos ¿Qué tanto conoces al respecto?

	Totalmente	Parcialmente	Neutral	Poco	Nada
Total	26	16	9	0	1

Nota: Resultados del cuestionario escala Likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

En el siguiente reactivo, se cuestionó el conocimiento sobre el principio de igualdad y no discriminación con soporte de la CNDH, respondieron 32 personas totalmente con el 61.5% de la población, mientras que 7 personas respondieron en neutral, es decir, un conocimiento medio con un porcentaje de 1.9% del total (véase, tabla 12).

Tabla 12

Categoría derechos humanos ¿Qué tanto conoces al respecto?

	Totalmente	Parcialmente	Neutral	Poco	Nada
Total	32	12	7	0	1

Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

En el reactivo se cuestionó sobre la categoría de género donde se expuso el argumento de Lamas (1996) que alude que el género se comprende cómo la relación entre los sexos, o como simbolización o construcción cultural de lo referente a los sexos. Quienes respondieron conocer totalmente temas sobre género fueron 22 docentes, 14 parcialmente, 12 neutral, 2 poco y 2 nada (véase, tabla 13).

Tabla 13*Categoría género ¿Qué tanto conoces al respecto?*

	Totalmente	Parcialmente	Neutral	Poco	Nada
Total	22	14	12	2	2

Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

Respecto a la siguiente interrogante, se cuestionó sobre el nivel de dominio del tema violencia contra las mujeres, tomando la definición de la ONU MUJERES (2021) como todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como la privada. Los resultados fueron 38 docentes afirmaron conocerlo totalmente, 7 parcialmente, 6 neutral y 1 nada (véase, tabla 14).

Tabla 14*Categoría violencia de género ¿Qué tanto conoces al respecto?*

	Totalmente	Parcialmente	Neutral	Poco	Nada
Total	38	7	6	0	1

Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

Además, se cuestionó sobre la Alerta de violencia de género tomando lo siguiente; “es el conjunto de acciones gubernamentales de emergencia para enfrentar y erradicar la violencia feminicida en un territorio determinado, ya sea ejercida por individuos o por la propia comunidad”. (Título 2º, Capítulo V, Artículo 22). Donde respondieron 26 docentes conocer del tema totalmente, 17 parcialmente, 8 neutral y 1 nada (véase, tabla 15).

Tabla 15

Categoría violencia de género ¿Qué tanto conoces al respecto?

	Totalmente	Parcialmente	Neutral	Poco	Nada
Total	26	17	8	0	1

Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

Posteriormente, se cuestionó sobre si se implementan actividades con perspectiva de género dentro de su planeación y actividades en clase. Dando como resultado que 22 docentes respondieron totalmente, 18 parcialmente, 8 neutral, 2 poco y 2 nada (véase, tabla 16).

Tabla 16

Categoría de género ¿Qué tanto conoces al respecto?

	Totalmente	Parcialmente	Neutral	Poco	Nada
Total	22	18	8	2	2

Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

Tabla 17

Situaciones didácticas ¿Qué actividades implementas en clase sobre perspectiva de género y derechos humanos?

No.	Actividad
1	Igualdad de trato entre alumnos y asignación de actividades
2	Trabajos en equipo sin ninguna distinción
3	Ejemplos sobre identidad de género
4	Trato igualitario, integración de equipos con miembros hombres y mujeres
5	La inclusión de equipos de trabajo de ambos géneros, compartiendo experiencias
6	Las actividades que se proponen son inclusivas, sin marcar diferencias entre los alumnos por su género.
7	Concientización sobre sus actos y actualizaciones de la ley.
8	Promoviendo la participación de alumnas y alumnos, trato igualitario, respeto por las preferencias sexuales
9	Tener la libertad de formar sus equipos de trabajo, como mejor se adapten
10	Hablar en clase con los alumnos y alumnas, de igual forma se refiere no hacer ningún acto de discriminación

Nota: Resultados del cuestionario escala likert aplicado a docentes en ITSTR, 2022.

Finalmente, se solicitó que describieran las actividades que implementan con perspectiva de género y derechos humanos. De 52 docentes, respondieron solo 38 que realizan actividades, pero solo de identificación, sin plasmar situaciones de aprendizaje con un desarrollo de postura crítica, reflexiva y analítica sobre su entorno sociocultural, político y económico (véase tabla 17). Sólo se plasmaron 10 actividades, ya que la mayoría repetía escribiendo trabajo en equipo y participación para todos y todas durante la clase.

Por lo tanto, el profesorado reconoce los conceptos y conoce sobre términos de derechos humanos y perspectiva de género. Sin embargo, al diseñar situaciones de aprendizaje no logra plasmarlo y solo se queda en actividades que carecen de un aprendizaje significativo.

A modo de conclusión del capítulo, se propone realizar una intervención educativa donde se brinden herramientas al profesorado para la incorporación de derechos humanos y perspectiva de género en su planeación didáctica que surge de la información recaba en los instrumentos y técnicas de investigación.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA EDUCATIVA

La educación es el medio para ayudar a fomentar una cultura de paz y una vida libre de violencia. Desde estos espacios se puede llegar a la comprensión de las prácticas sociales y culturales patriarcales y violentas. Por lo tanto, en este capítulo se abordará la intervención como propuesta educativa, la cual busca brindar herramientas y didáctica para minimizar la situación que se identificó en los resultados de la metodología de investigación.

4.1 Teoría la pedagogía crítica como práctica de la libertad

Para esta intervención educativa como una propuesta que apoye a la incorporación de derechos humanos y perspectiva de género dentro de la didáctica es primordial que tanto profesorado como la comunidad estudiantil sea capaz de tomar conciencia sobre su entorno y las crisis sociales que han impactado a través de los años. Así, lo indica Freire en su obra de la pedagogía del oprimido, que es considerada como pedagogía humanista y liberadora, tiene, dos momentos distintos, aunque interrelacionados.

Según Freire (1970) el primero, es en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de las personas en proceso de permanente liberación. Esto implica que, una vez identificada la situación o problemática que aqueja, se puede continuar con la búsqueda de algunas alternativas de soluciones o generar redes de apoyo que en colectivo se llegue a la liberación. En materia de derechos humanos, una vez consciente de la condición de vida, se identifique alguna violación a ellos y con la perspectiva de género llegar a un mayor análisis considerando todas las aristas posibles.

La praxis es entendida como la acción y la reflexión de las ideas, donde se debe considerar como una unidad y no como dicotomía ya que se debe lograr una praxis auténtica, para alcanzarlo es necesario comprender que “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, las personas se liberan en comunión” (Freire, 1970, p. 66). Es decir, reconocer a la otra persona como sujeto/sujeta, que tiene ideas y palabras aterrizando a la dialogicidad de la educación esto es una práctica de la libertad.

En la dialogicidad convergen la humildad, la confianza y la esperanza. Ya que la humildad promueve un acercamiento a la otra persona, quienes carecen no pueden aproximarse al pueblo. “La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos vayan sintiéndose cada vez más compañeros en su pronunciación al mundo” (Freire, 1970, p. 109). En otras palabras, una falsa confianza promueve una falsa humildad y por lo tanto sus intenciones no son reales ni concretas. Finalmente, la esperanza es una manera de hablar, buscar un mejor mundo y ser mejor persona ya que “la desesperanza es también una manera de silenciar, negar el mundo y deshumanizar” (Freire, 1970, p. 110).

Además, para la praxis y el dialogicidad es fundamental incluir la investigación de temas generadores y su metodología; “es indispensable tener una visión totalizada del contexto para que enseguida separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto” (Freire, 1970, p. 127). Por ejemplo, el análisis del contexto particular primero del Estado de Puebla, del municipio de Tepexi de Rodríguez y de una institución de educación superior como se realiza en la investigación, porque cómo podría atenderse un problema de forma general en contextos diversos. De esta manera, las dimensiones serán significativas y a su vez constituidas por la interacción, al llegar a ser descodificadas y analizadas, deben ser percibidas por cada persona

como una totalidad, hasta el punto de tomar una postura crítica frente a cada situación y así dar pauta a un tema generador.

