



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Guía para la
Igualdad de Género
en las Políticas y
Prácticas de la
Formación Docente



Guía para la
Igualdad de Género
en las Políticas y
Prácticas de la
Formación Docente

PRESENTACIÓN

La educación es un Derecho Humano fundamental, y la igualdad de género es indispensable para su pleno ejercicio y alcance. Una de las acciones prioritarias de la UNESCO es garantizar, a través de la educación, espacios que promuevan la igualdad de género para que mujeres, hombres, niñas y niños puedan gozar de las mismas oportunidades de acceso a la educación, logren alcanzar sus anhelos de manera equitativa, y tengan la garantía de recibir un trato justo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, logrando así, avanzar en diferentes ámbitos de su vida.

El mandato de la UNESCO contempla la implementación de una agenda educativa amplia y significativa (Educación 2030) que sea capaz de superar los retos vinculados con la desigualdad de género, la inequidad y la exclusión, y en este sentido, la *Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente* se presenta como una herramienta introductoria a la perspectiva de género en todos los ámbitos de la educación y las prácticas de formación docente.

En la actualidad, la educación – en diversos ámbitos de su diseño e implementación – está siendo víctima de los efectos que conlleva la desigualdad de género. La falta de acceso y permanencia en la escuela por discriminación de género, así como la falta de oportunidades para desarrollarse profesionalmente, son algunas de las causas y consecuencias del ejercicio sistemático de discriminación y prevalencia de estereotipos de género en varios contextos de la región.

Por su parte, las prácticas de formación docente también se enfrentan a retos vinculados con la falta de paridad e igualdad de género, tal y como lo revelan estudios a nivel mundial. Según el informe del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UNESCO-UIS) de 2010, las docentes mujeres representan una mayoría significativa (63 por ciento) a nivel de educación primaria; sin embargo, esta mayoría no se sostiene y mucho menos se extiende de manera automática conforme se avanza a los siguientes niveles de educación.

La relevancia de tomar en cuenta la perspectiva de género radica en que, por un lado, la igualdad de género es una prioridad en la agenda de desarrollo internacional y; por el otro, los y las docentes son actores centrales para el sistema educativo por los roles clave que desempeñan y representan para la transmisión de valores, conocimientos, y para el desarrollo del potencial y las habilidades humanas. La educación de niñas y mujeres no solo es esencial para mejorar sus condiciones de vida, sino que además, les permitirá mejorar en múltiples factores relacionados con su desarrollo personal, social y económico. De hecho, nosotros desde la UNESCO, estamos convencidos de que la educación, especialmente la de niñas y mujeres, es una de las inversiones más efectivas para la paz y el desarrollo sostenible.

Deseo sinceramente que encuentre en esta Guía una herramienta útil para promover la igualdad de género en las instituciones educativas en general, y las instituciones de formación docente en particular, a través de la incorporación de la perspectiva de género en las políticas y planes docentes, en el desarrollo curricular, en la pedagogía, y en la investigación y la comunicación.

Estoy convencido de que la igualdad de género, en todos los ámbitos de la vida, y muy especialmente en la educación, solo podrá alcanzarse cuando todas las formas de discriminación desaparezcan y cuando todos y todas gocemos de las mismas oportunidades de acceso a la educación y se logre así, el pleno desarrollo de cada individuo. ¡Es necesario que empecemos por la educación!

Qian Tang, Ph.D.
Assistant Director-General for Education

CONTENIDO

Presentación.....	5
Agradecimientos.....	9
Siglas y abreviaturas.....	10
Introducción.....	11
La Guía.....	13
Módulo 1. Entender el género.....	17
Módulo 2. Formulación de políticas y planes sensibles al género.....	33
Módulo 3. Cultura y entorno institucional.....	55
Módulo 4. Plan de estudios de la formación docente.....	69
Módulo 5. Pedagogía.....	83
Módulo 6. Seguimiento y evaluación institucional.....	93
Módulo 7. Promoción de la igualdad de género.....	105
Módulo 8. Recomendaciones.....	119

AGRADECIMIENTOS

El presente documento fue preparado por Maria Clara Arango Restrepo y Esther Corona Vargas, tomando algunas ideas y elementos respecto a la estructura y formato de la publicación de UNESCO: A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices, y adaptándolas al contexto y la realidad latinoamericana.

Las autoras agradecen a todas las personas que hicieron comentarios y particularmente, a los participantes de la consulta Género y Formación Docente en la Agenda Educación 2030, entre los que se encuentran personas expertas de Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Guatemala, México, Paraguay y Uruguay que contribuyeron a ampliar algunos conceptos y enfoques.

Un particular agradecimiento a Adriana P. Corona Vargas de la Universidad Pedagógica Nacional de México que no sólo aportó su amplia experiencia sobre el tema, sino que también colaboró en la revisión general y la redacción de algunas secciones.

SIGLAS Y ABREVIATURAS

CLADEM.....	Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres
CEDAW.....	Convención sobre la Eliminación de Todas Formas de Discriminación en Contra de la Mujer
CFD.....	Centros de formación docente
CONACYT....	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
DPC.....	Desarrollo Profesional Continuo
EPT.....	Educación para Todos
FAO.....	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
FLACSO.....	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IIEPE.....	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IFD.....	Instituciones de formación docente o Institutos de formación docente
OBC.....	Organizaciones de base comunitaria
ODM.....	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS.....	Objetivos de Desarrollo Sustentable
OEA.....	Organización de los Estados Americanos
OIT.....	Organización Internacional del Trabajo
ONU.....	Organización de las Naciones Unidas
OPS.....	Organización Panamericana de la Salud
OSC.....	Organizaciones de la sociedad civil
PND.....	Plan Nacional de Desarrollo
OREALC.....	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO)
PREALC.....	Programa de Empleo para América Latina y el Caribe
RIED.....	Red Interamericana de Educación Docente
SIDH.....	Sistema Interamericano de Derechos humanos
TIC.....	Tecnologías de información y comunicación
UNAM.....	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO.....	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNFPA.....	Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNICEF.....	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN.....	Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

El género es una construcción social que dicta los roles que cada persona debe desarrollar en consonancia con su sexo en cada ámbito de la vida. Tal división determina las oportunidades y limitaciones que tendrá cada individuo, según su género, para desarrollarse plenamente, pero también determina las posibilidades de desarrollo sostenible para el colectivo en el cual se desarrolla.

Las desigualdades de género tienen repercusiones importantes en la garantía de los Derechos Humanos fundamentales y de modo particular, en el derecho a la educación.

Debido a estas diferencias y desigualdades, nacen los conceptos de “igualdad de género” y “educación para la igualdad”. Se habla de igualdad cuando se produce la misma estimación de la experiencia, conocimientos y valores de mujeres y hombres, y se facilitan iguales oportunidades para participar en el desarrollo político, económico, social y cultural, y beneficiarse de los resultados, en igualdad de condiciones.

Por lo tanto, la inequidad de género -y más específicamente la discriminación basada en el género- es una afrenta a un Derecho Humano fundamental y un obstáculo para la paz y el desarrollo.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), igualdad de género significa igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres, y para niñas y niños. Supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades de mujeres y hombres, reconociendo la diversidad de los distintos grupos de personas. En tal sentido, la educación es un pilar básico para transmitir estos valores desde la primera infancia.

La igualdad de género es un principio relativo a los Derechos Humanos, un prerrequisito para un desarrollo sostenible centrado en las personas y un objetivo en sí mismo.

La UNESCO apoya y promueve una respuesta sensible con respecto al género a través de las siguientes acciones:

- Apoyar a los sistemas educativos a ser sensibles con respecto al género, buscando respuestas en todo el sistema a través de los planes de acción nacionales de “Educación para todos” (EPT);

- Promover enfoques culturalmente apropiados y basados en los Derechos Humanos, que apoyen el empoderamiento de la mujer y las relaciones de género más equitativas.

En los planos mundial, regional y nacional se han tomado varias iniciativas desde la década de 1960 para abordar la igualdad de género y para construir sociedades en donde las mujeres sean tanto contribuyentes como beneficiarias del proceso de desarrollo. Para promover la igualdad de género, los países han tomado medidas políticas, han evaluado su situación, han formulado estrategias, y han firmado o ratificado diversos instrumentos internacionales y regionales.

En 2011, durante la 36ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, un gran número de Estados Miembros - tanto de países desarrollados como en desarrollo – coincidió en reconocer a los “docentes” como un sector clave para impulsar la calidad de la educación, la igualdad de género y la provisión equitativa de una educación para todos.

La Conferencia sobre Educación realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Esta Conferencia aprobó seis objetivos de los cuales el quinto hace una referencia específica al género: suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y media básica de aquí al año 2005, y lograr antes del año 2015, la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad.

A pesar de estos esfuerzos, persisten, entre otros, los asuntos relacionados con el acceso desigual a los recursos, la violencia de género y la falta de oportunidades educativas.

La incorporación del género en el proceso educativo a través de los planes de estudio y la formación del personal docente, es un paso importante hacia el logro de la igualdad de género. Para ello es necesario que las instituciones educativas adopten políticas y planes de igualdad, transformen los entornos institucionales, proporcionen servicios sensibles al género, y aseguren enfoques que sean igualmente sensibles al género en sus planes de estudios y materiales pedagógicos. En la Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO, en particular para el período 2014 -2021, la igualdad de género se ha identificado como una de las prioridades mundiales.

A través de su programa de educación, la UNESCO ha adoptado medidas importantes para promover la igualdad de género y, consciente de que la transformación de las instituciones educativas y sus entornos organizacionales es crucial, ha promovido que las prácticas de formación del personal docente sean sensibles al género y se incorporen como parte integral de su misión.

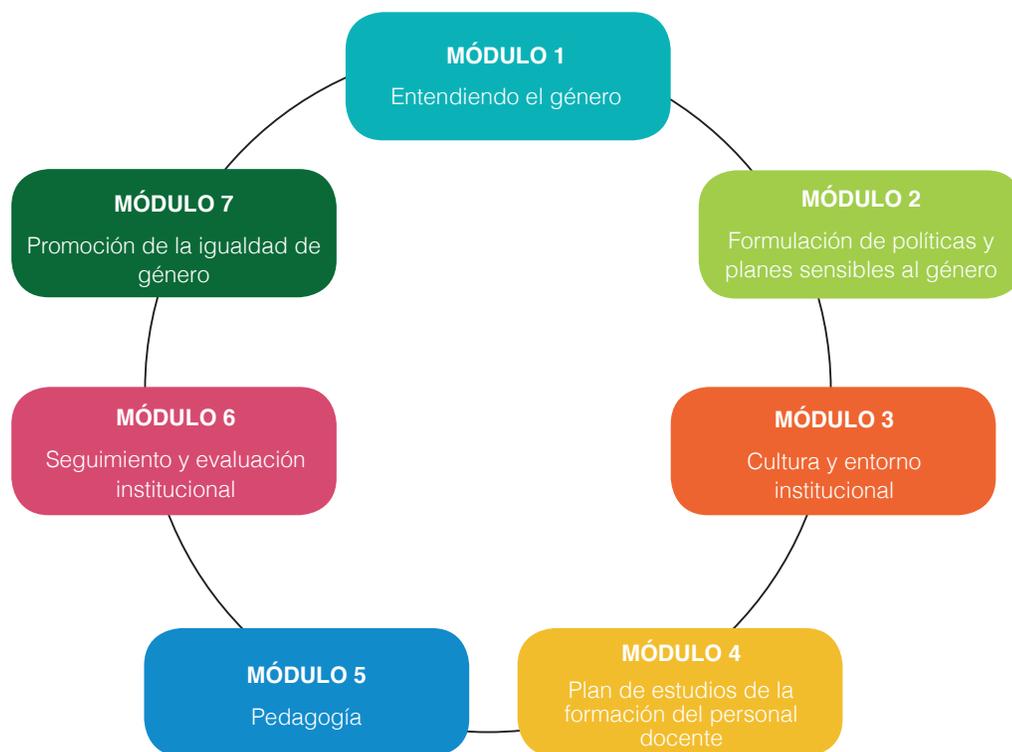
LA GUÍA

La Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente, ha sido concebida como una herramienta práctica para impulsar una cultura organizacional con perspectiva de género en los centros de formación docente. Su objetivo es fortalecer las capacidades de los formadores de docentes, directores y estudiantes de pedagogía para reconocer y modificar en sus prácticas cotidianas los elementos que alientan la desigualdad de género.

Asimismo, la guía busca contribuir a una mayor comprensión conceptual de la perspectiva de género y sirve de ayuda para identificar necesidades y opciones de cambio en las políticas institucionales, planes, estrategias y prácticas, según las características particulares de cada contexto.

Esta guía está estructurada en torno a algunos de los aspectos críticos de la formación docente y el desarrollo temático destaca, en cada caso, las cuestiones de género. Tiene una organización modular y los módulos pueden ser consultados individualmente para una formación específica según la necesidad o el interés particular en un determinado momento. Sin embargo, dada la interconexión entre los temas de género debe considerarse, también, una interrelación entre los diferentes módulos. (Ver figura 1).

Figura 1: Interrelación entre los módulos



Características de la guía

La guía ofrece una revisión conceptual de los diversos temas y examina los fundamentos, las realidades y las propuestas referentes a la incorporación de la igualdad de género en la formación docente, enmarcándolos en el contexto de la región latinoamericana.

Entre los fundamentos, se revisan aspectos conceptuales, históricos, culturales y políticos, y éticos, y se interpelan algunas interpretaciones que reducen la igualdad a la paridad. También se examina la evolución del concepto de género desde los enfoques clásicos hasta las nuevas preguntas y problemáticas que propician un cuestionamiento crítico y un cambio de valores.

En torno a las realidades, se revisan aspectos de la cultura institucional en los centros de formación docente que reproducen, sin mediar un cuestionamiento, las inequidades de género. Tales inercias se ven reflejadas en los esquemas de gestión y calidad afectando la formación de recursos humanos desde la etapa inicial. Asimismo, los dispositivos técnicos y pedagógicos sirven de refuerzo a una cultura discriminatoria.

Entre las propuestas, tácitas y explícitas, la guía plantea la necesidad de buscar un enfoque abarcativo que posibilite la acción crítica por parte de las instituciones sin olvidar la subjetividad de las personas que deciden y actúan en ellas. El abordaje de la igualdad de género implica cambios culturales, organizativos y en las convicciones personales de quienes están en la posición de poder revertir los patrones contrarios a la igualdad.

Descripción del contenido de los módulos

Módulo 1 ENTENDER EL GÉNERO

El módulo 1 ofrece información general y aclara conceptos y definiciones sobre la perspectiva de género. Explica, de forma fehaciente, que el género es una construcción cultural, por lo que es cambiante y relativa, y susceptible de ser modificada.

Módulo 2 FORMULACIÓN DE POLÍTICAS Y PLANES SENSIBLES AL GÉNERO

El módulo 2 hace referencia a la formulación de las políticas en general y se centra en las políticas de formación docente, en particular. Se analiza la forma en que el desarrollo de una política docente con perspectiva de género se convierte en un paso importante para una formación de docentes que promuevan la educación inclusiva e igualitaria. Se hace referencia a algunos instrumentos de política

internacional y regional que nuestros países han suscrito y ratificado, y que les exige un compromiso con la igualdad de género. También se examinan las aplicaciones concretas de estos principios en las políticas educativas que conciernen a la formación docente.

Módulo 3 CULTURA Y ENTORNO INSTITUCIONAL

El módulo 3 describe la cultura organizacional de los centros de formación docente (CFD) y otras instituciones de educación superior. Se analizan, entre otros aspectos, las estructuras y los entornos institucionales que facilitan la segregación, la marginación y otras prácticas como la violencia de género. En él se plantean algunos argumentos sobre la necesidad y la importancia de desarrollar un entorno institucional que fomente la justicia y la igualdad de género.

Módulo 4 PLAN DE ESTUDIOS DE LA FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

El módulo 4 plantea interrogantes a la revisión de los planes de estudio de la formación del personal docente ya que las cuestiones de género atraviesan toda la práctica pedagógica aun en áreas en las que no se explicita un abordaje de igualdad de género propiamente como tal.

Por otra parte, revisa las dificultades de la transversalidad del tema que difícilmente se incluye en un contenido de una asignatura, –porque no se limita a la misma– y tiene una repercusión en otros ámbitos, pues tal abordaje exige que sea definido desde el proyecto institucional de los centros de formación.

A manera de propuesta, se invita a fijar la mirada en la vertiente constructorista del enfoque Doing Gender que se enfoca en el plano de las relaciones e interacciones, a través de las cuales se manifiesta la capacidad o competencia relacional de género de cada persona. Se entiende por competencia de acción comunicativa de género la capacidad que facilita la acción orientada al entendimiento y al desarrollo conjunto de hombres y mujeres sobre el plano interactivo, dialógico y relacional.

Módulo 5 PEDAGOGÍA

El módulo 5 analiza los materiales pedagógicos y didácticos, destacando la forma en que las perspectivas de la igualdad de género podrían ser integradas en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Adopta un enfoque holístico de la comprensión de la pedagogía como un proceso de enseñanza, que implica la interacción entre docentes y educandos, el conocimiento y el entorno. Hace énfasis sobre cómo incorporar la perspectiva de género en cualquier enfoque pedagógico o metodología didáctica que sea adoptada e implementada por una institución.

Módulo 6 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

El módulo 6 presenta el seguimiento y la evaluación participativa y sensible al género para directores, administradores y otras personas que tengan puestos de responsabilidad y liderazgo en los centros de formación docente (CFD). Hace énfasis en el seguimiento y la evaluación que sea sensible al género como estrategia para examinar todas las políticas, actividades y planes de trabajo institucionales conducentes a la igualdad de género. También introduce a directores y administradores en los enfoques de seguimiento y evaluación sensibles al género.

Módulo 7 PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

El módulo 7 analiza la necesidad de generar, a nivel social e institucional, un reconocimiento consciente acerca de los cambios que se requieren para que la educación que se brinda sea una educación de calidad. No es posible obtener tal calificativo cuando la formación del personal docente carece de una perspectiva de género. En tal sentido, se analiza la importancia de llevar a cabo acciones de promoción (abogacía) favorables para incorporar en los planes de formación docente, los principios de la igualdad de género, y la implementación de prácticas consistentes con dichos principios.

Módulo 8 RECOMENDACIONES

En esta sección se incluyen las recomendaciones emanadas de la Consulta de Expertos: Género y Formación Docente en la Agenda Educación 2030, que se llevo a cabo los días 2 y 3 de abril en el marco de la reunión *Promoviendo la equidad e igualdad de género en la Educación 2030*.

En la Consulta participaron connotadas expertas en género y educación y en educación integral de la sexualidad (EIS) provenientes de Argentina, Colombia, Cuba, Guatemala, México y Uruguay, además de expertos chilenos del Ministerio de Educación, del Servicio Nacional de la Mujer de Chile, funcionarios de agencias de las Naciones Unidas y un grupo de especialistas de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

Entender el género

Módulo 1

1.1 Introducción

El módulo 1 establece las bases para la comprensión de los módulos que forman esta guía. Es un módulo general, ya que cada uno de los módulos subsecuentes tocará cuestiones específicas del quehacer magisterial, pero siempre atravesadas transversalmente por el género.

Hombres y mujeres –independiente de la sociedad en la que viven- tienen diferentes perspectivas, necesidades, intereses y roles. En muchos casos, estas diferencias se ven reforzadas por factores como la clase, la etnia, la cultura, las tradiciones y la época. Si bien existen casos en los que los hombres se encuentran en desventaja en comparación con las mujeres, en términos generales las mujeres y las niñas tienen una condición inferior, menores oportunidades, menor acceso a los recursos, y menor poder e influencia que hombres y niños. Esto da lugar a desigualdades que, si son abordadas, podrían llevar al desarrollo equitativo de ambos sexos.

Un factor positivo es la consideración de que los roles de género se aprenden, también están abiertos al cambio, y de ahí la necesidad de un constante análisis realizado por parte de los docentes mismos, de las instituciones educativas y de las estructuras sociales donde se insertan. Las instituciones de formación docente (IFD) juegan un papel clave en los sistemas educativos y, en general, tienen una gran influencia como agentes de cambio en la sociedad más allá de sus límites. Para que esto suceda, las IFD necesitan comprender plenamente el concepto de la igualdad de género y la incorporación de perspectivas de igualdad de género en sus operaciones del día a día, incluyendo las políticas, planes de estudio y actividades. La capacidad de las IFD para incorporar el género, tiene un gran potencial para el avance de la igualdad de oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres.

1.2 El concepto de género

El concepto de género se ha convertido en uno de uso común, trascendiendo las acepciones clásicas que se referían a un tipo de tela o a una clasificación- como en género literario o género musical. Inclusive aparece ya en el diccionario de la Real Academia Española como: “Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”. Este concepto ha sido incluido en la formulación de políticas públicas y la igualdad de género ha aparecido como una prioridad en instrumentos internacionales tales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y de los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por la Asamblea de las Naciones Unidas en septiembre de 2015; sin embargo, aún persisten confusiones y malos entendidos respecto al concepto.

Para realmente aplicar las ventajas que nos proporciona la utilización de la categoría género, es necesario entenderlo y establecer un lenguaje común. Sin embargo, uno de los problemas del concepto, probablemente derivado del enorme aporte de los movimientos y las teóricas feministas al desarrollo de la teoría del género, es que se ha identificado como sinónimo de acciones, enfoques y programas que tiene que ver con las “mujeres”. Es necesario aclarar que el concepto es mucho más amplio, que se refiere tanto a las mujeres como a los hombres y, particularmente, a sus relaciones.

Un aspecto que si se ha aclarado a través de los años es que el concepto de género es diferente del de sexo. Conviene entender cómo se han desarrollado los conceptos en su acepción más clásica y en los que parece haber acuerdo:

Sexo: Características biológicas (genéticas, endócrinas y anatómicas) empleadas para agrupar a los seres humanos como miembros ya sea de una población masculina o femenina. Si bien estos conjuntos de características biológicas no son mutuamente excluyentes, en la práctica son utilizados para establecer una diferenciación de los humanos dentro de un sistema binario polarizado (Organización Panamericana de la Salud - OPS, 2014).

Género: Se refiere al conjunto de papeles y relaciones, actitudes, conductas, valores, relaciones de poder socialmente construidos que se atribuyen a los dos sexos de manera diferencial. En tanto que el sexo biológico es determinado por características genéticas, endócrinas y anatómicas, el género es parte de una identidad aprendida, que cambia con el tiempo y que varía enormemente al interior y entre culturas. (Health Canada, 2003).

Otras definiciones del concepto de género varían de acuerdo con las diferentes ciencias y corrientes teóricas que las acuñan; no obstante, todas están de acuerdo en que el género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. El género se construye socialmente a partir del nacimiento del individuo e incluye elementos psicológicos, sociales y culturales que cambian según las épocas y lugares, lo que le da una gran mutabilidad.

Algunos ejemplos de características asociadas al sexo:

- Las mujeres menstrúan en tanto que los hombres no.
- Los hombres tienen testículos.
- La osamenta de los hombres es generalmente más pesada que la de las mujeres.

Ejemplos de características asociadas al género:

- En América Latina la tasa de desempleo de las mujeres de 9,1% es 1,4 veces la de los hombres y reciben ingresos menores en todos los segmentos ocupacionales, según el informe regional sobre “Trabajo Decente e igualdad de género “ elaborado conjuntamente por CEPAL, FAO, PNUD, ONUMujeres y OIT en noviembre de 2013.
- En esta misma región, se espera que los hombres asuman la mayor parte de la responsabilidad de la manutención de una familia.
- En la mayor parte del mundo, las mujeres realizan más labores domésticas que los hombres.

Es evidente que el género no es algo natural, no nacemos con él, se construye a lo largo de la vida; esto quiere decir que la acción de la sociedad es definitiva para el aprendizaje y desarrollo de los seres humanos.

El concepto de género es también de análisis social; el llamado análisis de género que es el proceso de examinar el motivo de las diferencias entre hombres y mujeres y cómo éstas se construyen, sostienen y benefician tanto a hombres y mujeres en circunstancias y situaciones dadas. Se ha aplicado, por ejemplo, para que las estadísticas se presenten desagregando los datos por sexo, lo que antes no se realizaba

El concepto de género es complejo y se relaciona con otros conceptos. Esto significa que al analizar un fenómeno social se tienen que tomar en cuenta además del género, otros factores como la clase social, la etnia, o el grupo de edad, para obtener una idea aproximadamente integral de la conformación de un individuo y de sus relaciones sociales. Ya en 1972, Ann Oakley, una de las primeras investigadoras del género dio un ejemplo de cómo se relacionan el género y la clase social, señalando cómo en sus estudios, niños y niñas de la clase obrera americana aprendían antes los papeles de género que las niñas de clase media (Oakley, 1972). Más recientemente, observamos la relación entre género, analfabetismo y localidad geográfica cuando la UNESCO informa que aún en este siglo 774 millones de personas en el mundo son analfabetas, y de estas, dos terceras partes (493 millones) son mujeres y la mayoría se encuentran en ámbitos rurales. (UNESCO, 2013).

Estas interrelaciones son particularmente importantes dentro de la escuela por la diversidad de individuos que conforman las comunidades educativas; padres y madres, maestros y maestras, otros familiares, autoridades y el alumnado que proviene de diferentes estratos sociales, étnicos y hasta entidades geográficas.

El conocimiento acerca del origen de las desigualdades no garantiza que se lleven a cabo acciones para evitarlas o paliarlas. Para entender realmente cómo se originan y qué efecto tienen sobre la vida de los individuos, se utiliza la denominada

perspectiva de género, que puede definirse como la inclusión en todos los ámbitos de la vida (por ejemplo, los académicos, los políticos, los religiosos, etc.) de una visión que toma en cuenta las características específicas de hombres y mujeres, y cómo se expresa el género en la sociedad y en la historia. Esta óptica permite proponer opciones de equidad en las relaciones entre los géneros. Sin embargo, mucho de lo que se ha dicho sobre la categoría de género carece de líneas de acción o propuestas organizativas basadas en la comunidad; es decir, no se pasa automáticamente de la reflexión a la acción.

Con frecuencia se confunden los conceptos de equidad e igualdad de género. Al respecto, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) explica:

El concepto de igualdad de género parte de la idea de que todas y todos somos iguales en derechos y oportunidades. Igualdad de género implica que mujeres y hombres tengan las mismas posibilidades u oportunidades en la vida, de acceder a recursos y bienes valiosos desde el punto de vista social, y de controlarlos.

La equidad de género, por su parte, supone el trato imparcial entre mujeres y hombres, de acuerdo a sus necesidades respectivas. Para asegurar la justicia con frecuencia deben adoptarse estrategias y medidas para compensar las desventajas históricas y sociales. La equidad es el camino hacia la igualdad (UNFPA, 2005).

Para la UNESCO (2014), la igualdad de género significa igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres y para niñas y niños. Supone que se tengan en cuenta los intereses, necesidades y prioridades de mujeres y hombres, reconociendo la diversidad de los distintos grupos de personas tales como personas de minorías étnicas o personas con orientación sexual o identidad de género diferente. La igualdad de género es un principio relativo a los Derechos Humanos, un prerrequisito para un desarrollo sostenible centrado en las personas y un objetivo en sí mismo. La visión de la UNESCO sobre la igualdad de género está en consonancia con los instrumentos internacionales pertinentes, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. También se nutre de las reflexiones sobre el marco para el desarrollo posterior a 2015 (ONU, 2012).

1.3 La construcción social del género

En todas las sociedades existen instituciones y mecanismos a través de los cuales se trasmite la cultura. Este proceso de socialización abarca muchos elementos como el lenguaje, la cosmovisión, las reglas morales, las religiones entre otros. El género es también un importante elemento organizador del proceso de socialización.

Las relaciones de género en efecto, son “un componente esencial en la trama sociocultural de una sociedad. Desde una edad muy temprana se socializa a los niños y las niñas para que adopten los ideales concretos de la masculinidad y la feminidad” (Marcovici, 2002:4).

Desde el momento del nacimiento en que inicia un proceso de socialización, casi a todos los seres humanos se les asigna a uno u otro sexo. Esta acción, que es denominada sexo de asignación es realizada por el personal médico, la partera o la familia a través de la observación de los genitales externos, es decir, la manifestación externa del sexo. A partir de una característica biológica se presuponen características psicológicas y culturales que afectarán a la persona durante el resto de la vida, ya que a partir de ahí comienza un trato diferencial y a través de éste el aprendizaje de género. Se puede decir que el sexo y el género que a éste se asocia son la primera asignación en la vida que determina muchos otros aspectos de la existencia de los individuos, como son la identidad de género, los papeles de género, la orientación hacia el trabajo y otras más.

Indudablemente, las familias son para los seres humanos la primera fuente de aprendizaje, de modo que una vez que se ha dado la asignación genérica, el trato de la familia con el recién nacido tomará características propias para el género asignado. Estas características corresponden a las pautas que la sociedad ha marcado para el comportamiento de hombre o mujer, y se les llama roles o papeles de género, aunque también se las conoce como papeles o roles sexuales; así, por ejemplo, en la mayor parte de las sociedades occidentales, si la recién nacida es asignada como niña, se le pondrá ropa de color rosa y se le hablará con dulzura; la bebé será cargada con suavidad y le corresponderá un nombre catalogado como femenino. En cambio, si es asignado como hombre, usará ropa de color azul, se le hablará en un tono más categórico, se jugará con él en forma más ruda y su nombre será “masculino”. En estas sociedades se caracteriza arbitrariamente a las mujeres como personas débiles, dependientes y pasivas, en tanto que algunas de las particularidades asignadas a los hombres son la fortaleza, la agresividad y la actividad.

Ambos, niño y niña, aprenderán también la valoración desigual que la sociedad confiere a los géneros: lo masculino altamente valorado y lo femenino devaluado. Incluso esta diferencia de valor, como muchas otras asociadas al género, quedarán registradas como algo natural y exclusivo de la diferencia sexual y casi nunca serán reconocidas como una construcción social.

Las formas en que son transmitidos los valores de género son tanto conscientes como inconscientes. El lenguaje, las acciones de la vida cotidiana, la ropa, el trabajo y las relaciones familiares, entre otros, les dan a las niñas y a los niños los elementos para comportarse de acuerdo con el género asignado y para elaborar su autoimagen. Si la valoración que se da a los géneros es desigual, se crece también con una autoimagen devaluada.

El género se construye a través de los juegos, los cuentos infantiles y los juguetes, así como de todo aquello que rodea a los pequeños. El análisis de cuentos infantiles deja ver que en muchas de las historias clásicas los personajes femeninos que son el estereotipo de la bondad, son pasivos y sin iniciativa evidente, en cambio los personajes masculinos son activos, agresivos y propositivos; además de que a las mujeres se les plantea el matrimonio como el objetivo final en la vida. Así tenemos, por ejemplo, los conocidos cuentos de las populares princesas: Blanca Nieves, La Cenicienta y La Bella Durmiente, donde los personajes centrales son mujeres jóvenes que se encuentran en problemas, pero finalmente todas son rescatadas por un “príncipe” que decide casarse con ellas y resuelve todos los conflictos de éstas. No casualmente, los tres cuentos terminan con la conocida frase “se casaron y fueron felices para siempre”. En este sentido, es notable el esfuerzo que se está realizando en muchos países, incluyendo los latinoamericanos, para modificar la literatura infantil con el objeto de incidir y transformar las relaciones desiguales de género. Aún en ámbitos comerciales se observan transformaciones y empiezan a aparecer personajes femeninos asertivos, propositivos y activos.

A partir del sexo de asignación o diferenciación del sexo, se abren dos vertientes: por una parte, la interacción social (conducta de los otros) y por la otra, la configuración mental interna (imagen corporal). Estos dos elementos actúan sinérgicamente para crear la base de la identidad de género.

La identidad de género es la percepción y convicción interna de ser (o no) “hombre, mujer, o alguna alternativa de género o combinación de géneros. La identidad de género de una persona puede o no corresponder con su sexo asignado al nacer”. (OPS, 2013:20).

La identidad de género es distinta de la orientación sexual que es la capacidad de la persona para sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual, y de establecer relaciones íntimas y sexuales con individuos de un género diferente al propio (heterosexual), del mismo género (homosexual), con más de un género (bisexual). (The Global Fund, 2015).

1.4 Elementos sociales que intervienen en la construcción del género

Las familias

Durante toda la niñez y la adolescencia, la familia tendrá un papel preponderante en la conformación del género, aunque no sólo a través de las observaciones y el trato directo con los familiares; también las niñas y los niños por su parte aprenden a través de la observación de las relaciones de género que desarrollan los adultos entre sí. Estas relaciones pueden ser más o menos equitativas y se expresan en diferentes formas de la vida cotidiana ante la presencia de los pequeños.

Un ejemplo es la división del trabajo entre la madre y el padre; si el padre comparte o no el cuidado de los hijos o realiza algunas tareas del hogar; si la madre se dedica exclusivamente al trabajo de la casa o si trabaja afuera y además, si cuando regresa, realiza ella sola el trabajo doméstico o éste es compartido. Las responsabilidades que se dan a los hijos también son importantes; si las hijas sirven la mesa a sus hermanos varones, si sólo ellas ayudan con el trabajo doméstico o si éste es repartido entre todos los miembros de la familia en forma equitativa.

Las libertades que tienen unos y otras para salir con amigos o a fiestas es otro punto de desigualdad; se considera que los hombres sólo por el hecho de serlo deben tener más libertad para salir y aprender así su papel en el mundo, de igual forma pueden recibir el mensaje de que el lugar de las mujeres es la casa ya que afuera corren peligro. En algunos sectores de la población hasta la alimentación es diferente para hombres y mujeres; las madres e hijas llegan a tener grados de desnutrición mayores pues la “mejor comida” es cedida a los hombres, bajo el argumento de que la necesitan “porque ellos trabajan” o “serán el pilar de una familia”.