Ahora, la metodología que se emplea es la investigación temática, menciona Freire (1970) que es una toma de consciencia de la realidad y de autoconciencia, que la inscribe como un punto de partida del proceso-educativo o de la acción cultural de carácter liberador. Por el cuál es necesario realizar una observación, análisis, diseñar soluciones emancipatorias donde se permita una cultura de libertad. La construcción de dicha metodología se centra en el aprendizaje situado que abarca cada fase para poder lograr una educación colectiva que genere un cambio social.

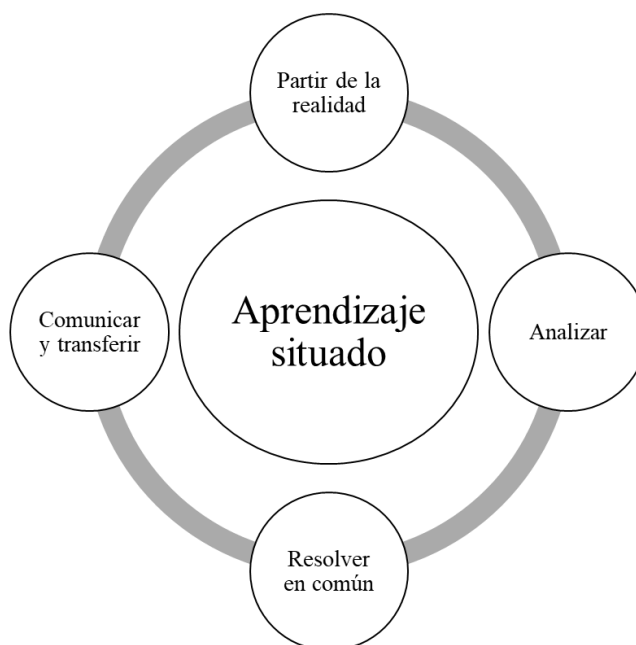
4.1.1 Aprendizaje Situado

El aprendizaje situado es una práctica estratégica y metodológica, apoyada en la orientación socio-constructivista que recupera recursos esenciales como la palabra, el diálogo, el pensamiento lógico, la indagación, la convivencia y el desarrollo de posibles soluciones con fines de transformación. Apela a elegir la realidad como primera instancia para incentivar aprendizajes y a modificarla gracias al análisis y a las praxis construidas en común.

Para desarrollar el aprendizaje situado se parte de diferentes estrategias y practicas por medio de estas cuatro fases (véase, figura 1). Si se lleva el diseño expuesto con perspectiva de género y derechos humanos en la secuencia didáctica considerando el contexto real y situado de la comunidad estudiantil en el proceso de aprendizaje donde cada uno este consciente de su entorno y se analicen sus prácticas se puede lograr el reconocimiento de los derechos humanos y el de otras personas, para evitar violencia contras las mujeres.

Figura 1

Aprendizaje situado



Nota: Hernández, J. & Díaz, M. (2012). Aprendizaje situado, transformar la realidad

A continuación, se describe de manera breve cada paso:

a) Partir de la realidad

En este apartado se debe partir de una experiencia de la vida cotidiana significativa para el aprendiz. El colectivo docente proporcione información o alguna situación que conlleve a la concientización del entorno específico que se busca transformar.

b) Analizar y reflexionar

Es momento de dar paso a los saberes cognitivos y epistemológicos. La comunidad estudiantil tiene que reflexionar, analizar y estimular su capacidad cognitiva. El docente cuestiona con preguntas detonadoras, la característica del colectivo educador es que mantengan

humildad, en asumir que no todo lo sabe. Además, genera un ambiente de confianza, esperanza y libertad para desarrollar sus saberes cognoscitivos, habilidades y actitudes.

c) Resolver en común

Es el momento en que los aprendices ejercitan la experiencia vivida y los contenidos aprendidos. Deben aplicar el conocimiento adquirido a una situación identificada o un problema, para desarrollar o diseñar una solución ante esa problemática. Además, en esta fase se trabaja de manera colaborativa, donde desarrolla habilidades y actitudes para lograr un mejor trabajo.

d) Comunicar y transferir

El último paso de este aprendizaje situado es la socialización del saber o aprendizaje, además es una manera de compartir hacia los demás y las demás personas se suman de una u otra manera o convergen en un dialogismo.

Por lo anterior, la estructura que se empleó para la intervención educativa se describe a continuación con las voces, comentarios y opiniones de las personas que participaron en ella.

4.2. Desarrollo de la intervención educativa

Esta metodología parte de la teoría del oprimido, donde el aprendiz debe estar consciente de su realidad y tomar a la educación como práctica de la libertad, por medio de la praxis para ejecutar una posible solución a las crisis sociales, es decir reconocer a la otra persona y no caer en el individualismo. En este apartado, se describe la intervención educativa, en el cual los objetivos fueron:

- Sensibilizar al colectivo docente sobre la importancia de incorporar temas de género y derechos humanos en su quehacer educativo.

- Brindar estrategias didácticas al personal docente e investigador para la incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en su planeación de clase por medio de la pedagogía crítica – aprendizaje situado.

El contenido de la propuesta educativa parte de las siguientes categorías y variables teniendo en cuenta las siguientes actividades (véase, tabla 18),

Tabla 18

Matriz de variables del plan de acción

INTERVENCIÓN- PROPUESTA EDUCATIVA		
CATEGORÍA	VARIABLES	ACTIVIDAD
DERECHOS HUMANOS	DIGNIDAD HUMANA	a) La importancia de proteger la dignidad humana en la sociedad.
	IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN	a) Explicar el objetivo de la igualdad y no discriminación entre las personas.
TEORIA FEMINISTA	GÉNERO	A) Compartir estadísticas referentes a profesiones feminizadas y masculinizadas en el país. b) Se analizarán casos donde se muestre la relación con la construcción social y cultural. c) Identificar los roles y estereotipos que impone la sociedad en la identidad sexual de las personas.
	PERSPECTIVA GÉNERO DE	a) Articulación de actividades donde se muestre la desigualdad referente a género.
	VIOLENCIA GÉNERO DE	a) Mostrar estadísticas de INEGI, CONEVAL, etc. Donde se describa la situación actual. b) Proyectar definiciones de las dimensiones de violencia de género. c) Analizar aspectos sobre los medios de comunicación como reproductores de violencia de género.

d) Diversos ejemplos para identificar los diferentes tipos de violencia.

INTERSECCIONALIDAD

- a) Exponer datos de INEGI, sobre la discriminación en Puebla.
b) Exposición de las categorías de género, clase, raza, etnia, e identidad sexual por medio de un esquema.
c) preguntas referentes a interseccionalidad, sobre opresión y privilegios.
-

Nota: Elaboración propia, 2023.

La intervención educativa constó de dos sesiones de 4 horas cada una, esto se realizó atendiendo a los tiempos y disponibilidad por parte de la institución educativa. La planeación didáctica que se consideró para la intervención educativa fue el aprendizaje situado. El cual tiene cuatro momentos siendo los siguientes:

- 1) Partir de la realidad
- 2) Análisis y reflexión
- 3) Resolver en común
- 4) Comunicar y compartir

Durante las sesiones asistieron un total de 22 docentes, 8 mujeres y 13 hombres quienes cuentan con los siguientes niveles de grado académico, 2 personas con licenciatura, 2 con la carrera de contaduría pública, 9 con ingeniería, 6 con maestría y 2 personas con doctorado. Dentro de un rango de experiencia entre 5 a 20 años en el ámbito educativo. En cada apartado se describen los acontecimientos y las voces del profesorado en cada actividad por medio de las siguientes abreviaturas para Mujer: M, Hombre: H, para el nivel de grado académico:

Licenciado (a): Lcdo. (a)

Ingeniero (a) Ing.

Contador (a) Público: C.P.

Maestría: Mtra. (o)

Doctorado (a): Dra. (o).