Otro aspecto importante se da en la toma de decisiones al interior de la familia; si las decisiones importantes que afectan a todos los miembros de la familia son tomadas sólo por el padre o si éstas son discutidas y analizadas por ambos, el padre y la madre, tomando en cuenta a los demás miembros de la familia.

Las instituciones educativas

En estas instituciones se forma y se consolida el aprendizaje del género; tanto los conocimientos que se adquieren en las aulas como en la interacción entre docentes y alumnos y de éstos entre sí, llevan el sello social del género. Esta transmisión de conocimientos se da en muchos casos de forma no planeada, inconsciente; podemos encontrarlos de manera implícita en los juegos y rondas de los preescolares, en las actividades propuestas por los libros de texto, en los comentarios de maestros y de maestras, en las labores asignadas a niños y niñas. Se llega al extremo de que objetos escolares como los lápices, los estuches, los cuadernos etc., sean catalogados como de niña o de niño de acuerdo con sus ilustraciones, formas y colores.

En estudios realizados en Europa y Estados Unidos, por ejemplo, en clásicas investigaciones realizadas hace más de dos décadas (Sadker, D. y Sadker, M., 1994) y otras, más escasas, en América Latina, se ha comprobado que los docentes tratan de manera diferencial a hombres y mujeres; en general los profesores o profesoras prefieren a las “niñas modelo” porque son más pasivas, obedientes, tranquilas y no generan problemas en el salón de clases. Esto hace que las alumnas que tienen dicho comportamiento obtengan mejores calificaciones; no obstante, a largo plazo, es más perjudicial ya que las chicas ponen mayor atención en

agradar a su maestra o maestro y a obtener buenas calificaciones que en adquirir conocimientos, lo que se vuelve secundario.

En el caso de los niños, los maestros tienen más expectativas y les brindan mayor apoyo; a los estudiantes brillantes los prefieren por sobre todos los alumnos; en cambio aquellos que tienen bajo rendimiento son considerados en el más bajo nivel.

Como ejemplos de algunos de estos hallazgos tenemos que maestros y maestras de educación básica tratan de manera diferente a niños y a niñas. Dentro de esta diferencia puede destacarse que tradicionalmente, las maestras, en concreto, prestaban más atención a los niños que a las niñas; disciplinaban de manera distinta a unos y a otras, y en la interacción con el grupo ponían en juego estereotipos de género referidos a las características tanto intelectuales como emocionales de cada sexo. Profesoras y profesores se siguen refiriendo al grupo con el término genérico de “niños”. (Riquer, F., 2000).

Otras investigaciones se remiten a aspectos más sutiles y menos formales, por ejemplo, el uso del espacio en los tiempos libres, como los recreos, y el uso de los espacios comunes. Los niños acaparan los patios y espacios abiertos para jugar, hacer algún deporte u otros juegos activos y relegan a las niñas a espacios mínimos donde sólo pueden jugar a cosas más tranquilas, y esto no se debe a que las niñas no quieran, cuando pueden, jugar a juegos más libres.

Otros aspectos que tienen que ver con lo que se enseña y el modo en que se enseña serán analizados más adelante.

En fechas recientes, ha adquirido gran visibilidad la violencia que puede desarrollarse en las instituciones educativas.

Aunque la paridad de género (el mismo número de niños que de niñas) en la educación básica ha sido alcanzado en un gran número de países de la región, las prácticas discriminatorias de género aún persisten en muchas instituciones educativas.

Los medios de comunicación

Los medios masivos de comunicación tienen un papel preponderante en la transmisión y conformación de valores de género, principalmente la televisión, que a través de su mayor impacto y alcance contribuye a mantener la división de género, ya que un porcentaje muy alto de la población tiene acceso a ella. Es bien sabido que desde edades muy tempranas, los niños son espectadores asiduos.

La programación que se transmite por televisión, desde los cortos publicitarios, las películas, los dibujos animados, las telenovelas, los concursos en general, etc.,

llevan el mensaje de la sociedad para mantener y fomentar los papeles tradicionales de género. Los ejemplos abundan. En las telenovelas se repite incesantemente la historia de la Cenicienta, aunque en fechas recientes se ha observado un nuevo tipo de heroínas, mujeres profesionales, que se valen por sí mismas; sin embargo, al final, el amor justifica todo y las mujeres están dispuestas a sacrificar todo por aparentes ideales. Es muy importante enseñar a niños, niñas y adolescentes hombres y mujeres, a leer más allá de los mensajes que se presentan en la televisión y lograr que desde temprana edad sean capaces de adoptar visiones críticas y no tomar lo que ven como su guía.

También la prensa escrita y sobre todo las revistas tienen una gran importancia en la transmisión de papeles tradicionales de género; existen para todas las edades, para hombres, mujeres, para jóvenes, incluso para niños y niñas; también las hay para los diversos sectores sociales y algunas son leídas por mujeres de diferentes estratos sociales y edades como las fotonovelas y las novelas rosas; algunas dan consejos de cómo conquistar al sexo opuesto, consejos de belleza para las mujeres y chismes de los artistas de moda. A través de estos consejos las y los jóvenes moldean su identidad de género, se identifican con los artistas de moda y tratan de cumplir con el estereotipo que manejan estas revistas. Es particularmente peligroso para las adolescentes el tratar de acercarse a ideales de extrema delgadez que pueden contribuir a llevarlas hacia problemáticas de salud como la anorexia y la bulimia, aun en condiciones de extrema pobreza.

El género y las tecnologías de información y comunicación (TIC)

Hoy en día, no podemos ignorar el papel que juegan las tecnologías de información y comunicación, particularmente en su uso por niños, niñas y adolescentes. Estas tecnologías se han desarrollado en un mundo donde las relaciones de género son desiguales y por tanto se ven influenciadas por estas relaciones y al mismo tiempo influyen en cómo se construye el género. Ya en la IV Conferencia Mundial de la Mujer (Beijing, 1995) se recalcó que un acceso igualitario a las tecnologías por ambos, hombres y mujeres, es un requisito indispensable para lograr la equidad económica y social de ambos grupos.

Como en tantas otras esferas de la vida, se ha producido lo que se denomina la brecha digital de género considerada como la persistencia de desigualdades estructurales específicas de género que constituyen barreras para su acceso y su uso. (Castaño, C. et al., 2007).

En palabras del Ex Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan (2003)

“La brecha digital es varias brechas en una: hay una brecha tecnológica relacionada con la infraestructura, existe una brecha de contenido. Una brecha de género en la que niñas y mujeres disfrutan de un menor acceso a las tecnologías de la información que los niños y los hombres. Esto sucede por igual en países ricos como en países pobres”.

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) señala en un documento que relaciona género, tecnologías de Información y comunicación (TIC) y medios de subsistencia rurales (FAO, 2010), que entre los obstáculos que impiden a las mujeres el acceso a las tecnologías en el ámbito rural –pero que bien pueden extenderse a otras circunstancias– están:

- Las mujeres cuentan con menos recursos e ingresos disponibles para utilizar las TIC.
- Las mujeres y las niñas a menudo son analfabetas y carecen de acceso a la educación.
- Estereotipos de género y sociedad que dictan que “la tecnología no es para niñas o mujeres”.
- Cuando los hombres controlan las tecnologías de una forma predominante, las mujeres no logran comprender ampliamente el rol de las TIC en la mejora de sus condiciones de vida.
- Un desarrollo de capacidades que se centra sólo en las habilidades relacionadas con la tecnología no es suficiente a la hora de abordar las disparidades causadas por las disparidades de género.

Es evidente que estas barreras necesitan ser derribadas, particularmente en un contexto donde cada día estas tecnologías se convierten en parte de la vida cotidiana, particularmente para la juventud, pero como señala Marta Burkley (2005:8):

“Si la adquisición e implementación de las tecnologías de información no van acompañadas de un cambio radical en la relación entre los géneros, las habilidades que las mujeres desarrollen en este y cualquier otro terreno económico y social serán inútiles”.

1.5 El género y los hombres

Como se ha mencionado anteriormente, la categoría de género es relacional y actualmente no puede entenderse sin un breve análisis de lo que les ocurre a los hombres en nuestras sociedades.

Como lo señala el Informe sobre la Población Mundial *Vivir juntos en mundos separados. Hombres y mujeres en tiempos de cambio* (UNFPA,2000), “La desigualdad de género menoscaba la plenitud individual de las personas y frena el desarrollo de los países y la evolución de las sociedades, en detrimento tanto de las mujeres como de los hombres”.

Según lo discutido en las secciones anteriores, parecería que las actuales relaciones entre los géneros oprimen sólo a las mujeres; sin embargo, algunos datos nos

muestran que los hombres padecen algunos problemas que podríamos suponer asociados a su rol de género. Así, en los países desarrollados y en muchos en desarrollo, la expectativa de vida de los hombres es inferior a la de las mujeres, en algunos casos hasta en ocho años.

Wilson Osorio (2000), caracteriza las circunstancias desfavorables que los hombres enfrentan, de la siguiente manera:

“Son también los hombres los que ocupan, con mayor frecuencia, puestos de trabajo en las cárceles, los hospitales, el ejército, los manicomios, los cementerios y otros puestos similares. A la silla eléctrica van en mayor cantidad, sufren mayor número de accidentes, chocan más veces los carros, padecen condenas judiciales más largas, son los que asisten, casi exclusivamente, a las guerras y sufren más episodios de todo tipo de violencia como víctimas o como protagonistas agresores. (...) En números redondos, y aunque se argumente a veces lo contrario, el mayor número de infectados con VIH y Sida son hombres. La edad de jubilación siempre ha sido más alta para los hombres. Para los hombres varones hay menor cantidad de programas asistenciales, hay menor insistencia en campañas de educación para la salud y el autocuidado. Hay menor consideración, afecto, solidaridad y ternura. Y le sobran las exigencias por doquier.”

Este conjunto de “Riesgos de Género” puede estar asociado a la necesidad cultural de actuar siempre como seres omnipotentes, agresivos e intrépidos. De cierta época a la fecha, algunos grupos de hombres varones en diferentes países han adoptado una actitud reflexiva y se han planteado un nuevo modelo de masculinidad que rompe con los papeles o roles tradicionales de género establecidos.

La sociedad sexológica española Al Garaia (2011) señala que “Es importante reflexionar acerca de cómo esta estructura social y cultural en la que vivimos hombres y mujeres nos está afectando a unos y a otras, tanto en la vivencia de los niveles o espacios privados de la vida como en los espacios públicos de la misma. En caso contrario, estaríamos contando una historia incompleta y, por lo tanto, injusta. Es hora de que los hombres hablemos y denunciemos también cómo esta estructura de poder que nos impregna nos está oprimiendo como colectivo de hombres y nos está dificultando, cuando no impidiendo, la posibilidad de conseguir una vivencia plena de la vida, al igual que a nuestras compañeras mujeres.”

Es necesario reconocer que las políticas públicas que han reconocido la importancia de la búsqueda de la igualdad y equidad de género, y los cambios que las mujeres mismas han experimentados en décadas recientes representan un enorme desafío para los hombres en un mundo que todavía hoy es básicamente androcéntrico. Si los hombres obtienen grandes ganancias de la posición de poder que actualmente ocupan, cabe preguntarse ¿Qué ventajas o ganancias obtendrían con los nuevos parámetros de masculinidad?

Algunas que podrían mencionarse y que ya están siendo reivindicadas por muchos hombres son:

- La posibilidad de expresar libremente emociones y sentimientos sin el temor de no ser considerados verdaderos hombres.
- Participar activamente en la crianza de los hijos e hijas.
- No tener que demostrar constantemente que se es el mejor, incluso al poner en peligro la propia integridad física y psicológica.
- Poder compartir el papel de proveedores para la familia sin estigma social.
- La oportunidad de construir relaciones familiares donde el poder es compartido.
- Aceptación por parte del mundo masculino de lo diferente.

1.6 Referencias

Al, Garaia (2011). Grupos de hombres y patriarcado: ¿nuevas masculinidades y nuevos valores? Granada.

Annan, K. (2003). Discurso a la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Ginebra, 10 de diciembre, 2003.

Burkle, Martha (2005). “Tecnologías y brecha de género: integrando las tecnologías de información al desarrollo económico y social de las mujeres”. En: Global Media Journal. Tecnológico de Monterrey. México. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68720302>

Castaño, C. et al (2007). Observatorio e-igualdad, informe final. Universidad Complutense de Madrid. En: http://e-igualdad.net/sites/default/files/Informe_Observatorio_0.pdf

CEPAL, FAO, PNUD, ONUMujeres y OIT (2013). Trabajo Decente e igualdad de género. En: http://www.ilo.org/santiago/publicaciones/WCMS_233161/lang-es/index.htm

FAO (2010). Género, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y medios de subsistencia rurales. En: <http://www.fao.org/docrep/017/ap856s/ap856s.pdf>

Global Fund (2015). Consideraciones sobre el trabajo sexual, HSH y personas transgénero en el contexto de la epidemia de VIH. En: www.theglobalfund.org/documents/core/infonotes/Core_SOGI_InfoNote_es/

Health Canada (2003). Exploring Concepts of Gender and Health. Ottawa. En: <http://www.hc-sc.gc.ca/english/women/exploringconcepts.htm>

- Marcovici, K. (2002). El UNGASS, género y la vulnerabilidad de la mujer al VIH/SIDA en América Latina y el Caribe. Washington: OPS/OMS.
- Oakley, A. (1972). Sex, Gender and Society. Harper and Row. San Francisco.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas Formas de Discriminación en Contra de la Mujer (CEDAW). En: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention>
- ONU (2012). El futuro que queremos. Sexagésimo sexto período de sesiones. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=S
- ONUMUJERES (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. En: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>
- OPS (2014). Por la Salud de las Personas Trans. Elementos para el desarrollo de la atención integral de personas trans y sus comunidades en Latinoamérica y el Caribe. San Salvador. En: www.paho.org/arg/images/gallery/Blueprint%20Trans%20Español.pdf
- Osorio, W. (2000). Flexibilización masculina. Conferencia dictada en el Grupo Biogénesis. Subgrupo de Bioantropología, de la Universidad de Antioquia.
- Riquer, F. (2000). “Maestra ¿las niñas también podemos salir al recreo?” En: Construyendo la diversidad, nuevas orientaciones en género y educación. México. Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.
- Sadker, D., Sadker, M. (1994). Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls. Toronto, ON: Simon & Schuster Inc.
- UNESCO (2013). International Literacy Data 2013. En: <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/data-release-map-2013.aspx>
- UNESCO (2014). Plan de acción de la UNESCO para la prioridad “Igualdad de género” (2014-2021). En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227222s.pdf>
- UNFPA (2000). Informe sobre la Población Mundial. Vivir juntos en mundos separados. Hombres y mujeres en tiempos de cambio. Nueva York.
- UNFPA (2005). Frequently asked questions about gender equality. En: <http://www.unfpa.org/es/node/9348>

Formulación de políticas y planes sensibles al género

Módulo 2

2.1 Introducción

Las políticas que se ocupan de la igualdad y la equidad de género en la formación, educación, apoyo y retención del personal docente deben estar en el centro de las reformas, políticas y planes nacionales de educación. Desde la década de 1960, se han tomado una serie de iniciativas para abordar los asuntos relacionados con la igualdad de género a fin de garantizar que las mujeres sean contribuyentes y beneficiarias del proceso de desarrollo. Éstas incluyen la realización de evaluaciones, la formulación de diversos instrumentos de política internacional y regional que son suscritos y ratificados por los Estados, y el desarrollo de planes y estrategias de acción a nivel de los países. A pesar de estas medidas, los principales retos para las mujeres a nivel mundial siguen siendo asuntos relacionados con el género, como son el acceso desigual a los recursos y a los beneficios del desarrollo incluyendo el derecho a la educación, los servicios de salud y, una vida sin violencia.

Un punto de entrada importante para avanzar hacia la igualdad de género es que estos asuntos se aborden en los procesos educativos, y más concretamente, que la perspectiva de género sea incorporada en la formación del personal de las instituciones de formación de docentes (IFD). Sin embargo, las políticas de formación docente que están disponibles en América Latina, no siempre se ocupan de las desigualdades e inequidades de género prevalecientes en el sector. La formación que recibe el profesorado, tanto inicial como en ejercicio, raramente incluye la perspectiva de género. Este déficit en la política de formación de los y las docentes favorece la reproducción de concepciones estereotipadas y también discriminatorias. (CLADEM, 2011).

2.2 Las políticas nacionales en el marco de los compromisos internacionales y regionales

Los instrumentos internacionales constituyen el contexto más amplio dentro del cual las regiones y los países formulan políticas para asegurar que se aborden los diversos asuntos relacionados con los Derechos Humanos. Por ejemplo, a nivel regional, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre aprobada por la IX Conferencia Internacional Americana realizada en Bogotá en 1948, –la misma que dispuso la creación de la Organización de los Estados Americanos (OEA)–, fue el primer acuerdo internacional sobre Derechos Humanos, anticipando la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sancionada seis meses después. Posteriormente en 1969, se suscribió la Convención Americana sobre Derechos Humanos (también llamada Pacto de San José de Costa Rica o CADH) que entró en vigor en 1978 y que estableció el Sistema Interamericano de Derechos humanos (SIDH). Los Estados en el marco de los instrumentos jurídicos internacionales y regionales integran las cuestiones relacionadas con los Derechos Humanos en sus constituciones, leyes y políticas.

La figura 2 ilustra la relación de las políticas institucionales con los instrumentos nacionales, regionales e internacionales de Derechos Humanos.

Figura 2. Instrumentos internacionales y regionales como marco de políticas nacionales



Desde otra perspectiva, las políticas de igualdad poseen bases amplias que pueden clasificarse en dos tipos: los compromisos internacionales suscritos por el Estado y los compromisos nacionales. Los compromisos internacionales representan todos aquellos mandatos del derecho internacional público que el Estado ha suscrito con el compromiso de cumplir y en este sentido, son numerosos en lo que a mandatos sobre la igualdad de género se refiere. La agenda de estas reuniones es amplísima y las recomendaciones y compromisos de ejecución de políticas también.

Entre ellos podemos citar, para la mayoría de los países de la región, las principales convenciones y acuerdos:

Convención Interamericana sobre la Concesión de los derechos civiles a la mujer. Firmada en marzo del 1948. Esta Convención es un acuerdo en todos los Estados de las Américas para otorgar a las mujeres los mismos derechos civiles de los cuales ya gozaban los hombres.

Primera Conferencia Mundial de la Mujer (México,1975). En ella se declara el primer decenio de la ONU para la mujer: igualdad, desarrollo y paz. Desde entonces suceden otras tres conferencias: Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995), en las que se redactan importantes declaraciones de principios y documentos para la acción que propician un marco normativo para el cambio hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, ratificados cada vez por más países en el mundo. En: www.unifem.undp.org y www.unifemandina.org.ec

Convención contra Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Es adoptada por la ONU en 1979 como el instrumento internacional relativo a las mujeres más importante por ser de carácter vinculante para todos los países que lo ratifican, y su contenido está en plena vigencia en la actualidad. Su implementación se ve reforzada por su Protocolo facultativo y las medidas de revisión de cumplimiento que se llevan a cabo en cada país. Su objetivo es eliminar la discriminación contra las mujeres en el mundo. Consta de 30 artículos que contienen una amplia gama de derechos y disposiciones sobre la protección legal que deben brindar los Estados para garantizar la plena participación de las mujeres en los distintos ámbitos de la vida en igualdad de oportunidades con los hombres. En: www.un.org/womenwatch/daw

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belem do Pará). Adoptada por la Asamblea General de la OEA el 9 de junio del 1994. Este acuerdo histórico es el único instrumento legal dedicado exclusivamente a la cuestión de la violencia contra las mujeres.

Declaración y Plataforma de Acción de Beijing: Resultado de la “Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres: Igualdad, desarrollo y paz”, que viene a ser el evento más numeroso y relevante para el desarrollo de las mujeres en el mundo. En Beijing se hace un balance de los logros alcanzados desde 1975 y consecutivamente después de las tres anteriores conferencias mundiales de ONU sobre las mujeres. La Declaración manifiesta la preocupación generalizada por los problemas de desigualdades de género y concreta los compromisos básicos de los gobiernos del mundo a partir de dos estrategias globales y consensuadas. La Plataforma de Acción, después de hacer un análisis de los principales problemas, propone 12 áreas críticas y objetivos estratégicos vinculados a esas áreas que proponen acciones concretas para mejorar la condición y posición de las mujeres en el mundo mediante su empoderamiento en todas las esferas de la vida pública y privada hacia una plena igualdad de género. Los 189 Estados Miembro de la ONU adoptaron de forma unánime la Plataforma de Acción de Beijing para garantizar mejoras para todas las mujeres sin excepción. Desde junio del 2000 se lleva a cabo una revisión de cumplimiento que se denomina Beijing+10, realizada por cada Estado a partir de instrumentos de análisis elaborados por la ONU en seguimiento de la Plataforma de Acción, para tener un balance de lo alcanzado en una década después de Beijing. En: www.unifem.org/index.php?f_page_pid=47

Otras Conferencias de la ONU: La década de los 90 fue fundamental para la elaboración de marcos normativos internacionales para el desarrollo, resultado de conferencias promovidas por la ONU en sus diferentes esferas de actuación, en las cuales el tema de igualdad de género se consideraba condición intrínsecamente vinculada al desarrollo y la paz en el mundo, tal y como queda manifiesto en las declaraciones de: la Conferencia de Población y desarrollo de El Cairo (1992), Conferencia de Medio Ambiente y Desarrollo de Río (1992), Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social de Copenhague (1995), Conferencia de los Derechos Humanos de Viena (1993), y la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres de la Asamblea General de la ONU (1993). En: www.un.org/womenwatch/

Las Metas del Milenio: Surgen como objetivos a alcanzar antes del 2015 establecidos en la Declaración del Milenio (resolución 55/2 de la Asamblea General de la ONU) firmada en septiembre del 2000, como forma de dar una respuesta concreta a los problemas más acuciantes que sufre la humanidad, y que ya habían quedado de manifiesto en las conferencias internacionales de la ONU durante los 90. El objetivo número tres hace referencia a “Promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres”, además de reconocerse en la Declaración que la igualdad de género es fundamental para alcanzar los resultados de todos los demás objetivos fijados, siendo el camino efectivo para combatir la pobreza, y estimular el desarrollo sustentable. Se incorporan indicadores para conseguir avances significativos a favor de la igualdad de género antes del 2015. En: www.milleniumindicators.un.org/unusd/

El Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo: emanado de la Primera Reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe en agosto de 2013, exhorta a los países a cumplir con el compromiso de fortalecer los mecanismos institucionales para la construcción de políticas de desarrollo con igualdad que garanticen la autonomía de las mujeres y la igualdad de género, dotándolos de autonomía y recursos humanos y financieros que les permitan incidir en forma transversal en la estructura del Estado, reconociendo el papel estratégico que desempeñan y elevándolos al más alto nivel. En: http://www.cepal.org/celade/noticias/documentosdetrabajo/8/50708/2013-595-consenso_montevideo_pyd.pdf

Es interesante notar que todas las Conferencias Internacionales de la Mujer que ha convocado la Organización de las Naciones Unidas (ONU), han aportado diversos elementos a la configuración del concepto de igualdad.

Los instrumentos	Elementos críticos que definen la igualdad entre los seres humanos o entre mujeres y hombres
Declaración Universal de los Derechos Humanos	Igualdad de las personas en la dignidad y derechos.
Declaración Primera Conferencia Mundial de la Mujer, México 1975	Igualdad de mujeres y hombres en dignidad y valor humanos, derechos, oportunidades y responsabilidades.
Declaración Segunda Conferencia Mundial de la Mujer, Copenhague 1980	Igualdad de mujeres y hombres ante la ley, eliminación de la discriminación de jure y de facto, igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades.

Declaración de la Tercera Conferencia Mundial de la Mujer, Nairobi 1985	Igualdad de mujeres y hombres en el trato ante la ley, de oportunidades, de derecho y en el desarrollo de potencialidades y habilidades personales.
Declaración de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, Beijing 1995	Igualdad de mujeres y hombres en dignidad y derechos.
Fuente: García- Prince, E. (2008:38).	

Como puede observarse en la síntesis de las Declaraciones en el cuadro anterior, la igualdad en cuanto a derechos es la connotación más común seguida por el aspecto referido a la igualdad en la “dignidad humana”.

“La afirmación principista de la igualdad en la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue un punto de partida para que, desde entonces, todos los Pactos y Convenciones de Derechos Humanos lo hayan considerado como piedra angular. Desde ese sentido jurídico primordial, el derecho a la igualdad se convierte, así mismo en cimiento esencial del concepto de ciudadanía, en el cual la igualdad de derechos es lo que define la dimensión política de la persona, especialmente en sus relaciones con el Estado. Como derecho, la igualdad puede ser definida como una capacidad que poseen todas las personas. Dicha capacidad está formalmente establecida, es decir garantizada y respaldada por el Estado en su marco jurídico, y dota a las personas de fundamentos legales para exigir trato ciudadano equivalente en su acción frente a los poderes públicos, en los instrumentos y en todas las instancias de la acción pública. De esta manera la igualdad es el derecho primordial de la ciudadanía.” García-Prince, E. (2008:37).

En las últimas décadas, ha habido un interés creciente por encontrar una definición de la igualdad que pueda representar tanto un principio como un concepto de aplicación concreta que oriente las acciones de los poderes públicos en los países que integran la comunidad internacional.

Hasta el momento, aparecen los siguientes significados vinculados e indispensables en la comprensión de la igualdad: (García-Prince, E., 2008:51-57).

1) El fundamento ético que da legitimidad al principio de igualdad es la equivalencia humana de todas las personas. Lo humano no admite calificaciones valorativas jerárquicas entre las personas. No hay personas que sean más o menos humanas que otras o que sean mejores o peores humanas o humanos.

2) El principio de igualdad se complementa con el principio de no discriminación.

3) La comprensión del principio de igualdad admite la existencia de diferencias reales entre las personas, en términos de características que las sociedades pueden valorar jerárquicamente como significativas o no.

4) La igualdad de derechos es una de las principales bases comprensivas del principio de igualdad y es punto de partida para su aplicabilidad, pero no basta; la igualdad debe concretarse en los hechos, para ser igualdad real, no sólo nominal.

5) *La equidad es un principio complementario de la igualdad y tiene respecto a ella un carácter instrumental, ya que contribuye a su logro. La equidad permite invalidar o anular las desventajas derivadas de las desigualdades creadas socialmente a partir de diferencias que la sociedad llega a valorar jerárquicamente”.*

2.3 Políticas e incorporación de la perspectiva de género en la política de formación del personal docente

2.3.1 Política

Dependiendo del contexto, la política se define de varias maneras. En este módulo se utiliza la definición dada por Pal, L. (2002:2) que señala que la política es un curso de acción o inacción elegido por las autoridades públicas para hacer frente a un problema determinado o conjunto interrelacionado de problemas. Una definición similar es, una directriz o un marco elegido por las autoridades públicas para hacer frente a un determinado problema o conjunto interrelacionado de problemas.

La importancia de la política, más concretamente, de la política de educación, fue resumida de la siguiente manera: puede ayudar a guiar las decisiones y acciones futuras en el desarrollo educacional de una manera coherente, incluidas las de las agencias de cooperación internacional. También representa el compromiso público del gobierno para la futura orientación del sector (Jallade, Radi y Cuenin, 2001).

Una política tiene al menos tres componentes básicos: definición del problema, objetivos e instrumentos. El problema es el asunto que debe ser abordado por la política. Por ejemplo, en el contexto de la formación del personal docente, la distribución desigual de los IFD en las diferentes regiones de un país que priva a ciertos grupos de acceder a la formación, puede ser visto como un problema. La identificación y definición de los problemas puede tardar mucho tiempo y podrían ser el resultado de los debates que se llevan a cabo en diferentes niveles.

El segundo componente de los objetivos expresa a dónde queremos ir después de que los problemas identificados sean abordados. En el ejemplo dado (sobre la distribución desigual de los IFD) nuestro objetivo podría ser el establecimiento de al menos un centro en cada región para el final del quinto año tras la formulación y legalización de la política. Los objetivos suelen ser clasificados en objetivos generales y específicos, y deben presentarse claramente en la política.

El tercer componente es el instrumento de política o el medio mediante el cual serán abordados los problemas, para poder resolver el problema definido, y así lograr los objetivos. Los instrumentos de política responden a la pregunta acerca del “cómo”. En algunas políticas, los instrumentos se llaman estrategias. Son simplemente los medios mediante los cuales se alcanzarán los objetivos. Los instrumentos pueden

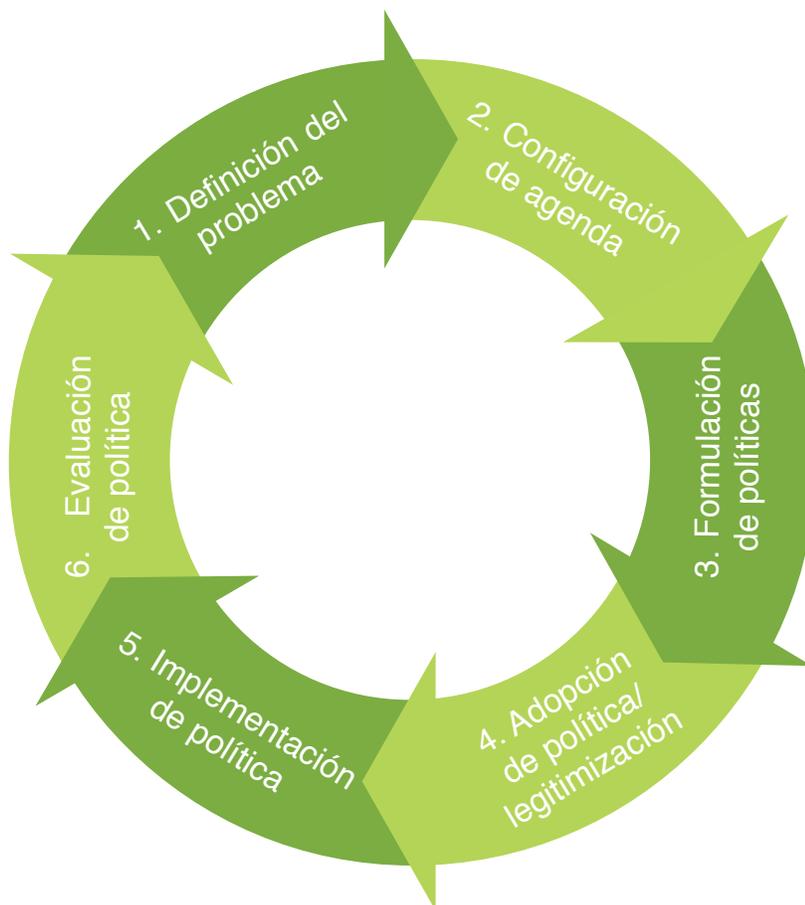
contener una estructura para implementar la política, identificar las fuentes de financiación, y tener una lista de diversos asociados para el desarrollo. En el ejemplo dado, una estrategia para garantizar la apertura de IFD en cada región, puede ser el establecimiento de una colaboración entre el gobierno y la comunidad, así como una asociación entre el gobierno y varias organizaciones internacionales para recaudar fondos y adquirir asistencia técnica.

Una política tiene que tener coherencia interna entre los tres elementos mencionados y también se espera que sea transversal y consistente (la acción del gobierno en un sector no debe contradecir la acción en otro).

2.3.2 El ciclo de las políticas

Las diferentes fuentes de la literatura presentan distintas etapas en los ciclos de la política. Sin embargo, los más comunes son: Definición del problema, Establecimiento del Programa, Formulación de Políticas, Adopción o Legitimación de Políticas, Aplicación de Políticas y Evaluación de Políticas. La figura 3 ilustra estas diferentes fases en el ciclo de las políticas.

Figura 3. Ciclo de las políticas.



2.3.3 Políticas sensibles al género

Las desigualdades de género constituyen un problema social complejo, multicausal y multifactorial, que demanda la atención del conjunto de la sociedad. Los arreglos establecidos social e históricamente han colocado a las mujeres en la mayor parte del mundo en una posición instrumental para atender las necesidades de otros perdiendo su condición de sujeto. Desde esa situación, el trabajo, las aspiraciones, las necesidades y los intereses de las mujeres han sido ignorados. Ante tal indiferencia, muchas mujeres en el mundo han carecido de apoyo en funciones fundamentales de la vida humana. (Zermeño, F. (s/f).

Todas estas circunstancias sociales, culturales y políticas tienen implicaciones sustantivas en las capacidades reales de las mujeres para alcanzar niveles adecuados de desarrollo y para el pleno ejercicio de sus derechos. Estas desigualdades de género también tienen implicaciones sustantivas en los niveles globales de desarrollo de los países, pues como fue reconocido en la Conferencia de Beijing (1995) la igualdad de género es un prerrequisito para el desarrollo.

De este modo, el origen de las políticas públicas de género se encuentra en la idea o reconocimiento efectivo de tres supuestos (Zermeño, F. (s/f): la existencia de desigualdades de género y discriminación hacia las mujeres en nuestras sociedades; la aceptación generalizada de que ello constituye una problemática relevante; y que el Estado y los poderes públicos deben hacer algo para modificar y erradicar dicha situación.