4.2.1 Partir de la realidad

En la primera sesión se realizó una breve presentación colocando las expectativas que tenían sobre la plática, se les comentó que eran parte de una investigación doctoral; el colectivo docente afirmó que estaba de acuerdo en formar parte. En dicho momento, hubo quienes argumentaron que querían formar parte de esto, ya que les causaba inquietud el lenguaje inclusivo, solicitaron que se abordara más adelante en la intervención educativa.

Durante esta fase, se presentan algunas estadísticas que hablan sobre la situación estatal en materia de violencia contra las mujeres, así como aspectos multifactoriales que de una u otra forma agudizan la problemática descrita anteriormente. Después, se desarrolla el contexto del municipio donde se les informa que desde abril 2019 Tepexi de Rodríguez cuenta con alerta de género, se explica el porque ha sido decretada.

El colectivo docente se muestra asombrado del último dato donde el municipio es considerado dentro de los municipios con alerta de género del estado de Puebla, una de ellas expresa “desconocía que Tepexi tuviese alerta de género” (M, Lcda.) “si, pero nosotros sí hacemos algo estamos cada fin de mes vestidos de naranja” (H, Ing.) “nosotros hacemos algo por eso” (M, Mtra). Mientras se continua el diálogo “a nosotros también nos matan, si checas

las cifras a los hombres nos matan más” (H, C.P.), otro docente menciona “sí, pero a las mujeres las matan por otras razones y por eso son feminicidios” (H, Lcdo.).

Posteriormente, se muestran los resultados del cuestionario que se aplicó a estudiantes del Tecnológico, se detalla el apartado de derechos humanos, respecto a si temen por su vida dentro de la institución, dicha información hace denotar al colectivo docente un poco abrumado e impactado por los resultados argumentando lo siguiente “jamás pensé que dentro de la escuela se sufriera violencia” (M, Mtra.) “cuantas personas respondieron este cuestionario” (H, Ing.) “entonces falta algo por hacer”(H, Ing.). Esta fase coincide con lo que Freire argumenta “es indispensable tener una visión totalizada del contexto para que enseguida se separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto” (Freire, 1970, p. 127).

4.2.2 Análisis y reflexión

En esta fase, se realizan algunas interrogantes o afirmaciones que estimulen el compromiso y la responsabilidad social por sus estudiantes. Se recuerda que la ley general de la educación menciona que se deben proveer espacios seguros y libres de violencia donde el principal es la integridad de sus estudiantes. Algunos docentes solicitan que se aborde el tema de lenguaje inclusivo ya que en su quehacer educativo pueden llegar a discriminar sin percibirlo.

Se presentan algunos ejemplos de lenguaje inclusivo donde hubo algunos comentarios “siento que se exagera con decir compañere” (M, Mtra.), “al decir discapacidad auditiva ya estas discriminando por su condición física” (M, Ing.) “no, ya estas reconociendo su situación y lo estas incluyendo” (H, Dr.) “eso es muy difícil para nosotros como docentes y se debe comenzar a ser inclusivos desde la estructura de los salones” (M, Lcda.).

4.2.3 Resolver en común

Cuando se brindaron algunas estrategias didácticas desde una pedagogía crítica sobre la reflexión de los medios de comunicación, el impacto que causa en sus estudiantes (véase, figura 2).

Figura 2

Estrategias didácticas

ANÁLISIS DE CASOS	ANÁLISIS DE TEXTOS	COLLAGE	DEBATE	DISEÑO DE PROYECTOS
ELABORACIÓN DE SÍNTESIS	ENSAYO	EXPOSICIÓN ORAL	JUEGO DE ROLES	MAPA CONCEPTUAL
MAPA MENTAL	MONOGRAFÍA	PERIÓDICO MURAL	PRÁCTICA REFLEXIVA	REPORTE DE LECTURA
RESEÑA	RESUMEN	SIMULACIÓN	SOCIODRAMA	SOLUCION DE PROBLEMAS O APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS
	TRABAJO COLABORATIVO		TRIPTICO	

Nota: Recopilación de diferentes pedagogías, 2022.

Los comentarios fueron los siguientes “resulta ser muy complicado porque hasta uno consume esa música y el nivel de violencia que dice si es difícil” (M, Mtra.), “tanto nuestros estudiantes como nosotros escuchamos esa música” (M, Ing.), “¿cómo ayudas al estudiante, para que una vez que se dé cuenta de su realidad no se deprima? Es muy interesante” (H, C.P.), cuando se realizan situaciones de aprendizaje desde una pedagogía crítica que cuestione su

realidad conlleva a una reflexión sobre su entorno y desmantela los factores que convergen. Así, lo alude Freire (1967) se debe construir el conocimiento desde las diferentes realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción, aprendiz y docente.

El formato atiende la problemática que se detectó en el ITSTR, ya que se parte de la realidad de la comunidad estudiantil y promueve una educación con sentido humano debido a la búsqueda de la solución de problemas a partir de su contexto (véase, figura 3).

Figura 3

Planeación – Aprendizaje Situado

Propósito: Que las y los alumnos entiendan los términos de inclusión.	Tema: Inclusión del género en las Veletas.
Principio jurídico: de inclusión. Libertad, dignidad humana	Estrategia didáctica: Reafirmar los conocimientos integrales.

Tiempo	Situación en contexto	Actividad	Recursos	Evaluación
2 horas	Partir de la realidad debate	Generar una discusión grupal en donde en igual número de participaciones se expongan los dif. argumentos o puntos de vista que las y los alumnos tienen del tema buscando con esto unificar términos o posiciones.	crear dos grupos un moderador y un secretario	presentar una conclusión - Argumentación - Róbrica
2 horas	Análisis y reflexión juicio de Roles	Vestirse de manera inversa, usar términos, expresiones o actitud del género contrario para con trastar la manera de ser tratados - Actuar de manera inversa en una entrevista de veletas	- videos - vestimenta - escenario	- Representación - Fotografías - Evaluación personal. - Róbrica
2 horas	Resolver en común trabajo colaborativo	Formar dos o más equipos en donde cada uno de ellos intercambien información, conocimientos con pensamiento crítico.	- salón de clases	- Róbrica
2 horas	Comunicar y transferir collage	Realizar un collage con recortes de periódico, revistas fotografías, etc. para plasmar las formas que se ha ido desarrollando el tema de la inclusión de género en el lapso de los años 2000 al presente.	periódico revistas pegamento tijeras cinturitas el periódico etc. maleta	Róbrica

Nota: Resultados de la intervención educativa aplicado en ITSTR, 2023.

4.2.4 Comunicar y compartir

La segunda sesión fue la socialización de sus planeaciones, las cuales se trabajaron de manera colectiva, cada equipo lo compartió en su clase. Hubo quienes emplearon en sus secuencias didácticas temas vistos en la intervención junto con sus disciplinas. Mientras otros trabajaron de manera interdisciplinaria, donde identificaron un problema en común en el que se

hablara de ética, de libertad e integridad. Comentaron lo siguiente “sí podemos hacerlo, llevar una clase con estos temas” (H, Dr.) “Además, podemos diseñar proyectos que apoyen a nuestros estudiantes, porque muchos no comen ni tienen para comida debería haber un desayunador” (H, Ing.), “también buscar la manera de que la infraestructura realmente sea incluyente” (H, C.P.) Cuando se percibe que han logrado dialogar entre ellos, a la praxis del conocimiento con un sentido en común, llega “la confianza va haciendo que los sujetos dialógicos vayan sintiéndose cada vez más compañeros en su pronunciación al mundo” (Freire, 1970, p. 109).

En conclusión, la propuesta educativa busca fomentar una vida libre de violencia desde las conciencias, donde esta transformación de la realidad sea colectiva. Entre más conocimiento tenga la persona por la situación de su entorno, será capaz de identificar sus potencialidades y demandar igualdad entre las personas.

CONCLUSIONES

En Puebla de 2019 a 2022 se han cometido 171 feminicidios y 358 homicidios dolosos contra mujeres, en el municipio de Tepexi de Rodríguez donde se encuentra el Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez existe una alerta de género, que constituye el espacio geográfico de la presente investigación, el panorama de este municipio, así como el del estado y país es violento como se observa en los datos estadísticos citados en este documento y publicados por entidades oficiales, muestran que a pesar de las diversas políticas y acciones en materia de eliminación de violencia contra las mujeres esta se agudiza cada vez más, lo que no permite garantizar el derecho humano a una vida libre de violencia y el derecho a la vida.