Las políticas género sensitivas se definen como políticas que buscan promover y alcanzar la igualdad de género, basando su diseño y ejecución en la consideración de las características y experiencias diversas y diferenciales de ambos géneros, con especial atención a las desigualdades.

Entre los numerosos aportes que el enfoque o perspectiva de género ha proporcionado está la comprensión del carácter histórico de las relaciones entre los géneros como relaciones jerárquicas y asimétricas de poder.

La aplicación de la perspectiva de género en las políticas públicas que persiguen el logro de la igualdad exige una postura crítica de las realidades que tocan o expresan la situación y posición de las mujeres y los hombres, con el propósito de descubrir si tales condiciones están determinadas por pertenecer a uno u otro sexo. En pocas palabras, se trata de develar la existencia abierta o invisibilizada o naturalizada de la jerarquía y las relaciones de poder entre los géneros.

Desde esta óptica sensible al género, las políticas de igualdad han llegado a convertirse en los instrumentos destinados a romper la jerarquía de poder que domina en todos los órdenes las relaciones entre mujeres y hombres.

“Buscan transformar el orden de género signado por la supremacía masculina, polivalente y multidimensional, para lograr, en un horizonte que aún no vemos cercano, pero tampoco imposible, la simetría fundamentada en la equivalencia humana de ambos géneros que sustenta la igualdad de los derechos que comporta tal equivalencia” (García-Prince, E., 2008:60).

Hay que anotar que los conceptos de políticas de género sensitivas o género inclusivas han cobrado aceptación internacional como políticas que van tras el propósito de la igualdad en marcos de desarrollo democrático y sostenible.

2.3.4 Incorporación de la perspectiva de género en las políticas de formación del personal docente

Hay dos situaciones en las que pueden verse involucradas las IFD. Una es aquella en la que pueden no tener una política en absoluto, y la otra es que tengan una política, pero que ésta no aborde los asuntos o la incorporación de la perspectiva de género. En el primer caso, las IFD necesitan desarrollar una política para sus instituciones que sea sensible al género y, en el segundo, necesitan revisar su política desde la perspectiva de género. En esta parte del módulo, veremos la incorporación de la perspectiva de género en las diferentes fases del ciclo de una política, siguiendo el esquema presentado en la figura 3 de este módulo: Definición del Problema, Establecimiento del Programa, Formulación de Políticas, Legitimación y Evaluación de Políticas.

Definición del problema. La definición del problema explica la naturaleza, el alcance y la importancia del problema en el contexto del ambiente político actual (compromisos jurídicos y políticos internacionales, regionales y nacionales). Durante esta etapa, se identifica y examina un problema, y se exploran las posibles soluciones a través de la investigación y el debate. Se requiere que delineemos el problema de política lo más claramente posible. Esto presupone la recopilación de información de varios documentos y, cuando sea necesario, se recojan datos primarios. También es necesario que las IFD establezcan el problema en el contexto de las políticas nacionales pertinentes, así como en los planes de desarrollo.

Para identificar los problemas, se han incluido las siguientes preguntas: ¿Qué se espera de las IFD, en términos de su contribución en el cumplimiento de objetivos establecidos a nivel nacional e internacional, como la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS)? ¿Cuáles son los asuntos en los que necesitan enfocarse, específicamente los asuntos relacionados con la igualdad de género? ¿La escasez de docentes es un problema? ¿La brecha de género ha sido un problema en términos de docentes masculinos y femeninos? ¿Es considerado un problema la disparidad de género entre niños y niñas? ¿Esto está relacionado con las brechas de género en los docentes? Éstas y otras preguntas ayudarán a identificar los problemas de la formación del personal docente, así como aquellos asuntos de género que son relevantes a nivel nacional y que pueden abordarse mediante la formulación de políticas en las instituciones correspondientes.

Las IFD explorarán los problemas relacionados con sus instituciones específicas, basándose en las opiniones preliminares acerca de los asuntos docentes y de género, como se refleja en los documentos nacionales. ¿Cuáles son los problemas que deben abordar las IFD? Algunos podrían ser el bajo nivel de matrícula, la calidad de la educación, la falta de formadores de docentes calificados, la escasez de financiación, y otros. Cualquiera que sea el problema identificado, las IFD necesitan ser vistas desde la perspectiva de la igualdad de género. Para ello, el primer paso es investigar las disparidades de género en las diferentes áreas y niveles entre los estudiantes, el personal docente y la administración. En este sentido, algunas de las áreas que pueden ser investigadas son:

- Número del personal docente masculino y femenino;
- Número del personal docente masculino y femenino por calificación;
- Número del personal masculino y femenino que ocupan puestos administrativos claves;
- Número de docentes femeninos y masculinos en formación; y
- Número de docentes femeninos y masculinos en formación por rendimiento académico.

Este tipo de estadísticas y análisis preliminar mostrarán la existencia de disparidades entre los géneros, que nos llevarán a explorar las causas de estas disparidades. Además, las actitudes institucionales indicarán el tipo de problema de política que cada uno tiene que abordar, dado que se manifiestan en la existencia de instrumentos de equidad o de igualdad, como la acción afirmativa, estructuras como las oficinas de género, y otras prácticas como la disponibilidad que muestra la política en contra de la violencia de género y los estudios realizados en la institución.

Establecimiento del programa. Tras identificarse un problema, se tiene que tomar una decisión en cuanto a si se requiere o no una intervención política. Si es así, se harán esfuerzos para que el asunto y sus posibles soluciones tengan la atención del personal pertinente y de los legisladores, y se convierta en un asunto que requiere de políticas. Las políticas, estrategias, programas u oficinas que ya existen pueden abordar algunos de los problemas. Por ejemplo: ¿el actual programa de Desarrollo Profesional Continuo (DPC) puede abordar la cualificación docente? ¿Puede abordarse la disparidad de género en el rendimiento mediante el establecimiento de tutoriales en lugar de intervención de una política? ¿Puede ser abordada por la política nacional de género o planes de acción ya existentes? En este caso, el IFD tendría que revisar las políticas, programas o estructuras de las oficinas, y también introducir una perspectiva de igualdad de género para fortalecerlas aún más y abordar los problemas de manera más eficaz. Los centros de formación docente (CFD) pueden necesitar proponer un plan de implementación más concreto si es que hay políticas con perspectiva de género disponibles, mientras que otros

problemas pueden requerir una iniciativa de política. En tal situación, el problema podría presentarse a la autoridad competente como un programa de política para su consideración.

Definición de objetivos o resultados. Después de definir el problema, y una vez que se considera que el problema requiere de una política, se deben identificar los objetivos con el fin de abordar el problema. En el contexto de las IFD, los objetivos pueden ir desde aumentar la matrícula, abordar la calidad, adquirir recursos, y mitigar la alta rotación de personal para reducir las disparidades de género.

Los objetivos de las políticas deben indicar concreta y visiblemente los asuntos de género. Si uno de los problemas es la deserción femenina, un objetivo podría ser “garantizar que ambos sexos puedan terminar un ciclo completo de su formación”. En este caso, también hay que darse cuenta de que se pueden necesitar diferentes medidas para que mujeres y hombres se beneficien de los resultados de manera equitativa. Por ejemplo, respecto a la acción afirmativa de los CFD para el ingreso y la prestación de tutoriales, puede ser necesario que se establezca tanto para hombres como para mujeres, dependiendo de la dirección de las disparidades de género que prevalecen en ese contexto específico. Los diferentes indicadores de rendimiento y los datos desagregados por sexo deben ser considerados para capturar las dimensiones de género. Los objetivos declarados deben tener en cuenta las diferentes barreras relacionadas con el género que enfrentan mujeres y hombres para poder beneficiarse por igual y de manera equitativa.

Formulación de políticas. La formulación de políticas está compuesta por dos etapas básicas: determinar las opciones de política y seleccionar la opción preferida. Este proceso puede suponer un debate acerca de las opciones de política alternativas, que consideran tanto los beneficios como los costos de cada opción de política. Las alternativas de políticas provienen de un proceso de investigación que analiza el problema en profundidad, utilizando fuentes de datos primarias o secundarias o ambas. En la recopilación de información, se debe tener acceso a todos los datos pertinentes de las IFD, se tiene que consultar a todos los individuos y organizaciones relevantes, y se deben desagregar por sexo todos los datos numéricos. El análisis de las políticas existentes también puede estar implicado en esta etapa. Teniendo como base la información recopilada, se presentan las opciones de política preferidas, lo que permitirá que el objetivo de política sea alcanzado con eficacia y eficiencia.

Con el fin de garantizar que el proceso de análisis y discusión aborde los asuntos relacionados a la igualdad de género, se tienen que considerar las diferentes posiciones que tienen hombres y mujeres dentro de una sociedad, y cómo éstas influyen de manera distinta en sus matrículas y en el éxito que alcanzan en las IFD. El género, como marco analítico, debe considerarse en el análisis y en las opciones descritas. Otra consideración es que hombres y mujeres se incluyan en el proceso de formulación de políticas.

Uno de los criterios para elegir las opciones de política es que esté libre de restricciones legales, económicas y culturales para la participación equitativa, con el fin de garantizar las perspectivas de igualdad de género al decidirse por aquellas opciones de políticas que aborden la igualdad y la equidad de género. La contribución de las opciones de política a la realización de la política y los compromisos legales de otros gobiernos, aumentaría la probabilidad de que las opciones sean aceptadas.

Legitimación de políticas. Para que una política obtenga un estatus legal, tiene que ser aprobada por las autoridades competentes en las IFD, así como también por el Ministerio o las divisiones pertinentes dentro del Ministerio, como documento político oficial, en función de las estructuras y las prácticas de ese país específico. Este es un paso importante, ya que entrega la legitimidad de la política. Una política también sirve como un instrumento de promoción una vez aprobada, así como un documento que podría ser utilizado para la recaudación de fondos.

Implementación de políticas. La implementación se refiere a las actividades prácticas reales que deben realizarse para alcanzar los objetivos y metas de políticas. En esta etapa se toman una serie de decisiones importantes: decisiones sobre reglamentos, estructuras, presupuesto y asociaciones, todas ellas necesarias para poder poner en práctica la política. La implementación de una política requiere de compromiso. Como se observa a partir de la experiencia, muchos países y organizaciones cuentan con muy buenos instrumentos de políticas, pero la mayoría de las veces se quedan en el papel. Después de pasar por el proceso de elaboración de políticas, que es muy intensivo en sus recursos, su aplicación requiere una seria consideración.

La primera investigación debe determinar los cambios necesarios para la implementación de la política. ¿Son necesarias nuevas normas y reglamentos institucionales o es necesario revisar las normas y reglamentos existentes? Por ejemplo, ¿necesitamos revisar las regulaciones que hay en las IFD sobre la formación en servicio para asegurarse de que tanto hombres como mujeres se beneficien igual y equitativamente? ¿Necesitamos una política de acoso sexual? ¿Necesitamos una estrategia de movilización de recursos? ¿Qué estructuras se tienen que poner en marcha o revisar? ¿Son necesarios presupuestos adicionales o debemos revisar la asignación presupuestaria existente a la luz de la igualdad de género? ¿Cómo hacer un seguimiento del proceso de implementación? ¿Cómo se compila y comparte la información? Todos estos y otros problemas deben ser considerados. Por cada preocupación que se plantea, tenemos que preguntarnos: ¿Cómo creamos una situación en la que hombres y mujeres se beneficien por igual tras la aplicación de la política? En relación a los presupuestos, podemos considerar la asignación de presupuestos para actividades específicas dirigidas a hombres o mujeres, o aquellos que vienen de zonas desfavorecidas o personas con discapacidad, y así sucesivamente.

Evaluación de Políticas. La evaluación significa hacer un seguimiento y evaluación del proceso y el impacto de la implementación de la política. La investigación y el análisis de políticas se utilizan como estrategias para evaluar si los objetivos de la política fueron alcanzados, y si hubo resultados positivos o negativos que no estaban previstos. El proceso de evaluación también trata de ver los distintos tipos de impactos: directo versus indirecto y de corto plazo versus largo plazo. La información obtenida de la evaluación se utilizará como insumo en el próximo ciclo o proceso de política.

El seguimiento y la evaluación de las políticas suele ser un paso difícil, ya que requiere de un constante seguimiento, recopilación de información, y esfuerzos para comparar los objetivos de la política con el resultado de las actividades realizadas para poder aplicar la política. Los objetivos de la política sirven como marco para cualquier instrumento que sea diseñado para recoger y compilar información para la evaluación. Los instrumentos que se diseñen deben garantizar que se incluya al género como una categoría de análisis y que se incluyan en las preguntas los asuntos relativos tanto a hombres como a mujeres. Se deben abordar los asuntos específicos de las mujeres, tal como son identificados en el problema de la política, y tanto hombres como mujeres deben ser incluidos como fuentes de datos durante el proceso de recolección de datos.

En el contexto de las IFD, los datos que se obtengan en torno a la matrícula, el rendimiento y los logros, la formación en servicio, la promoción, el liderazgo y la administración deben ser desagregados por sexo. También tenemos que analizar la información sobre las actividades realizadas para abordar los asuntos relacionados al género, como el acoso sexual, con el fin de notificarlas en la formulación de políticas. Es posible que necesitemos determinar los impactos de este tipo de actividades en el corto plazo y el largo plazo, dependiendo de la duración de sus aplicaciones. Los aportes que surgen tras la evaluación de política necesitan sustentar el próximo ciclo de las políticas, dado que la intención de la evaluación de política es que nos permita fortalecer los puntos fuertes y minimizar los puntos débiles de una política

LA FORMACIÓN DOCENTE ES UN PROCESO DINÁMICO QUE NUNCA PUEDE DARSE POR TERMINADO – el caso de CUBA

A inicios de la Revolución Cubana (1959), ocurrieron profundas transformaciones sociales que tuvieron entre sus objetivos modificar el rol de la mujer, la pareja, la familia y la sociedad, a partir de la educación y promoción de formas de convivencia más justas y equitativas entre los hombres y las mujeres.

En la década de 1970 durante el I Congreso Nacional de Educación y Cultura, y posteriormente en 1974, en el II Congreso de la Federación de Mujeres Cubanas –bajo la dirección de su presidenta, la compañera Vilma Espín–, se expresó la necesidad de desarrollar la educación sexual en la escuela y de preparar a la familia para estos fines.

Como resultado de estas demandas en 1975, en el I Congreso del Partido Comunista de Cuba, se aprobaron las Tesis sobre Política Educacional, el Código de la Niñez y la Juventud, y el Código de la Familia, entre otros, con lo que quedó delineada la política educacional que establece los principios fundamentales relativos a la educación de la sexualidad.

Para materializar la política referida a la educación de la sexualidad, en 1977, se creó el actual Centro Nacional de Educación Sexual para coordinar los esfuerzos y las acciones de todas las instituciones en relación al desarrollo del Programa Nacional de Educación Sexual.

El Ministerio de Educación de Cuba y las Universidades Pedagógicas tienen la responsabilidad de desarrollar los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de la educación integral de la joven generación a fin de emprender y fortalecer desde la escuela, las transformaciones educacionales, con una decisiva participación de todos los agentes sociales.

Como parte del proceso de Perfeccionamiento Continuo que se desarrolla en el Sistema Nacional de Educación, se establecieron nuevas concepciones en el currículo de la formación docente, en los diferentes planes de estudio. A través de estos planes se han introducido progresivamente los contenidos asociados con la sexualidad y su educación y aunque no se hablaba del término género y enfoque de género, sí se abordaban temáticas vinculadas con las problemáticas de la mujer y el hombre como una asignatura opcional hasta la década del 90 que deviene en una asignatura que forma parte del currículo estatal.

Las universidades o facultades pedagógicas de todo el país, cuentan con cátedras de género, sexología y educación de la sexualidad que integran los procesos académicos, investigativos y laboral-extensionistas.

Miriam Rodríguez Ojeda - Vicedirectora de la Cátedra de Género, Sexología y Educación de la Sexualidad de la Universidad pedagógica Enrique José Varona

2.4 De la elaboración de políticas a la planificación

La diseminación de las políticas es un paso importante en el proceso de implementación. Todas las partes interesadas deben conocer, aceptar y desarrollar un sentido de propiedad y participar en la implementación. Por ello, la participación de los sectores interesados debe comenzar mucho antes de que se desarrolle la política. La diseminación de las políticas fortalece aún más el conocimiento sobre la política y en ese sentido, los ejecutores usan la política como una referencia durante las distintas fases de la implementación.

Como se indicó anteriormente, la política es una directriz o marco general. Para llevar a cabo una política, los objetivos de ésta tienen que ser implementables en sí mismos, y esto se logra a través de la planificación. Por tanto, las políticas institucionales generalmente son seguidas por planes institucionales que traducen los objetivos de política en actividades específicas para que estos objetivos puedan alcanzar el éxito. Por ejemplo, un plan de implementación de cinco años que contiene una línea de base, metas e indicadores, por lo general es preparado para poner en práctica una política de una IFD. El plan también podría mencionar los diferentes organismos encargados, así como directrices para el seguimiento.

En algunas ocasiones, podrían necesitarse algunas medidas legales para poder aplicar una política, dependiendo del asunto, la estructura disponible y el contexto legal. Por ejemplo, en una IFD podría ser necesario implementar medidas de acción afirmativa (en caso de no existir), designar a una persona focal de género, asignar presupuestos para actividades específicas de mujeres o para aquellos grupos que requieran un trato diferenciado para poder beneficiarse igual y equitativamente de la política, o se podría necesitar la revisión de normas sobre residencias o alojamientos, y así sucesivamente.

Generalmente, es necesario crear o cambiar algunas de las estructuras al momento de aplicar una política, con el fin de controlar o asumir la responsabilidad como gestor del asunto de la política. Por ejemplo, un decano académico o el departamento de planificación de una IFD puede asumir la responsabilidad de la aplicación de la política, o se puede configurar otra oficina para este propósito. Tras identificarse o crearse una estructura, es importante que se asignen los recursos humanos y financieros apropiados para el proceso de implementación. Este es un asunto importante como muchas de las demandas, sobre todo en relación con la igualdad de género, que se relaciona con la falta de recursos humanos y financieros calificados que son necesarios para poder realizar las actividades. En este sentido, el problema se mitigaría si el IFD contara con un presupuesto de género.

La formación de alianzas es un proceso importante en la implementación de políticas. En muchos casos, las IFD no financian todo aquello que es dispuesto en una política. Por ejemplo, en muchas instituciones hay personas focales de género

o funcionarios de género que defienden estos asuntos y forman asociaciones para recaudar fondos, o adquieren otros recursos como la asistencia técnica. Las asociaciones también podrían establecerse con organizaciones de la sociedad civil (OSC) y organizaciones de base comunitaria (OBC). Para poder formar asociaciones, se podrían utilizar una serie de estrategias de apoyo. La aplicación efectiva de la política comienza sólo después de haber ejecutado este tipo de actividades previas a la implementación.

La “Estrategia Regional para Docentes” de la OREALC, (OREALC/UNESCO, 2013), en sus orientaciones sobre instituciones y procesos de las políticas docentes, considera las siguientes dimensiones: la priorización y la efectividad de las políticas, la participación de los actores en la generación de ellas y la institucionalidad para su desarrollo.

1. Priorizar las políticas docentes en una perspectiva sistémica. Esto significa asignar a las políticas docentes una posición estratégica y central en los diseños de políticas educativas, a pesar de sus dificultades en virtud de que implican altos costos, potencial de conflictividad y poca visibilidad en el corto plazo de sus resultados y beneficios. En especial, ello implica incrementar y dar continuidad a la inversión en programas de mejoramiento de la formación inicial y de desarrollo profesional continuo, junto con abordar los desafíos de la carrera docente. Se requiere también: concebir las políticas docentes con un carácter integral, evitando la focalización en aspectos aislados (por ejemplo, el mejorar la formación inicial sin considerar que una carrera docente poco atractiva o escuelas que no renuevan sus métodos de enseñanza minimizan el efecto de dicho esfuerzo); y orientar las políticas educativas y docentes hacia el interés público, de modo que éstas contribuyan a la superación de la desigualdad de oportunidades de aprendizaje y no se supediten a intereses económicos, corporativos o políticos particulares.

2. Lograr mayor efectividad de las políticas docentes conciliando criterios de continuidad y cambio. Para esto se requiere: definir con claridad los propósitos de las políticas docentes, enmarcados en las políticas educativas, estableciendo objetivos de largo y de mediano plazo, evitando caer en proyectos cortoplacistas o en programas de alta visibilidad pero de escaso impacto real; articular las acciones de políticas docentes en función de los objetivos propuestos, evitando la dispersión así como la superposición o duplicación de programas a cargo de instancias paralelas del aparato estatal; asegurar niveles razonables de estabilidad de las políticas públicas, evitando cambios que obedezcan más a la rotación de autoridades políticas superiores o intermedias que a evaluaciones de la efectividad de los programas; definir leyes y presupuestos plurianuales una vez que se alcancen los consensos, de modo que se asegure la perspectiva de mediano y largo plazo de las políticas (esto sin perjuicio que los cambios políticos de nivel nacional, por cierto tenderán a producir modificaciones en las políticas); junto con velar por la continuidad de las políticas docentes, establecer márgenes de flexibilidad y espacios para la innovación que permitan mejorar aspectos del diseño, adaptarlas a los cambios políticos, sociales y culturales que desafían al sistema escolar y considerar los avances del conocimiento científico y tecnológico; lograr una adecuada coordinación y coherencia de las políticas docentes con el conjunto de las políticas educativas, con el fin de asegurar su convergencia en dirección al mejoramiento de la calidad y equidad educativa.

3. Promover la participación de los actores en la generación de políticas. Con este fin es necesario: generar mesas de diálogo y participación tendientes a construir acuerdos políticos y educativos, de carácter nacional, que incluyan a diferentes actores educacionales, políticos, sociales y culturales para dar respuestas a las necesidades de adaptación de los sistemas educativos a nuevos y exigentes requerimientos externos; crear y mantener instancias de diálogo y relaciones de cooperación entre gobiernos y organizaciones docentes (sindicatos, gremios o asociaciones profesionales) que permitan generar condiciones para su participación en las políticas educativas, lo cual implica reconocer a dichas organizaciones como actores válidos para la formulación de propuestas, no solo sobre temas salariales sino también sobre políticas docentes y educativas en general; abrir debates informados y plurales, con amplia participación, respecto de los sentidos, orientaciones y alcances asociados con las nociones de calidad y de profesionalización.

4. Fortalecer la institucionalidad pública para el desarrollo de las políticas docentes. Esto implica: evaluar la calidad de la formulación e implementación de las políticas públicas hacia el sector docente mediante criterios como estabilidad de las políticas, adaptabilidad, coordinación y coherencia, calidad de la implementación y orientación hacia bienes públicos, y en función de esto resolver sobre la continuidad o reemplazo de programas en una perspectiva de mediano y largo plazo; desarrollar instituciones estatales responsables de las políticas docentes que sean robustas en términos de sus atribuciones, recursos y continuidad de su gestión, y con capacidad para incidir en las distintas dimensiones de la política docente (formación inicial y continua, condiciones de trabajo y carrera profesional); desarrollar una adecuada articulación entre las instancias nacionales y locales con responsabilidades en la administración educacional, desafío que cobra especial importancia y complejidad en países descentralizados o federados; desarrollar una política sostenida de creación de capacidades que permita a los sistemas educativos contar con profesionales altamente preparados y especializados para diseñar, monitorear y evaluar políticas hacia el sector docente; desarrollar investigación interdisciplinaria de nivel avanzado sobre temas educativos y, en particular, sobre la profesión docente que permita adoptar decisiones fundadas sobre el desarrollo de la misma; aprovechar los aportes de organismos internacionales y de los sistemas de evaluación de aprendizajes que varios de estos impulsan para la generación de políticas sustentables; y crear y desarrollar bases de datos y mantener la información estadística actualizada sobre la profesión docente y las políticas educativas que se implementan en los países. En: http://www.orealc.cl/wp-content/blogs.dir/1/files_mf/politicadocentesespanol27082013.pdf

2.5 Referencias

- CLADEM (2011). Género y Educación en América Latina. Semana de Acción Mundial 2011. En: http://www.campanaderechoeducacion.org/sam2011/wp-content/uploads/2011/04/Posicionamiento_CLADE_SAM2011.pdf
- García- Prince, E. (2008). “Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿de qué estamos hablando?” Área de Género del Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe y la Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.
- Jallade, L., Radi, M. y Cuenin, S. (2001). National Education Policies and Programmes and International Cooperation. What role for UNESCO? En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001226/122617eo.pdf>
- OREALC / UNESCO (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes. Santiago.
- OREALC /UNESCO (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Estrategia Regional sobre Docentes. Santiago.
- Pal, Leslie (2002). Beyond Policy Analysis: Public Issue Management in Turbulent Times. Scarborough: Nelson.
- Zermeño, F. (s/f) Ruta para la gestión de evaluaciones de políticas públicas de igualdad de género áreas de género y evaluación del Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe, con el apoyo de la Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament en el marco del proyecto “Superando obstáculos para la transversalidad de Género en América Latina y el Caribe”.

2.6 Lecturas complementarias

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012). Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017. Perú.

OIT (2010). Guía para la incorporación de la perspectiva de género en las estrategias de desarrollo económico local. Ginebra.

PNUD (2008). Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿de qué estamos hablando? Área de Género del Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe y la Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.

PREALC (2012). Orientaciones sobre instituciones y procesos de las políticas docentes. Santiago.

Vaillant, D. (2012). Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes. OEA. Séptima Reunión Interamericana de Ministros de Educación en el Ámbito del CIDI. Paramaribo, Suriname, 1 y 2 de marzo de 2012. PPT.

Yannoulas, S. (2005). “Perspectivas de género y políticas de formación e inserción laboral en América Latina”. Tendencias y debates 4. En: http://www.oei.es/etp/perspectivas_genero_politicas_formacion_insercion_laboral_AL.pdf

Cultura y entorno institucional

Módulo 3

3.1 Introducción

Este módulo hace una descripción de las culturas y los entornos institucionales, poniendo especial atención en la desigualdad de género y sus múltiples manifestaciones, incluida la violencia.

El módulo describe las tradiciones y prácticas formales e informales, normas y reglamentos, recursos intelectuales y otros mecanismos de coordinación e interacciones sociales que tienen lugar en las instituciones de formación de personal docente (IFD). El módulo explica por qué es necesario e importante el desarrollo de normas y reglamentos institucionales, y la creación de entornos que fomenten la justicia y la equidad de género en dichas instituciones.

3.2 Cultura y entorno institucional

3.2.1 Género y cultura

Necesitamos comprender la cultura como un sistema que pone en comunicación dialéctica una experiencia vivencial y un saber constituido. (Morin, 1995).

La construcción de género supone un conjunto de acuerdos elaborados por una comunidad determinada en un momento histórico determinado. Es un proceso activo y sutil, más tácito que explícito que se va elaborando cotidianamente y lleva a que cada persona haga lo que se espera de ella y, cuando esto no ocurre, pone en riesgo la pertenencia al grupo o la propia identidad.

Como elemento constitutivo de las relaciones sociales, el género es una variable de base del sistema de jerarquización y categorización de las personas que regula las relaciones entre mujeres y hombres, atribuyéndole mayor valor a los rasgos y características definidas como masculinas.

Los estereotipos se cristalizan como competencias y tareas femeninas o masculinas, valoradas socialmente de manera desigual y no sólo han fundamentado históricamente la división sexual del trabajo, sino que condicionan las opciones profesionales y los lugares reservados a hombres y mujeres en lo personal, laboral y profesional.

Los entornos laborales, y en este caso de organizaciones vinculadas con la docencia y la formación de recursos humanos, pueden constituirse en espacios de generación de la inequidad porque en ellos se entrecruzan las diversas dimensiones de la actividad humana: lo personal, lo relacional, la interacción con el entorno y la demostración de capacidades y saberes para obtener resultados en términos de producción material y de transformación de la realidad. (OIT, Cinterfor s/f).

Las representaciones de género se trasladan al ámbito laboral e interactúan con las condicionantes económicas y productivas, generan y reproducen patrones de

inequidad y de segregación ocupacional por género, tanto horizontal como vertical. La segregación horizontal se observa en una mayor concentración de mujeres en el ámbito de la docencia por considerarse esta profesión como una extensión de las labores de cuidado asignadas al género femenino.

Un estudio reciente intitulado “Intrusas en la Universidad” (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013), da cuenta de que en México el acceso de las mujeres a la universidad, aunque se ha incrementado notablemente en los últimos años, sigue estando sesgado por cuestiones de género. La distribución del estudiantado en las 85 carreras que pueden cursarse en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene un sesgo de género según se aprecia en el índice de feminidad de cada una. En conjunto, un 30.6% de las carreras tienen una composición por sexo que corresponde a carreras femeninas; 29 (34.1%) a mixtas, y las 30 restantes (35.3%) a masculinas.

De acuerdo con las autoras

“... los sesgos observados en esta distribución se asocian con creencias que históricamente han posicionado a hombres y mujeres en esferas separadas en función de sus supuestas cualidades innatas, dicotómicas y complementarias (razón/emoción, rudeza/suavidad, fuerza/debilidad, agresividad/ternura, frialdad/calidez, astucia/ingenuidad, etc.). Así, tareas vinculadas con el altruismo y cuidado de los demás se establecieron como quehaceres femeninos, mientras que la ciencia y la tecnología aparecen como espacio de trabajo de varones”. (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013:153).

De este modo, agregan las autoras, pueden verse “zonas de segregación disciplinaria y ocupacional, que trabajadas conceptualmente apuntan a la visibilización de mecanismos de ordenamiento y exclusión involuntarios, pero eficientes, de las mujeres y los hombres en nuestra institución, como los que se juegan en la concepción de las mujeres como cuidadoras natas y su presencia abrumadora en las carreras de Pedagogía y Enfermería, y de los hombres, en Ingeniería y Matemáticas” (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013:9).

Por su parte, hay segregación vertical por la presencia reducida de mujeres en posiciones jerárquicas dentro del sector, ya que los cargos de prestigio, de mando y de mayor remuneración los desempeñan los hombres.

La ausencia de mujeres en los principales espacios de decisión ha sido señalado y criticado en casi todos los estudios e informes que analizan la situación de las mujeres en la educación superior. En Chile, por ejemplo, sólo había cuatro rectoras en el año 2000 (6.25%) y cinco (8%) en 2005. En ese mismo país, la presencia de mujeres en jefaturas de carrera era sólo de 33% (Saracostti, 2006). En México, la mayoría de los cargos de decisión en las universidades son ocupados por hombres. De acuerdo con el estudio de Adrián de Garay y Gabriela del Valle (2012), en 14 universidades seleccionadas “los hombres tienen un claro dominio en los altos puestos de dirección académica, con el 74%, lo que pone en evidencia

la existencia, aún, del techo de cristal en ese ámbito laboral”. (Citado en Ordorika, I., 2015:10).

Al ser el género una construcción cultural que permea todas las instituciones sociales –y más aquellas encargadas de la socialización formal–, el análisis sobre la relación entre género y formación docente permite extraer una serie de elementos tácitos y explícitos que regulan las jerarquías profesionales, las relaciones de trabajo, la interacción entre docentes, las posibilidades laborales, los límites de las expectativas y las prácticas de violencia –algunas veces simbólica– que afectan los procesos de formación e instalan la desigualdad al interior de las instituciones.

Las inequidades de género operan tradicionalmente en tres niveles:

- Organizacional, en conceptos normativos que polarizan y reproducen la división social de trabajo.
- Institucional, en normas y reglas que pautan la asignación de roles y capacidades, y su correspondiente valoración.
- Simbólico, en concepciones que condicionan la identidad subjetiva y posiciona y determina el proyecto de vida de unos y otras.

3.2.2 Cultura organizacional

“La cultura organizacional designa un sistema de significados compartidos entre los miembros de la organización que produce acuerdos sobre lo que es un comportamiento correcto y significativo” (GTZ s/f).

Las instituciones de formación docente interactúan con un sistema más amplio que reproducen y potencialmente podrían transformar. Al hacer referencia a la cuestión de género en las IFD debe entenderse que no se busca “adicionar algo” a la vida institucional. Las organizaciones ya están configuradas por factores de género. El ordenamiento de género se expresa, en cada organización, en su cultura, estructura, procesos, procedimientos, prácticas y comportamientos individuales y colectivos.

Las expresiones del género en las organizaciones son múltiples. A veces se asumen como obvias pues constituyen la manera habitual de hacer las cosas y por ello no se problematizan.

Algunas investigaciones sobre la cuestión del género en las organizaciones de formación docente han mostrado tendencias que se expresan así:

- La docencia es una ocupación para las mujeres.
- Enseñar es una tarea fácil.

- Ser maestra no genera conflicto con los roles femeninos tradicionales.
- Las características tradicionales femeninas aseguran el buen desempeño.
- La docencia es una vocación; el docente nace y no se hace.

Frases como las anteriores, que Maciel de Oliviera C. (s/f) refiere como mitos, posicionan a la docencia como una carrera poco atractiva para los hombres, mal remunerada, de bajo prestigio social, que no requiere demasiados esfuerzos, y que al ser una carrera corta tiene asegurada la titulación. Por otra parte, si se interrumpen los estudios, lo poco o mucho que se haya aprendido, sirve a las mujeres para lograr un mejor desempeño como madres y cuidadoras.

A esta subvaluación de la docencia se engranaba el carácter de semiprofesión que algunos autores atribuían a la docencia considerándola una amalgama de conocimientos técnicos y administrativos, muchos transmitidos con sabiduría artesanal, más que a través de conocimientos formalizados. Como sustento, basta con afirmar que es en 1966 cuando la UNESCO acuerda en considerar el ejercicio de la función docente como una profesión, reconociéndola como un servicio público que exige de los profesores conocimientos especializados. (Aula Santillana, 1995 citado en Maciel de Oliviera, s/f).