En este contexto, la pregunta de investigación fue ¿Cómo se aplican las políticas públicas sobre derechos humanos y perspectiva de género en las prácticas docentes del ITSTR? De acuerdo con los resultados de los instrumentos de la metodología de investigación se identificó la carencia de mecanismos específicos en lugares donde se decreta alerta de género, aunado a que las acciones son generales sin particularizar en el contexto. Se identificó que en el Instituto Tecnológico se reconocen los conceptos de derechos humanos y perspectiva de género, sin embargo, queda un vacío importante en cuanto a la incorporación de estos en las prácticas docentes, a partir del instrumento (encuesta) fue posible revisar que el nivel de conocimiento es insuficiente y sin un análisis a profundidad. Por ello, se desarrolló una propuesta educativa con el objetivo de proponer herramientas y estrategias de aprendizaje donde se analicen temas de género y derechos humanos.

Por lo anterior, el objetivo general de la investigación consistió en analizar la educación en derechos humanos y perspectiva de género a través de una intervención educativa para

estudiantes del nivel superior con alerta de género. Es decir, explorar si las acciones en materia educativa contemplan un tratamiento diferente en lugares donde la problemática de violencia contra las mujeres es significativa.

A continuación, se describen los alcances obtenidos en cada capítulo:

1. En el primer capítulo se abordaron las categorías analíticas y teóricas que sustentan el trabajo de investigación; la teoría feminista, género y educación, interseccionalidad, derechos humanos, teoría de discriminación y curriculum oculto, real y formal. Se concluye el papel importante de los movimientos feministas para el reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres, se detectó que al analizar la teoría de la discriminación y la interseccionalidad se desmantelan desigualdades y ayuda a un análisis sensible y humano sin prejuicios.

2. En el segundo capítulo titulado Marco Jurídico, se presentaron las políticas públicas que van dirigidas a derechos humanos y perspectiva de género en el nivel internacional, nacional y estatal. Se encontraron diversas recomendaciones de los organismos internacionales, como la agenda 2030 de la UNESCO, con sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y para esta investigación el quinto “*gender equity*”, propone empoderar a las mujeres ya que motiva un desarrollo económico, social y cultural.

En el nivel nacional se revisó el artículo 1 constitucional por su importancia, las obligaciones inherentes de todas las autoridades en el ámbito de su competencia de velar por el respeto a los derechos humanos y la educación como uno de ellos, así como la modificación del artículo 3° que buscó una educación que formara aprendices concientes de su realidad y estén dispuestos a diseñar soluciones ante las crisis sociales, formar un ser con un pensamiento crítico, analítico y reflexivo, que busque una vida sustentable y reconozca a la otra persona con sus

capacidades, cualidades y condiciones sociales. Pese a ello, se identificó que desde el curriculum oculto y formal se continúa la reproducción de estereotipos y roles de género en los planes y programas de estudio. Pese a que en la Ley General de Educación en 2019, o en la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en 2023, se indica que la educación y sus actores deben promover principios jurídicos como son; dignidad humana, igualdad, libertad, integridad y seguridad.

A nivel estatal, se reformaron los protocolos de atención a víctimas de violencia que deben mantener una línea de interseccionalidad con cada uno de los factores que deben ser considerados sin discriminación o impunidad.

3. En el capítulo III se presentó la metodología, técnica e instrumentos aplicados para la obtención de resultados. Se utilizaron dos metodologías desde el área jurídica: metodología tridimensional, y la segunda desde el área de la educación, investigación acción. Así como una propuesta educativa, enfocada en brindar una alternativa de solución que ayude a prevenir y erradicar la violencia. La técnica fue la toma de registros de observación- participante, un total de 16, y el instrumento fue dirigido a estudiantes y docentes del Instituto Superior de Tepexi de Rodríguez, Puebla.

Se describen los resultados que arrojaron los instrumentos del cuestionario Likert dirigido a estudiantes con un total de 215; 137 mujeres y 78 hombres y 52 docentes; 21 hombres y 30 mujeres del centro educativo. En el primer instrumento dirigido a estudiantes, se identificó que existe un problema en las acciones sobre espacios seguros, ya que un porcentaje de 14.6% afirman sentirse amenazados en su vida dentro del ámbito escolar.

En el caso del instrumento dirigido a docentes, se visualizó que el colectivo docente reconoce los conceptos, sin lograr la apropiación y el diseño de situaciones de aprendizaje que permitan una educación empática y sensible. Debido a que, cuando se preguntó que describieran sus actividades sobre la incorporación de derechos humanos y perspectiva de género respondieron que, al referirse a derechos humanos, brindan libertad a través de sus estudiantes de elegir con quien quieren trabajar y para perspectiva de género permiten equipos de mujeres y hombres. Por lo anterior, se diseñó una propuesta educativa que promueva la incorporación de derechos humanos y perspectiva de género en la práctica docente.

5. En el cuarto capítulo se describe la intervención educativa siendo la propuesta para este trabajo de investigación, se sugiere una solución ante la falta de herramientas didácticas desde un enfoque humanista y con perspectiva de género. Dicho propósito consiste en promover un pensamiento crítico, analítico y reflexivo con un enfoque de derechos humanos y equidad de género para garantizar una vida libre de violencia hacia las mujeres. Es primordial la concientización de su realidad y la praxis del conocimiento para brindar un mejor lugar que garantice derechos humanos.

La propuesta se desarrolló en el marco del diseño de la pedagogía del oprimido y la pedagogía hacia la libertad de Paul Freire, se abordaron dos fases: la primera, partir de la realidad y análisis y reflexión. En la segunda, resolver en común y comunicar y transferir. Durante la primera, el hallazgo importante fue el logro del conocimiento del profesorado por medio de la presentación de los resultados del instrumento dirigido a estudiantes, los docentes tenían la idea de que sus aprendices se sentían seguros y tener información contraria les permitió analizar y reflexionar sus prácticas docentes.

Se brindaron estrategias de aprendizaje de derechos humanos y perspectiva de género. Así, como la estructura de una posible planeación donde se exponga una secuencia didáctica, de modo interdisciplinar desarrollar una planeación. El hallazgo fue durante la fase de comunicar y transferir ya que cada uno logró exponer sus planeaciones y durante el dialogo hubo retroalimentación plenaria, así, como la incorporación de lenguaje inclusivo en el que había resistencia y lograron incorporarlo.

Por lo tanto, la propuesta educativa tuvo un alcance favorable ya que se lograron los objetivos de visulizar la importancia de incorporar derechos humanos y la perspectiva de género como las herramientas para el diseño de situaciones de aprendizaje. Además, la praxis del conocimiento que hubo al final de la intervención educativa fue satisfactoria debido a que expresaron sentirse alcanzadas y alcanzados por las practicas patriarcales, antes del ejercicio, y que muchas de las veces sus prácticas personales reproducen estereotipos de género y promueven discriminación.

Finalmente, este trabajo de investigación buscó visibilizar la importancia que tiene la educación para el desarrollo de una cultura libre de violencia desde las planeaciones didácticas, los planes y programas que están siendo rediseñados, así como la revisión de la política pública en educación desde el ámbito nacional, estatal y municipal atendiendo al contexto, donde se incluyan principios jurídicos como igualdad, dignidad humana, justicia, libertad y seguridad para avanzar en materia del reconocimiento de diferencias para no incurrir en discriminación y violencias.

Se describen algunos hallazgos finales para garantizar el derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia:

- 1) La educación como medio transformador de mentes y realidades aún continúa incurriendo en acciones burocráticas y de simulación de la defensa de derechos humanos y generar conciencia sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres.
- 2) Que las instituciones educativas desarrollen acciones contundentes desde la práctica docente, con proyectos interdisciplinarios y transversales, desde una pedagogía crítica como lo postula Freire, a partir de las realidades contextuales de sus estudiantes.
- 3) Se debe realizar un análisis a profundidad sobre las estadísticas de las instituciones gubernamentales reconocidas en materia de índices de violencia contra las mujeres como: INEGI, ENDIREH, INMUJERES, entre otras.
- 4) Atender los protocolos de seguridad y prevención de las violencias contra las mujeres con un enfoque humanista y perspectiva de género para evitar prejuicios sobre las víctimas.

Este trabajo presenta una propuesta educativa desde las pedagogías de Paulo Freire, con un enfoque de derechos humanos y equidad de género que sugiere realizar acciones para cerrar las brechas de desigualdad y desarrollo de mentalidades concientes en pro del bienestar colectivo, que pudiera replicarse a otras instituciones y ser útil para futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Abramovich, V. (2006). *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. Revista CEPAL, NO. 59.(16 abril, 2021)
<https://hdl.handle.net/11362/11102>
- Acevedo, E. (2010). *El curriculum oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta en una educación no sexista*, en *Temas para la educación*. Revista de educación para profesionales de la educación. (11, noviembre).
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>
- Acker, S. (1994). *Género y educación, reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Editorial Narcea.
- Aguirre, M. (2006). *El currículum escolar, invención de la modernidad*. Revista perspectivas docentes. Mayo, 2021
<http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/TEORIA%20Y%20DISE%20DISE%20CURRICULAR/CURRICULO/HILDA%20TABA/perspectivas25.pdf>
- Alexander MJ. & Mohanty CT. (1997). *Introduction: genealogies, legacies, ovements*. In *Feminist Genealogies, Colonial Legacies, Democratic Futures*, ed. MJ Alexander,
- Amodio, S. (2014). *Review of Scenario-based Trainings for Military Peacekeepers on Prevention and Response to Conflict-Related Sexual Violence*.
<http://stoprapenow.org/uploads/advocacyresources/1394227122.pdf>
- Atienza, M. (2011). *Dos versiones del constitucionalismo*. Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho.
- Beauvoir, S. 2011 (1999). *The Second Sex*. Transl. C Borde, S Malovany- havallier. Vintage Books.

- Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos, feminismo y educación*. Paidós.
- Beltran, C. (2016). *Conversations on race and other diversities: it's not just about black and white*, JB Cole. The Graduate Center CUNY.
- Bendl, R. & Schmidt, A. (2010). *From glass ceilings to firewalls: Different metaphors for describing discrimination*. Gender, Work and Organization.
- Bisquerra, C. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanc, A. (2001). *La protección internacional de los derechos humanos a los cincuenta años de la declaración universal*. Technos.
- Blazquez Graf, N. et al. (2012). *Investigación feminista epistemología metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- Bonder, G. (1988). *Género y subjetividad. Avatares de una relación no evidente*. Universidad de Chile.
- Butler J, Gambetti Z, Samsay L, eds. (2016). *Vulnerability in Resistance*. Duke Univ. Press
- Carpizo, Jorge. (2011). *Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. Cuestiones constitucionales*. (7 de diciembre, 2023) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140591932011000200001&lng=es&tlng=es.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Castellanos, R. (1972). *Poesía no eres tú*. Fondo de Cultura Económica.
- CEDAW (2016). *Normas internacionales de derechos humanos*. Enero, 2021 <https://www.ohchr.org/es/women/gender-based-violence-against-women-and-girls#:~:text=En%201992%2C%20the%20Comit%C3%A9%20CEDAW,las%20mujeres%20de%20forma%20desproporcionada>

- CEPAL (2023). *Indicadores de feminicidio/femicidio y muertes violentas de mujeres por razón de género*. Febrero, 2024. https://www.cdeunodc.inegi.org.mx/unodc/wp-content/uploads/2023/06/CEPAL-Observatorio_compressed.pdf
- CIEP (2022). *Implicaciones del Paquete Económico 2023*. Enero, 2023 <https://ciep.mx/implicaciones-del-paquete-economico-2023/>.
- CNDH (2015). *Derechos humanos en el art. 1º constitucional: obligaciones, principios y tratados*.(1 de mayo, 2021). https://www.inehrm.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/1348/DH_Articulo_1.pdf
- CNDH (2022). *INFORME MENSUAL AVGM octubre de 2022*. https://igualdaddegenero.cndh.org.mx/Content/doc/Publicaciones/INFORME_AVGM_OCTUBRE_22.pdf
- CDH (2004). *Naturaleza de la obligación jurídica general impuesta a los Estados Parte en el Pacto*. Observación general No. 31. https://amnistia.codhem.org.mx/wp-content/uploads/sites/4/2022/04/PanelIV_Observacio%CC%81nGeneral31_Comite%CC%81DH.pdf
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (1998). *Caso Velázquez Rodríguez vs Honduras* https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_04_esp.pdf
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2009). *Caso González y otras (“Campo Algodonero”) vs. México. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas*. Sentencia de 16 de noviembre de 2009. Serie C No. 205. párrafo 114. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_esp.pdf
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2010a). *Caso Fernández Ortega y otros Vs. México. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas*. Sentencia de 30 de

http://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_224_esp.pdf

Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.

Commeyras et al. (1997). *Questions children want to discuss about literature: What teachers and students learned in a second-grade classroom*. National Reading Research Center.

Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE], (2004). *Equidad. Conceptos*. México: CONAFE. <http://www.conafe.edu.mx/Equidad3/conceptos.html>

CIDH. (2001). *Informe No. 48/01 del 4-4-01*. Informe: Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Crenshaw, W. (1991). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. Stanford Law Review.

Crenshaw K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics*. Univ. Chicago Legal For.

Crenshaw, K. (2005). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color* (1994). In R. K. Bergen, J. L. Edleson, & C. M. Renzetti, *Violence against women: Classic papers* (pp. 282-313). Auckland, New Zealand: Pearson Education New Zealand.

Cuassianovich, A. (1990). *Apuntes para una pedagogía de la ternura*. IFEJANT.

Delgado, C. (2021). Aprender – enseñar a narrar la exigencia de justicia para acceder a los derechos humanos en México. En Verdín, J.A., Hernández, M.A. González, L.

(Ed.). *Once años del nuevo paradigma de derechos humanos para México*
(pp. 111-130)

DOF. (2011). *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.*

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

DOF. (2019). *PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019-2024.*

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#sc.tab=0

DOF. (2019). *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.*

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

DOF. (2022). *CÓDIGO DE ÉTICA DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA FEDERAL.*

Febrero, 2024.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5642176&fecha=08/02/2022#sc.tab=0

DOF. (2023). *LEY GENERAL DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE*

VIOLENCIA <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

DOF. (2023). *LEY PARA LA IGUALDAD ENTRE HOMBRE Y MUJERES DEL ESTADO DE*

PUEBLA. <https://ojp.puebla.gob.mx/legislacion-del-estado/item/228-ley-para-la-igualdad-entre-mujeres-y-hombres-del-estado-de-puebla>

DOF. (2023). *Código Penal del Estado Libre y Soberano de Puebla.*

<https://ojp.puebla.gob.mx/legislacion-del-estado/item/375-codigo-penal-del-estado-libre-y-soberano-de-puebla>

ECOSOC. (1997). *Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.*

<https://www.unwomen.org/en/how-we-work/un-system-coordination/gender->

[mainstreaming#:~:text=The%201997%20agreed%20conclusions%20of,areas%20and%20at%20all%20levels.](#)

Ferrajoli, L. (2014). *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Trotta.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2013). *Social Cognition: From Brains to Culture*. Thousand Oaks.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editores XXI.

FGEP (2023). *Georreferenciación Violencia de Género, Puebla*.

<https://fiscalia.puebla.gob.mx/index.php/informacion-socialmente-util/mapa-3>

FMI. (2017). *Informe Anual del Fondo Monetario Internacional*.

<https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2017/eng/assets/languages/IMF-AR17-Spanish.pdf>

García-Flores, A. (2020). *El mecanismo de alerta de violencia de género en México: ¿reminiscencia de un diseño normativo garantista?* *Nova scientia*, 12(25), 00016

<https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2469>

Gadotti, M. (2007). *La Escuela y el Maestro La Escuela y el Maestro Paulo Freire Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Febrero, 2024.