Hacia los años 1960, en la Universidad Javeriana de Bogotá en Colombia, existían las denominadas carreras femeninas y éstas se ofrecían en un edificio aparte del resto del conjunto universitario denominado "Las Femeninas". Sobra decir que la carrera de Educación estaba ubicada ahí. Por lo demás, en las entrevistas de ingreso a la pregunta de cajón "¿Y por qué quiere estudiar esta carrera?", la respuesta políticamente correcta era: "Es que me encantan los niños y voy a saber cómo educar mejor a mis hijos y a ser una mejor mamá".

(Testimonio de una egresada de esta carrera en esta misma universidad una década después cuando las "femeninas" dejaron de existir como tales).

3.2.3 Prácticas institucionales

La carga ideológica, antes referida, se refleja en la organización y las prácticas institucionales de las IFD.

Por ejemplo, se espera que las mujeres sean más enriquecedoras, tolerantes y pacientes, mientras que se espera que los hombres tengan una conducta más empresarial, orientada a los resultados, y que sean más autoritarios. Por lo tanto, en muchos países, las divisiones de educación infantil tienden a estar dominadas por mujeres y, por su parte, la escuela secundaria, los grados superiores y las divisiones de formación, tienden a estar dominadas por hombres. Estos valores también influyen en las culturas institucionales de las IFD para conformar las conductas, las relaciones con los compañeros, las culturas de gobernanza, y la promoción profesional de hombres y mujeres.

En la estructura laboral, los puestos de dirección suelen estar a cargo de hombres y a su vez, son posiciones de más prestigio y remuneración. Las mujeres, por su parte, tienen cargos inferiores, lo cual significa que tienen menores niveles salariales y menor influencia en las decisiones de la institución. Por otra parte, los patrones de éxito y de liderazgo siguen esquemas masculinos, de dedicación, difíciles de cumplir para las mujeres que deben buscar un equilibrio entre la esfera laboral y la doméstica.

Asimismo, las posibilidades de desarrollo profesional a través de ofertas de capacitación, –aunque convoquen tanto a los hombres como a las mujeres–, suelen tener un esquema incompatible con las obligaciones extra laborales de las mujeres. Así, las mujeres, aunque logran permanecer en sus cargos, tienen una carrera más plana con menos ascensos que los hombres.

Este círculo se cierra porque el acceso diferenciado impacta en el desarrollo de los recursos internos: autoestima, confianza en sí mismo, habilidad de liderazgo, capacidad para expresar los intereses propios y otros.

Estas condiciones se reproducen y refuerzan en el entorno institucional y son parte del currículum oculto de la educación que se ofrece.

El estudio de López (2013), mediante una investigación cualitativa basada en las narrativas autobiográficas de un grupo de mujeres docentes del nivel preescolar en México, señala que las cualidades socialmente consideradas como compatibles para la elección de la carrera docente se refuerzan en el transcurso de la formación inicial que se emprende.

Entre los valores que se promueven como parte de la identidad docente en las instituciones formadoras de docentes de preescolar, se destaca el aspecto relacionado con la sumisión ante la autoridad. Ser una buena educadora estaba ligado con el cumplimiento de los requerimientos administrativos y pedagógicos establecidos, sin alzar la voz y sin increpar a la autoridad.

La rigidez, la falta de comunicación, la subordinación, los estilos coercitivos de ejercicio de la autoridad, la imposición de formas de redactar documentos, las expectativas de sumisión, la falta de voz y otros, son elementos que se refuerzan por parte de algunas autoridades académicas al igual que ocurre en otros ámbitos en los que las opiniones de las mujeres carecen de valor.

El avance hacia unas relaciones de equidad entre las mujeres y los hombres en cualquier ámbito de la vida social es, a la vez y fundamentalmente, el avance hacia cambios culturales de fondo: cambios en los sistemas de ideas y creencias, de los imaginarios o representaciones sociales, y de los sistemas de asociación y valoración.

“Hace muchos años cuando estudiaba Ciencias de la Educación existía un grupo de materias troncales que los alumnos de mi carrera debíamos tomar con los alumnos de otras profesiones. Recuerdo que los de Medicina, con quienes llevábamos un laboratorio de Biología, se quejaron ante las autoridades de su Facultad, pues consideraban que ellos estaban pagando una colegiatura más cara que los de Educación y no tenían por qué llevar clases con nosotros”.
(Testimonio)

3.2.4 Lo subjetivo

Recuperando el concepto de *habitus* de Bordieu y que consiste en la subjetividad socializada, o sea, en el conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales, se desprende que la cultura, el lenguaje, la vida afectiva y otros, inculcan en las personas ciertas normas y valores tácitos, que se dan por naturales. Los axiomas incuestionables que de ahí se desprenden reproducen, de manera no consciente, algunas disposiciones que estructuran, regulan y articulan las acciones, y se convierten en un mecanismo de retransmisión con el cual las estructuras mentales de las personas toman forma en la actividad de la sociedad. (Lamas, M. 2013).

Con los *habitus* de género, el ingreso a los centros de formación docente se convierte en una opción para las mujeres que se ajusta al estereotipo femenino. Es una carrera compatible con los rasgos que la cultura le asigna como son la ternura, la paciencia y el cuidado de los demás, y es un oficio que guarda gran afinidad con el rol de madre altamente valorado en nuestro entorno latinoamericano.

La gran cantidad de estereotipos, creencias, mitos y prejuicios originados, en gran medida, por la estrecha relación entre la identidad docente y la identidad de género conlleva a la elección de la carrera en educación tratando de adecuarse a la clasificación socialmente aceptada de una distribución sexo/género del trabajo. Esta situación en la que la identidad de género es el primer referente para estructurar el proyecto profesional de algunas mujeres que optan por la docencia sigue vigente en este siglo según lo constató López (2013:15).

“En algunos de los casos, la identidad de género determinó la elección de la carrera de licenciada en Educación Preescolar, por considerarla adecuada y compatible con el rol de género tradicional de esposa, madre y ama de casa. Influyó en diferentes grados en el proceso de estructuración de la identidad docente de las entrevistadas; en la toma de decisiones que hicieron en relación con su trabajo docente; en el tipo de actitudes y respuestas permitidas y fomentadas para los niños y las niñas, dependiendo del género al que pertenecían, así como el tipo de respuesta o actitud que asumían frente a la autoridad, que en algunos casos consideraban como incuestionable”.

La identidad docente es un entramado de procesos con una gran gama de rutas para su permanente reconstrucción, en el cual influyen todos los sujetos que intervienen en las experiencias educativas de un hombre o una mujer que laboran como maestros o como educadoras; dicho entramado se estructura a partir de circunstancias históricas y sociales, personales y colectivas, que se combinan y actualizan en todo momento; son procesos históricos que responden a las condiciones específicas de un periodo y de un contexto.

El estudio de Buquet y cols., antes citado, puso de manifiesto algunas formas sutiles o benévolas de la discriminación sexista hacia las mujeres en la educación superior. Algunos docentes universitarios se tornan paternalistas hacia sus alumnas regalándoles la calificación u otorgándoles condescendentemente un punto extra. Tales actuaciones nos hacen ver que el sexismo es cambiante y que la discriminación cobra formas paternalistas y se justifica como algo derivado de la diferencia natural entre los sexos. La enajenación que se produce al reducir el espacio de la subjetividad a los lugares comunes sexistas, sirve para reproducir la desigualdad, la segregación y el hostigamiento. (Lamas, M., 2013).

FORMAR INCLUYE REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA			
<p><i>En Colombia, la perspectiva de género pareciera estar ausente en los planes de estudio para la formación tanto inicial como continúa de docentes. Las experiencias en tal sentido constituyen iniciativas aisladas que no logran permear el sistema de formación docente en su conjunto. Una experiencia relevante se llevó a cabo en la Escuela de género de la Universidad Nacional de Colombia entre 1999 y 2002 a través de la estrategia de los programas de formación docente auspiciados por la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá.* Los reportes de la misma dan cuenta de un alto impacto en quienes participaron analizando sus prácticas de aula.</i></p>	<p><i>No obstante, existen condiciones que permitirían incluir el enfoque de género en la formación inicial y continua de los docentes. Los ejes transversales que propone el sistema de formación docente** conceptualizan la pedagogía como un campo que aloja discursos y prácticas encaminados a configurar las identidades de los docentes como maestros y maestras en entornos que determinan las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.</i></p>	<p><i>La formación y sensibilización de los docentes frente a la dimensión de género requiere involucrar el análisis del currículo oculto en la cotidianidad del aula. Así mismo, la formación en las potencialidades de los aprendizajes colaborativos y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas con el fin de incluir la perspectiva de género.</i></p>	<p><i>La sensibilización y formación en género del profesorado es un aspecto clave en los procesos de cambio educativo en esta materia. Los programas que actualmente impulsa el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del acompañamiento a los maestros y maestras con tutores brindan la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas de aula. Todos a aprender podría incorporar la sensibilización de los docentes para que ofrezcan oportunidades de aprendizaje equitativas a niñas y niños en las interacciones cotidianas de la sala de clase. Igualmente, la reflexión sobre la práctica no puede dejar de lado la alta feminización de la profesión docente especialmente en la educación inicial y prebásica lo que ameritaría la reflexión sobre el género como elemento básico para la configuración de la identidad docente.</i></p>
<p><i>Gloria Calvo – Académica e Investigadora de la UPN Bogotá-Colombia</i></p> <p><small>*Hexagrama Consultoras, Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central de Bogotá (2006). Equidad de género y reformas educativas Argentina, Chile, Colombia y Perú. Santiago de Chile. ** MEN (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamiento de política.</small></p>			

3.3 Hostigamiento, acoso y violencia de género

El hostigamiento y el acoso sexual son formas de violencia de género. En general se tiende a suponer que en las universidades y en otras instituciones de educación superior la discriminación y la agresión contra las mujeres se presentan de forma poco frecuente. “El tema es tan incómodo que durante muchos años ha sido considerado tabú y los estudios que hacen evidente la violencia de género en la educación terciaria, son duramente criticados”. (Mendoza Morteo, 2011 citado en Ordorika, I., 2015:11).

A pesar de ello, hay estudios que exploran los problemas de violencia de género en la educación superior, los cuales señalan que se trata de “un problema que acontece en diferentes regiones del mundo, sin condición de nacionalidad, edad, clase social o nivel académico”, una forma de agresión física, sexual y psicológica perpetrada en contra de las mujeres en función de su género y que se presenta al interior de la comunidad universitaria, tanto dentro como fuera del espacio físico de la universidad. (Valls Carol, 2008).

Estudios realizados a través de entrevistas, cuestionarios y grupos focales revelan las culturas adversas a las mujeres, en las que privan el menosprecio, la denigración y las situaciones repetidas de acoso y hostigamiento, así como las reacciones y respuestas frente a estos sucesos dentro de las instituciones (ver por ejemplo Buquet et. al., 2013).

En México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través del programa Género y Violencia, ha financiado en 2015 al menos treinta investigaciones en diferentes instituciones de educación superior del país.

En muchas IFD, las prácticas como la violencia basada en el género y de otros tipos, son bastante frecuentes, creando una cultura y un entorno institucional negativo. Las mujeres y los hombres que son acosados, sean empleados o estudiantes, experimentan un entorno negativo de trabajo y aprendizaje, y pueden tener miedo de informar acerca de los responsables, principalmente porque con frecuencia éstos se encuentran en posiciones de autoridad, como administradores, directivos y docentes.

Para el combate a la violencia de género en el ámbito laboral y escolar, se considera pertinente:

- Impulsar un código de ética con perspectiva de género para sensibilizar y minimizar el ambiente hostil que existe en los distintos ámbitos de la comunidad universitaria (órganos de toma de decisiones, órganos de gobierno universitario, consejos técnicos, salones de clase, etc.)
- Diseñar estrategias y generar un diagnóstico para combatir la violencia de género (hostigamiento y acoso sexual en el ámbito laboral y escolar,

homofobia y otras formas) en cada institución de educación superior y cada universidad.

- Instrumentar recursos para que la institución brinde asesoría psicológica y jurídica a las víctimas de violencia de género, y generar acciones de prevención y detección precoz.

Otros tipos de violencia pueden estar basados en la etnia, la clase, la edad y la orientación sexual. Es crucial desarrollar políticas contra el acoso sexual y otras formas de violencia, así como procedimientos de seguridad para las denuncias, sistemas justos para investigación y verificación del acoso y la violencia, y las sanciones disuasorias contra los responsables. Cuando hay resistencia a este tipo de políticas, se pueden utilizar regulaciones existentes relacionadas al trabajo y que están basadas en los convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), constituciones nacionales y leyes laborales, con el fin de hacer valer los derechos que tienen los estudiantes a la educación en entornos seguros de enseñanza y aprendizaje.

Un estudio realizado por la Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas en el año 2000 en once países del norte de Europa, dejó de manifiesto que, en casos de acoso sexual, la mayoría de los empleados respondieron ignorando el comportamiento o pidiéndole al responsable que se detuviera. Estaban temerosos de las consecuencias negativas de responder de otra manera, creyendo que sus quejas no serían tomadas en serio, o eran demasiado sorprendidas como para tomar alguna acción. Algunos tendieron a ignorar el acoso, a minimizarlo tratándolo como una broma, tolerarlo o aislar al agresor, lo que era un castigo social y emocional.

Teniendo en cuenta los asuntos planteados anteriormente, es imprescindible que las instituciones exploren las opciones disponibles que hay para ellas, con el fin de poder lidiar con el acoso sexual y otros tipos de violencia de género. Las instituciones cuentan con diferentes dotaciones de recursos y pueden ser capaces de utilizar lo que tienen disponible para comenzar a tratar el tema de la violencia de género. En los entornos con recursos limitados, es necesario analizar y adaptar las estructuras existentes, y pedirle al personal que haga frente a los asuntos relacionados a la violencia de género, después de haberles entregado la orientación suficiente para ello.

Es fundamental buscar la ayuda y la formación del personal tanto interno como externo de la institución que tengan las habilidades y las experiencias requeridas.

3.4 Políticas y prácticas específicas de género

Dadas las exigencias de un cambio organizacional sensible al género, la cultura organizacional se constituye en el territorio fundamental del cambio. Para que las transformaciones sean profundas y duraderas, es decir efectivas, reales y estables, deben considerar de manera clara y directa aspectos centrales de la cultura

organizacional. De una manera más general, esta sería una afirmación válida para cualquier intento de cambio organizacional, pero se hace crítica cuando se trata de interpretar la organización desde una perspectiva de género.

Con frecuencia, los procesos de cambio se centran en operaciones, sistemas y procedimientos, es decir, los aspectos más fáciles de identificar y, quizás de medir. Pero centrarse solamente en estos aspectos puede hacer fracasar los intentos de cambio organizacional o dejarlos planteados en un nivel formal y superficial, sólo de forma, pero no de fondo, que fácilmente pueden retornar a las antiguas 'inercias' y hábitos organizacionales. Los cambios generados en la cultura organizacional han mostrado mayor efectividad porque se arraigan en la vida cotidiana de las organizaciones.

Las IFD pueden diseñar o generar normas y reglamentos para abordar el género, la clase, la raza, el origen étnico, la edad y otros asuntos que son fundamentales para fomentar la igualdad, la equidad, la imparcialidad y la justicia en los lugares de trabajo y las instituciones de educación.

Al respecto, es pertinente identificar la necesidad de que las cuestiones sobre igualdad se puntualicen y que las de igualdad de género se hagan explícitas para que no se evaporen (García- Prince, E., 2008).

Con respecto a la igualdad de género, algunas instituciones la han planteado como parte de sus principios fundamentales, establecidos en sus estatutos y reglamentos; además, han formulado políticas y lineamientos para alcanzar la equidad, y han creado organismos diversos para desarrollar campañas, programas y políticas específicas con este mismo fin.

3.5 Recursos para el desarrollo de políticas y programas sensibles al género

Los recursos que determinarán el éxito de la institución serán aquéllos que se encuentren disponibles para que el personal y los estudiantes puedan cumplir con su mandato. Hay diferentes tipos de recursos, entre ellos, financieros, intelectuales, legales y otros. Las IFD necesitan los recursos financieros adecuados para financiar bibliotecas, tecnologías para la enseñanza, actividades de los estudiantes, y para la contratación de docentes cualificados. En aquellos entornos con recursos limitados, puede ser necesario improvisar mediante el acercamiento a organizaciones filantrópicas locales, regionales e internacionales para la asistencia financiera, intelectual y de otro tipo. Por ejemplo, puede que la experiencia local esté disponible para ayudar a que los CFD desarrollen políticas y programas con perspectiva de género, en colaboración con organismos de financiación que tengan algún interés en la prestación de apoyo técnico y financiero para las políticas y estrategias sensibles al género para el logro de una verdadera transformación institucional.