[https://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/\[PD\]%20Libros%20-%20La%20Escuela%20y%20el%20Maestro.pdf](https://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/[PD]%20Libros%20-%20La%20Escuela%20y%20el%20Maestro.pdf)

Gimeno, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata.

Gimeno, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es

Giroux, H. (1999). *La educación, la universidad y la sociedad: el vínculo crítico*, I edicions de la Universite de Barcelona.

- GOB (2019). *Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres*. Febrero, 2024.
<https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/alerta-de-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-80739>
- Gross, E. (1991). *Derechos Humanos*. Editorial Cultural Cuzco.
- Guzmán, V. (2012). *Teoría Curricular*. RED TERCER MILENIO S.C.
- Habermas, Jürgen. (2010). *El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos*. *Diánoia*, 55(64),3-25.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502010000100001&lng=es&tlng=es
- Hernández, J.L. & Díaz, M.A. (2012). *Aprendizaje Situado, transformar la realidad educanda*. Grupo Gráfico Editorial.
- INEGI (2023). Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer (25 de noviembre).
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_VCM_23.pdf
- INEGI (2023). *INFORME ANUAL SOBRE LA SITUACIÓN DE POBREZA Y REZAGO SOCIAL 2023 PUEBLA*. Febrero, 2024.
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/791861/21Puebla23.pdf>
- INEGI (2023). *INFORME ANUAL SOBRE LA SITUACIÓN DE POBREZA Y REZAGO SOCIAL 2023 TEPEXI DE RODRÍGUEZ, PUE*. Febrero, 2024
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/795108/21169-TepexiDeRodriguez23.pdf>

- INEGI (2022). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021. Principales Resultados Puebla. Agosto 2022.*
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/21_puebla.pdf
- INEGI (2019). *Mujeres y hombres en México 2019.* (22 de noviembre del 2023)
https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825189990.pdf
- INMUJERES (2020). *Vida sin Violencia.* Revisado (1 de noviembre del 2021)
<https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/vida-sin-violencia>
- INEGI, (2020). *Encuesta Nacional Ocupación de Empleo, ENOE.* (4 de noviembre del 2021)
<https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). Ediciones 2016 y 2021.* Agosto, 2022
<https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/>
- Iyer, P. (2015). *El arte de la quietud. La aventura de no ir a ninguna parte.* Empresa Activa.
- Lagarde, M. (1996) *Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas,* en Guzmán Stein, Laura y Silvia Pacheco (comps.) *Estudios básicos de derechos humanos IV.* Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- Lagarde, M. (2020). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres.* Siglo XXI editores.
- Lagarde, M. (2021). *Los cautiverios de las mujeres madres, esposas, monjas, putas, presas y locas.* Cuarta reimpresión. UNAM.
- LAMVLVEP. (2022). *Ley para el Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de Puebla.* <https://ojp.puebla.gob.mx/legislacion-del-estado/item/218-ley-para-el-acceso-de-las-mujeres-a-una-vida-libre-de-violencia-del-estado-de-puebla>

- Lamas, M. (1986). La antropología feminista de la categoría de género, *Nueva antropología. Estudios sobre la mujer: problemas teóricos 30*, Ludka de Gortari (coord.), CONACYT/UAM.
- Kemmis, S.; McTarggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- May VR. 2015. *Pursuing Intersectionality, Unsettling Dominant Imaginaries*. Routledge.
- MESSINA, G. (2001) *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)*. Andros Impresores.
- Mora, L. (2006). *Igualdad y equidad de género: aproximación teóricoconceptual*, vol. I, UNFPA, 2006, 143 pp. <http://www.redalyc.org/pdf/270/27022351003.pdf>
- Moral, A. T. (1998). *Principios de Derecho Constitucional español*. En Servicio de Publicaciones Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, 289.
- Muciño, R.A & Orizaga, I.A. (2021). La educación de derechos humanos desde la perspectiva de género: elemento clave para promover un cambio cultural. En Verdín, J.A., Hernández, M.A. González, L. (Ed.). *Once años del nuevo paradigma de derechos humanos para México* (pp. 311-330).
- Mujica, R.M. (2018). *¿QUÉ ES EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS?*. CIDH:DEHUIDELA. (25 de febrero, 2024). <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>
- Nash, C. (2009): *El Sistema Interamericano de Derechos Humanos en acción. Aciertos y desafíos*. Porrúa.
- OIG CEPAL (2023). *Violencia Femicida en Cifras América Latina y el Caribe La prevención de los femicidios: obligación de los Estados y reto persistente en la región*. Febrero, 2024. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/556c1a40-c2c3-42b9-a3f5-cf6ce0353546/content>
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OPS.

- OMS (2021). *Violencia contra la mujer*. Febrero, 2024 <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- ONU (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights#:~:text=Art%C3%ADculo%2012,-1.&text=1.-.Los%20Estados%20Partes%20en%20el%20presente%20Pacto%20reconocen%20el%20derecho,de%20salud%20f%C3%ADsica%20y%20mental>.
- ONU (1997). *Resoluciones y decisiones del Consejo Económico Social (ECOSOC de 1997)*. (5 de septiembre del 2020) [https://undocs.org/es/E/1997/97\(SUPP\)](https://undocs.org/es/E/1997/97(SUPP))
- ONU MUJERES (2021). *Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas*. (1 de noviembre del 2021) <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>
- Ortiz, S. (2004). *Epistemología y argumentación jurídica en el constitucionalismo*, Revista Summa, núm. 5.
- Ortiz, S. (2017). *Fundamentos de la teoría de la argumentación jurídica*, 2a. ed. Porrúa.
- OVSG, (2023). *A 75 AÑOS DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS Balance de la situación de los derechos humanos en Puebla*. Febrero, 2024. <https://repo.iberopuebla.mx/IDHIE/publicaciones/balanceDDHHPuebla.pdf>
- Palomar, C. (2006). *La política de género en la educación superior*, en La Ventana. (17 de octubre de 2018). <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana21/7-43.pdf>
- Papacchini, A. (1998). *Derecho a la vida y la eutanasia*. Programa Editorial.

Peces-Barba, G. (1994). La universalidad de los derechos humanos, en Nieto, R. (ed.), *La Corte y el sistema interamericano de derechos humanos*, San José, Corte-IDH (p. 410).

Pérez L. (1999). La fundamentación de los derechos humanos, *Capítulo 3. Derechos humanos, Estado de derecho y constitución*. Editorial Tecnos.

PED. (2019). *Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024*. Junio, 2022
<https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/ped/2019-2024/PlanEstataldeDesarrollo2019-2024.pdf>

PMD. (2019). *Plan Municipal de Desarrollo de Tepexi de Rodríguez 2019-2024*. Junio, 2022
https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/Municipales2021/Tepexi%20de%20Rodr%C3%ADguez_PMD_2021-2024.pdf

Prieto. S. (1990). *Algunos problemas de la fundamentación de los derechos humanos*". En *Estudios sobre derechos fundamentales*. Editorial Debate.

Salazar, P. (2014). *La reforma constitucional sobre los derechos humanos, una guía conceptual*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3815/18.pdf>

Ramírez (2021). *Pro persona: fundamento y sentido de la primacía jurídica de la humanidad*.
Revista de Investigaciones Constitucionales.

RED-DESC. (2020). *La obligación de promover*. <https://www.escribnet.org/es/recursos/obligacion-promover>

Rivera M. & Soberantes, J. (2020). *Temas y tópicos jurídicos a propósito de Serafín Ortiz Ortiz*.
UNAM.

Rodríguez, J. (2023). *Una teoría de la discriminación* (1.^a ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.

- Ronconi, L. (2016). *Mucho ruido y pocos... DESC. Análisis del caso González Lluy y otros contra Ecuador de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. Anuario de Derechos Humanos, (12), 119-131.
- Sánchez, M. (2022). *Noche urbana y economía nocturna en américa del norte*. UNAM.
- Santiago, M. (2021). La transformación de los planes de estudio de las licenciaturas en derecho tras la reforma constitucional de 2011. En Verdín, J.A., Hernández, M.A. González, L. (Ed.). *Once años del nuevo paradigma de derechos humanos para México* (pp. 359-384)
- Scharmer, C. O. (2017). *Teoría U: Liderar desde el futuro a medida que emerge*. Eleftheria
- Scott, J. (1986). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. American Historical review.
- Segato, R. (2021). *Contra - pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Serret, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. IMO (Instituto de la Mujer Oaxaqueña).
- SHCP. 2022a. *Decreto Proyecto de Presupuesto de Egresos de La Federación Para El Ejercicio Fiscal*
2023. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/8uLX2rB7/PPEF2023/mo2h2PK/paquete/egresos/Proyecto_Decreto.pdf. 2022b.
- Singh (1998). *The Academy of Management Review*. Montreal University.
- SESNP. (2023). *Información sobre violencia contra las mujeres. Incidencia delictiva y llamadas de emergencia 9-1-1*. Centro Nacional de Información. Información con

corte al 30 de septiembre del 2023.

<https://drive.google.com/file/d/1Z7CcwplIU1IRZVj6TuwJMLEtL9mnALR6a/view>

SS (2023). *Secretaría de Salud con corte al cierre del tercer trimestre de 2023: Nacimientos por entidad federativa (residencia de la madre) y edad de la madre al momento del nacimiento, 2023*. (22 de febrero, 2024) <http://sinaiscap.salud.gob.mx:8080/DGIS/>

Ugarte Godoy, J. J. (2006). *El derecho a la vida y la Constitución*. En *Revista Chilena de Derecho*, 33.

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI Visión y acción*. Francia, París

UNESCO (2015). *Reporte global sobre equidad de género y cultura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)*. Unesco. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Mexico_UNESCO_Questionnaire_on_Gender_Equality_and_Cultu.pdf

UNESCO (1996). *Reporte global sobre equidad de género y cultura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Unger, R. (1994). *Los reflejos imperfectos de la realidad: la psicología construye roles sexuales*. Univ. Press.

UNODOC & ONU MUJERES (2023). *GENDER-RELATED KILLINGS OF WOMEN AND GIRLS (FEMICIDE/FEMINICIDE). Global estimates of female intimate partner/family-related homicides in 2022*. Febrero, 2024. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/2023-11/gender-related-killings-of-women-and-girls-femicide-feminicide-global-estimates-2022-en.pdf>

Vázquez, L.D. & Serrano, S. (2011). Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Apuntes para su aplicación práctica. En Carbonell, M. & Salazar, P. (Coord.), *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma* (pp. 135-164).

Vázquez, O. (2020). *Los “tres niveles epistemológicos del derecho”: ¿una metodología o una teoría del derecho? algunas reflexiones sobre metodología y teoría jurídicas en la obra de Serafín Ortiz*. UNAM Press.

Vega, I. (2007). Relaciones de equidad entre hombres y mujeres. Análisis crítico del entorno familiar”, en *Actividades en Psicología*.
<http://www.redalyc.org/pdf/270/27022351003.pdf>

Verdeja, M. (2020). *El legado pedagógico de Paulo Freire: una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario*. Voces de la educación. Febrero, 2024
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/320/222>

Velasco, A. (2023). *La incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en la práctica docente*.
[file:///C:/Users/ylare/Downloads/La%20Incorporacio%CC%81n%20De%20La%20Perspectiva%20De%20Ge%CC%81nero%20Y%20Derechos%20Humanos%20En%20La%20Pra%CC%81ctica%20Docente%20%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ylare/Downloads/La%20Incorporacio%CC%81n%20De%20La%20Perspectiva%20De%20Ge%CC%81nero%20Y%20Derechos%20Humanos%20En%20La%20Pra%CC%81ctica%20Docente%20%20(1).pdf)

Verdín P., J. (2020). Derechos de las víctimas de violaciones a derechos humanos. Una mirada desde la reparación integral y el cumplimiento de sentencias. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 53(157), 333-352.

Villarroel Peña, Y. U., (2007). *Los aportes de las teorías feministas a la comprensión de las relaciones internacionales*. Politeia, 30(39), 65-86.

Wigboldus et al., (2003). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), pp. 4-15.

ANEXOS

ANEXO I



Oficio No. PIDH/ 2022-108
Tlaxcala, Tlaxcala; 01 de abril de 2022
ASUNTO: Carta de presentación

LIC. HUGO CARDOSO HERNÁNDEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TEPEXI DE
RODRÍGUEZ
Presente

Estimado Director; esperando se encuentre bien, le envío un cordial saludo y por este medio, me permito presentarle a la **MTRA. ARELY VELASCO MIRANDA**, estudiante de Tercer Semestre de nuestro programa Doctorado en Derechos Humanos con número de matrícula 20210729.

Ella está realizando la investigación titulada “La educación en Derechos Humanos con perspectiva de género como catalizador de una cultura libre de violencia en educación superior en las entidades donde existe alerta de género”; para las diferentes estrategias metodológicas, la estudiante está interesada en realizar un estudio de caso en la Institución que usted dignamente representa. Le solicito de la manera más atenta pueda orientarla para su realización.

Agradeciendo de antemano las atenciones que se sirva brindar a la presente, reciba usted un cordial saludo.

“Por La Cultura a la Justicia Social”



Dr. Mario Alfredo Hernández Sánchez
Coordinador del Posgrado Interinstitucional en
Derechos Humanos de la UATx.

Sistema Institucional de Gestión de la Calidad Certificado
bajo la Norma: ISO 9001:2008-NMX-CC-9001-IMNC-2008



Av. Universidad No. 1° Col. La Loma Xicohtécatl • Tlaxcala
• C. P. 90000 • Tel. 246 688 8589 • Correo pidh@uatx.mx

ANEXO II



Tepexi de Rodríguez, Pue., a 06/mayo/2022
OFICIO NÚM: ITSTR-SA/045/2022
ASUNTO: EL QUE SE INDICA

DR. MARIO ALFREDO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
COORDINADOR DEL POSGRADO INTERNACIONAL EN
DERECHOS HUMANOS DE LA UATX.
P R E S E N T E:

Por medio de este conducto y esperando se encuentre bien, le envié un cordial saludo; y al mismo tiempo, en contestación al oficio No. PIDH/2022-108 emitido el 01 de abril del 2022, informo que la MTRA. ARELY VELASCO MIRANDA, fue aceptada para realizar la investigación titulada "La Educación en Derechos Humanos con perspectiva de género como catalizador de una cultura libre de violencia en educación superior en las entidades donde existe alerta de género", a partir del día 09 de mayo 2022 al 28 de julio 2022, siendo enlace el Dr. Jorge Luis Luna Prado.

Sin otro particular, me despido con grato aprecio y consideración.

ATENTAMENTE
"CALIDAD EDUCATIVA Y LIDERAZGO QUE TRANSFORMAN"

MTRO. JORGE LUIS LUNA PRADO
SUBDIRECTOR ACADÉMICO del Estado de Puebla

INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TEPEXI DE RODRÍGUEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

13 MAY 2022

COORDINACIÓN DEL POSGRADO
INTERINSTITUCIONAL EN DERECHOS HUMANOS
RECIBIDO

c.c.p. Archivo.
M' JLLP/gsm



CACEI



Av. Tecnológico S/N Barrio Sn. Sebastián sección primera C.P.
74690 Teléfono 22 44 21 55 85 y 22 44 21 55 74
e-mail: itstr_dir@yahoo.com.mx



ANEXO III

Acerca de ti...

Las siguientes preguntas son respecto al ambiente escolar donde te desarrollas tu conocimiento y convives:

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo electrónico *

2. Edad *

3. Género *

Marca solo un óvalo.

Mujer

Hombre

Otro

-
4. Estado Civil *

5. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Raramente	Casi nunca	Nunca
¿Alguna vez has sufrido discriminación por tu identidad cultural?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Alguna vez has sufrido discriminación por tu edad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Alguna vez has sufrido por tu género?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Alguna vez has sufrido discriminación por tu estado civil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Alguna vez has sentido libre por expresar lo que sientes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Alguna vez has sentido igualdad de oportunidades con los demás?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Alguna vez te has sentido amenazada (o) en tu vida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. ¿Sientes que hay ciertos 'privilegios' que las mujeres disfrutan debido a los ideales * de feminidad?

Marca solo un óvalo.

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Raramente
- Casi nunca
- Nunca

7. *

Marca solo un óvalo.

- Opción 1

8. Si tú respuesta anterior fue una mínima probabilidad ¿Cuáles son esos privilegios * que las mujeres disfrutan debido a los ideales de feminidad?

9. ¿Sientes que hay ciertos 'privilegios' que los hombres disfrutan debido a los * ideales de masculinidad?

Marca solo un óvalo.

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Raramente
- Casi nunca
- Nunca

10. Si tú respuesta anterior fue una mínima probabilidad ¿Cuáles son esos privilegios * que los hombres disfrutaban debido a los ideales de masculinidad?

ANEXO IV

Cuestionario

EL SIGUIENTE CUESTIONARIO ES DE TIPO DEMOGRÁFICO. RESPONDE CADA PREGUNTA SELECCIONANDO UNA OPCIÓN.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Hombre
- Mujer
- Otro

2. Área de trabajo *

Marca solo un óvalo.

- Licenciatura de administración
- Ingeniería Mécanica
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería en gestión empresarial
- Ingeniería en sistemas computacionales

3. Edad *

Marca solo un óvalo.

- De 20 a 30 años
- De 31 a 40 años
- De 41 a 50 años
- De 51 años a 69 años

4. Estado Civil

Marca solo un óvalo.

- Soltero (a)
- Casado (a)
- Divorciado (a)
- Viudo (a)

5. Años laborando en el instituto * *Marca solo un óvalo.*

- De 1 a 10 años
- De 11 a 20 años
- De 21 a 30 años
- De 31 a 40 años

Datos Académicos

Nivel Educativo

6. Nivel Educativo *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Carrera técnica
- Licenciatura / Ingeniería
- Maestría
- Doctorado

7. ¿Cuántas horas laboras al día? *

8. ¿Qué realizas después de tu jornada de trabajo? *

9. El cargo de dirección de tu área de trabajo es... *

Marca solo un óvalo.

Hombre

Mujer

10. ¿cuentas con seguro médico? *

Marca solo un óvalo.

si

no

11. ¿Alguna vez han recibido capacitación sobre derechos humanos en tu centro de * trabajo?

Marca solo un óvalo.

Muy frecuentemente

Frecuentemente

Regularmente

Poco frecuentemente

Ninguna

12. ¿Alguna vez han recibido capacitación sobre temas de perspectiva de género en * tu centro de trabajo?

Marca solo un óvalo.

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Regularmente
- Poco frecuentemente
- Ninguna

13. ¿Ha tomado capacitación de manera autónoma? *

Marca solo un óvalo.

- si
- no

14. Si, su respuesta fue si. Escriba el nombre de la institución, organismo, plataforma, etc. que otorgo su capacitación

Acerca de ti

Responde las siguientes interrogantes

Las siguientes preguntas son respecto a la convivencia con tus compañeros que se ve dentro de tu área de trabajo.



15. ¿Alguna vez has sufrido discriminación por tu identidad cultural? *

Marca solo un óvalo.

1 a 3 veces

4 a 6 veces

Ninguna

16. ¿Alguna vez has sufrido discriminación por tu edad? *

Marca solo un óvalo.

1 a 3 veces

4 a 6 veces

Ninguna

17. ¿Alguna vez has sufrido discriminación por ser mujer? *

Marca solo un óvalo.

1 a 3 veces

18. ¿Alguna vez has sufrido discriminación por tu apariencia física? *

Marca solo un óvalo.

1 a 3 veces

4 a 6 veces

Ninguna

19. ¿Alguna vez has sufrido discriminación por tu estado civil? *

Marca solo un óvalo.

- 1 a 3 veces 4 a 6 veces ninguna
-
-

20. ¿Alguna vez has sido excluida(o) para la obtención de algún cargo directivo? *

Marca solo un óvalo.

- 1 a 3 veces 4 a 6 veces ninguna
-
-

21. ¿Alguna vez has sentido insegura en tu área de trabajo? *

Marca solo un óvalo.

- 1 a 3 veces
- 4 a 6 veces
- Ninguna

22. ¿sientes que tienes las mismas oportunidades que tus compañeros hombres de trabajo?

Marca solo un óvalo.

si

no

23. ¿sientes que tienes las mismas oportunidades que tus compañeras mujeres de * trabajo?

Marca solo un óvalo.

si

no

Derechos humanos con perspectiva de género

En el siguiente apartado es necesario que nos compartas el nivel de conocimiento que tienes sobre algunos temas referentes a derechos humanos y la perspectiva de género.

A continuación, lee detenidamente cada definición y selecciona la mejor opción que responda a la pregunta ¿Qué tanto conoces al respecto?



24. Los derechos humanos no solo son normas, son también reacciones de poder que se construyen de diferentes maneras y en distintos ámbitos que involucran a actores como gobiernos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales y personas específicas (Estévez y Vázquez, 2015, p. 7)

Marca solo un óvalo.

- Totalmente
- Parcialmente
- Neutral
- Poco
- Nada

25. El principio de la no discriminación se complementa con el principio de igualdad, * como lo estipula el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. (CNDH, 2011).

Marca solo un óvalo.

- Totalmente
- Parcialmente
- Neutral
- Poco
- Nada

26. Lamas (1996) alude que el género se comprende cómo la relación entre los sexos, o como simbolización o construcción cultural de lo referente a los sexos.

Marca solo un óvalo.

- Totalmente
- Parcialmente
- Neutral
- Poco
- Nada

27. La violencia contra la mujer como define ONU MUJERES (2021) todo acto de * violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como la privada.

Marca solo un óvalo.

- Totalmente
- Parcialmente
- Neutral
- Poco
- Nada

28. Alerta de violencia de género es el conjunto de acciones gubernamentales de emergencia para enfrentar y erradicar la violencia feminicida en un territorio determinado, ya sea ejercida por individuos o por la propia comunidad. (Título 2º, Capítulo V, Artículo 22).

Marca solo un óvalo.

- Totalmente
- Parcialmente
- Neutral
- Poco
- Nada

29. ¿desde tu asignatura implementas actividades con perspectiva de género? *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

30. Si, respondiste si ¿cuáles? *

ANEXO V

Propósito: Que las y los alumnos entiendan los términos	Tema: Inclusión del género en las veuntas.
Principio jurídico: de inclusión. libertad, dignidad humana	Estrategia didáctica: Reafirmar los conocimientos integrales.

Tiempo	Situación en contexto	Actividad	Recursos	Evaluación
2 horas	Partir de la realidad debate	Generar una discusión grupal en donde en igual número de participaciones se expongan los dif. argumentos o puntos de vista que las y los alumnos tienen del tema buscando con esto unificar términos o posiciones.	crear dos grupos Un moderador y un secretario vídeo	Presentar una conclusión - Argumentación - Rúbrica
2 horas	Análisis y reflexión Juego de Roles	Vestirse de manera inversa, usar términos, expresiones o actitud del género contrario para contrastar la manera de ser tratados - Actuar de manera inversa en una entrevista de veuntas	- videos - Vestimenta - escenario	- Representación - Fotografías - Evaluación personal.
2 horas	Resolver en común trabajo colaborativo	Formar dos o más equipos en donde cada uno de ellos intercambien información, conocimientos con pensamiento crítico.	- salón de clases	Rúbrica
2 horas	Comunicar y transferir collage	Realizar un collage con recortes de periódico, revistas fotografías, etc. para plasmar las formas que se ha ido desarrollando el tema de la inclusión de género en el lapso de los años 2000 al presente.	periódico revistas pegamento tijeras cinturinas en los veuntas especifica etc. mucho	Rúbrica