3.6 Referencias

- Ana Buquet, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013). *Intrusas en la Universidad*. UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género/ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
- García- Prince, E. (2008). *Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿de qué estamos hablando?* Área de Género del Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe y la Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.
- GTZ (s/f). *Género y cambio en la cultura organizacional organizacional. Herramientas para crear una organización sensible al género*. Proequidad. Colombia.
- Lamas, M. (2013). "Intrusas en la Universidad". *Perfiles Educativos*. Vol. XXXV, n.m. 141, 2013 | IISUE-UNAM. 196-199.
- López, S. (2013). "Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial". *Sinéctica* 41. *Revista electrónica de educación*.
- Maciel de Oliveira, C. (s/f). "Formación docente: mitos, problemas y realidades". *Revista PRELAC* 79-86. En: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_mitos_problemas_realidades_maciel_de_oliveira.pdf
- OIT-Cinterfor (s/f). *Género, formación y trabajo. Plataforma de gestión del conocimiento*. En: <http://www.oitcinterfor.org/página-libro/cómo-se-expresan-representaciones-género-mundo-del-trabajo-actual>
- Ordorika, I. (2015). "Equidad de Género en la Educación Superior" *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIV (2); No. 174:7-17. Anuies, México.
- Saracostti, M. (2006). *Mujeres en la alta dirección de la educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes*. *Calidad en la Educación* (25), 243-259.
- Surovikina, E. (2015). "Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: un estado del arte desde la perspectiva de género". *Revista iberoamericana de educación*. Número 67:121-138.
- Valls Carol, R. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas. Memoria final 2006-2008. (Exp. 50/05)*, Barcelona. En: http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/496106686_472011125339.pdf

3.7 Lecturas complementarias

- Cáceres et al. (2011). "Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos". *Educación* vol. 48/1:69-89.
- Confederación de Educadores Argentinos (2009). *Trabajo docente, perspectiva de género y educación*. Buenos Aires.
- Fischman, G. (2005). "Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género". *Revista Electrónica de Investigación educativa*. Vol. 7, No. 2. En: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/130>
- González, R.M. (2013). *Violencia de género en Instituciones de Educación Superior en México*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Klein, F. (2011). "Las tensiones en la relación docente alumno educativo. Una investigación del ámbito educativo". *APOSTA* No. 51. En: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/fklein3.pdf>
- Lizana, V. (2009). "Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género". *REICE* vol. 7 No. 3:70-81.
- PNUD (2007). *Desigualdades de género en las organizaciones: procesos de cambio pro equidad*. América Latina Genera. El Salvador.
- Ramírez, G. (2012). "La violencia de género en la educación media superior: invisible y permanente". *Rayuela*. *Revista Iberoamericana*: 154-166. México. En: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/la-violencia-de-genero-en-la-educacion-media-superior-invisible-oculta-y-permanente>
- Restrepo, R. et al. (2011). "Educación superior e imaginarios de género". *UNI-PLURI/VERSIDAD*. Vol. 11 No. 1:1-8. Facultad de Educación Universidad de Antioquia – Colombia.
- Tomàs, M. et al. (2008). ¿Cómo perciben la cultura organizacional de los centros de educación secundaria los futuros docentes? El caso de los estudiantes del CAP de la UAB. *REIFOP*, 11 (2), 47-59. En: <http://www.aufop.com/>

Plan de estudios para la formación del personal docente

Módulo 4

4.1 Introducción

Los avances en los estudios de género, las formulaciones sobre la igualdad en los derechos cívicos y los cambios en los distintos campos científicos van derribando postulados y prejuicios, y la realidad va entrando en los centros educativos. Es posible encontrar que en algún plan educativo se incluye un seminario sobre “género y educación” en algún semestre de la carrera de Pedagogía (o afín), pero aún hay mucho por hacer debido a que se trata de “relaciones de poder ejercidas de manera simbólica por arbitrio de la cultura dominante y que se transmiten a través de la socialización”. (Pedroza, 2007:2).

El currículo educativo no se refiere únicamente a los objetivos o las intenciones didácticas, el recorte y selección de contenidos, su priorización y secuenciación, las estrategias de enseñanza, el proceso de evaluación y los otros componentes que se encuentran en un diseño o un plan de estudios. El currículo involucra otros aspectos que no son tan objetivos u observables, que influyen en la operacionalización del proceso educativo.

El currículo es un objeto simbólico que registra un recorte socio-cultural que sirve de marco para un diálogo entre la enseñanza y el aprendizaje en relación con un área del conocimiento. En este sentido Lawrence Stenhouse (1987) citado por Pintus (2012:42) constituye una referencia crucial:

“Un currículo, si posee valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje.”

En ese contexto, no importa si se trata de educación estética, física o de enseñanza de las ciencias, el currículo es un vehículo de transmisión y reafirmación de ideas, creencias y mitos relacionados con los esquemas de género establecidos en cada cultura. Cada acción u omisión lleva irremediamente a otorgar legitimidad al discurso que instituye como “natural” la arbitraria supremacía de lo masculino que Pedroza (2007)¹ sintetiza en reiteraciones como: Buenos días niños; los hombres son más inteligentes; a las mujeres no hay que pedirles lo que no pueden dar.

Esta reiteración se verá reforzada en los textos, en las rutinas, en la designación de las tareas, en los dichos espontáneos, en las actitudes cotidianas de los docentes, con el fin implícito y explícito de perpetuar un sistema de discriminación de género. Es justo reconocer que hay cambios y actualmente hay mayor participación femenina en los medios de opinión y en las actividades políticas, empresariales, científicas, deportivas, laborales y artísticas; también, que se han impulsado medidas que protegen sus vidas de la violencia doméstica, que determinan el

1. Cordial saludo de todos los días en casi todas las escuelas del país, que de manera reiterada y “natural” desconoce a las niñas allí presentes. Y así durante toda la vida escolar ellas serán designadas por el omnicompreensivo masculino.

cupo para la participación en cargos legislativos, de igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres, y tantas otras medidas que aseguran una mejor calidad de vida y afianzan la participación de las mujeres en la sociedad.

Sin embargo, para efectuar los cambios es imprescindible que la temática de la igualdad de género sea asumida, comprendida y defendida por el personal docente desde su formación inicial.

4.2 Formación docente

Pedroza (2007), recuerda a Durkheim cuando advierte que los patrones se reproducen y rutinizan en el acto docente cuando estos se adquieren de manera no consciente y por la acción sostenida de los maestros:

“Se dice que el maestro joven se orientará por los recuerdos de su vida de instituto y de su vida de estudiante. Pero esto es decretar la perpetuidad de la rutina, porque entonces, el profesor de mañana solo podrá repetir los gestos de su profesor de ayer, y como éste sólo imitaba a su propio maestro, no se ve de qué en esta serie ininterrumpida de modelos que se reproducen unos a otros, no se ve cómo se podrá introducir nunca alguna novedad.”

De aquí la importancia de que se haga una tarea reflexiva y de toma de conciencia durante los años de formación docente. Este proceso debe ser la oportunidad para que cada futuro docente revise su propia trayectoria escolar y pueda reconocer los mecanismos que otorgan legitimidad a la desigualdad entre hombres y mujeres, y logren cuestionarse y estar atentos para no reproducir la arbitrariedad ya interiorizada que les permita superar los antagonismos y la discriminación sostenidos en las prácticas institucionales y en los contenidos. (Pedroza, 2007).

4.3 Revisión de los planes de estudio ¿opción viable y confiable?

Ante los interrogantes sobre los procesos de formación del personal docente y las posibilidades de revertir los patrones sexistas instalados en la cultura, se identifica, con mucha frecuencia, la necesidad de hacer una revisión de los planes de estudio, bien sea para eliminar los elementos de carácter sexista que perpetúan la discriminación o para incluir algunos temas que ayuden a cuestionar estereotipos y prejuicios vigentes.

Tal tarea, si bien ayuda a ver “qué hay y qué no hay” en los planes de estudio en la temática de género, también ayuda a ver que dicha perspectiva atraviesa toda la práctica pedagógica aun en áreas en las que no se explicita propiamente un abordaje de género. Si en historia se ve la revolución industrial, no vemos ni sabemos en qué forma se aborda la división del trabajo; si en literatura se ve la biografía de Voltaire, no alcanzamos a ver que el docente inicia la clase diciendo “Voltaire era sifilítico”. Si se trata de George Sand ¿se aprovecha la ocasión para reflexionar sobre la necesidad de parecer hombre para ser creíble?, ¿si se estudian

los valores de la convivencia y la coeducación se revisan las raíces del bullying homofóbico en las escuelas?

Desde esta perspectiva, una revisión de planes y programas arroja información limitada. Tal procedimiento, no sólo rebasa el alcance de este trabajo, sino que los aportes pueden ser de escaso valor. Es un hecho que los programas no son indicativos de la práctica en el aula ni en lo disciplinar ni en lo pedagógico. No obstante, muchos de los vacíos existentes se pueden ver en el siguiente apartado en las necesidades que plantea el propio personal docente.

4.4 Necesidades autoreportadas sobre formación docente y género

Los resultados de la Encuesta sobre Género y Educación Ciudadana realizada por la OEA y la Red Interamericana de Educación Docente (OEA, RIED, 2012) reúne las respuestas de profesionales del ámbito educativo de 12 países americanos entre los que están: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú.

Entre los participantes de la encuesta, 31% era docente del nivel secundario, 15% docentes de nivel inicial, aproximadamente un 13% eran instructores de futuros docentes, un 5% docentes de jardín de infantes y un 1.5 % estudiantes de institutos pedagógicos. Además, participaron líderes educativos del nivel bachillerato, universitario, psicólogos, psicopedagogos, docentes investigadores, directores de instituciones educativas, tutores virtuales, asesores y coordinadores educativos, estudiantes de doctorado y especialistas en educación especial. Es relevante señalar que 70.5% de los que respondieron la encuesta era de sexo femenino y 29.5% de sexo masculino.

- 56% de las personas conoce algún programa o política en su país que promueve la igualdad de género en el sistema escolar.
- 81% de las personas opinaron que en su país no existe capacitación adecuada para avanzar la igualdad de género a través de la integración de esta perspectiva en su trabajo.
- 76% de las personas que respondieron la encuesta encuentra que existen obstáculos para la integración de una perspectiva de género en la educación ciudadana.
- Del 24% de los participantes considera que no existen obstáculos para la integración de una perspectiva género; cabe destacar que en este grupo, algunos consideran que ya existen condiciones de igualdad o que no es necesario trabajar el concepto de género.

Una reflexión sobre esta dificultad de reconocer la desigualdad

“La ausencia en los programas docentes de los conocimientos aportados por la investigación feminista y de género, que presente y reflexione sobre las desigualdades próximas y las relaciones de dominación que implican, no solo está dificultando en el alumnado universitario la comprensión de una realidad marcada por la discriminación, a pesar del progreso de la igualdad, sino que, por omisión, contribuye a la naturalización de las diferencias construidas y a la reproducción de códigos de género. (...)

(...) Al mismo tiempo, la mayor visibilidad de las mujeres ha alimentado que se instale una falsa imagen de igualdad que lleva a muchos a creer que mujeres y hombres ya no son dispares. La igualdad se da por conseguida y la discriminación de las mujeres ya no sería de origen patriarcal sino una más de todas las que se producen entre las personas. (Ballarín, P. et al, 2009:23).

- 68% de las personas informan que cuentan con materiales de apoyo para integrar una perspectiva de género en la educación; estos materiales provienen principalmente de los gobiernos, los Ministerios de Educación, y algunas organizaciones de la sociedad civil.
- Entre las recomendaciones que hicieron las personas entrevistadas está la de capacitar a los docentes en las modalidades de formación inicial y continua para que puedan adquirir tanto conocimientos teóricos como herramientas prácticas de trabajo con el estudiantado.

4.5 Modelo de intervención: ¿transversal o formal?

La transversalidad tantas veces reclamada o planteada como la estrategia idónea para introducir en el currículo los temas de género, sexualidad, derechos, homofobia y otras cuestiones emergentes, no cuenta en nuestros países con evaluación alguna que demuestre su eficacia. No obstante, es posible conjuntar un buen número de argumentos en pro de esta modalidad y otros tantos en contra.

Como un aporte para el esclarecimiento de este tópico, queremos retomar las reflexiones de Ángel Díaz Barriga (2006) al respecto.

Los temas transversales en el campo del currículo son temas que atraviesan el currículo tanto de forma horizontal como vertical. Son temas que pueden constituirse como ejes vertebradores del trabajo académico por la posibilidad de ser trabajados en diversas asignaturas en un mismo lapso de tiempo escolar, de ahí su horizontalidad. O bien, pueden constituirse en elementos que atraviesen varios ciclos de organización curricular; de ahí también su verticalidad.

En sentido estricto, la perspectiva no es nueva en el campo curricular. Sin embargo, en los llamados centros de interés de la escuela activa o el modelo pedagógico denominado globalización de la enseñanza en la década de los años sesenta –que

constituyen un importante antecedente en el ámbito de la didáctica–, los temas que atraviesan el currículo quedaban circunscritos a contenidos de orden cognoscitivo y este orden era establecido por un momento específico de la situación de los estudiantes o un momento de la dinámica social, y su duración estaba definida precisamente por la cambiante situación del entorno social y escolar, así como la misma dinámica de los estudiantes.

El tema actual de la transversalidad renueva el debate anterior e incluye nuevas perspectivas precisamente cuando emerge su potencial para abordar la enseñanza de los valores, concebidos como:

Contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido (Martínez, 1995, citado en Díaz-Barriga, A., 2006:12).

Los temas transversales, al ser temas en plural y que difícilmente se incluyen en el contenido de una asignatura, –porque no se limitan a la misma– y tienen una repercusión en otros ámbitos, exige que sean definidos desde el proyecto institucional en los consejos técnicos de los centros de formación.

Este es el caso de temas que el contexto social reclama que sean trabajados en la escuela, tales como: educación en los Derechos Humanos, educación en la democracia, educación ambiental, y educación y género. Estos temas son transversales porque atraviesan todo el currículo, y reclaman ser trabajados – en las asignaturas y temas que los permitan– desde una perspectiva cognitiva y actitudinal.

Se trata de establecer en el currículo los engarces naturales que permitan el tratamiento de los mismos y, a la vez, identificar las formas de enseñanza que permitan explotar la articulación de ambos aspectos (el contenido de la asignatura y el tema transversal).

“El interjuego entre los elementos cognoscitivos y actitudinales, le da un sentido singular a su tratamiento. No basta con mostrar, reconocer, entender o retener un contenido en su nivel cognoscitivo, aunque ciertamente se requiere. Es necesario entender cuándo se da una violación individual o social a un derecho humano, comprender que una democracia significa el gobierno de todos, etcétera. Sin embargo, estas afirmaciones de carácter cognitivo pueden ser descalificadas ante determinados hechos o actuaciones en la institución escolar o en la dinámica del aula. Bien decía Dewey (1859-1952), que si la escuela quería educar en la democracia debía ser entonces un laboratorio de democracia, y no se refería a la práctica de instalar urnas el día de una elección nacional o local, sino una práctica cotidiana de relaciones entre autoridades educativas y docentes, entre docentes y estudiantes”.

En este sentido, los temas transversales exigen un análisis detenido y cuidadoso para no hacerlos rígidos, y no contradecir su potencialidad con prácticas escolares o didácticas que van en sentido contrario a lo que se busca enseñar. Los temas transversales pueden ser un importante aliado en la enseñanza de valores en el ámbito educativo”. (Díaz-Barriga, A. 2006:s/p).

Los resultados del estudio Formación Inicial del Profesorado sobre Género y Coeducación: Impactos Metacognitivos de la Inclusión Curricular Transversal sobre Sexismo y Homofobia (García, R. et al, 2013:285), permite ver cuán válidas eran estas advertencias.

Al decir de los investigadores, la transversalidad suele ocurrir de una manera voluntaria y la formación de género (especialmente sobre aspectos como el sexismo y la homofobia) queda en manos de francotiradores voluntarios. “Así, el modelo sigue siendo muy parcial y sigue aportando gran incertidumbre sobre la capacitación en competencias básicas de género del profesorado en formación, un problema que debe ser resuelto para evitar que el profesorado siga reproduciendo los cánones sociales patriarcales”. (García, R. et al, 2013:285).

El modelo de la transversalidad, desde esta realidad, debería ser complementario de una intervención más formal en los planes de estudio que sirven de formación inicial al futuro profesorado.

4.6 Qué debe incluir la formación docente

Según García-Pérez, R. et al (2013), para eliminar los posicionamientos esencialistas, homófobos, segregacionistas y discriminatorios en las personas que, en un futuro inmediato se vincularán al trabajo educativo, es necesario formar un pensamiento crítico y, especialmente autocrítico, sobre lo que consideramos “normal” en la sociedad. Algunos aspectos a considerar serían:

- “Saber distinguir entre sexo, género, rol de género, identidad de género, orientación sexual, etc., que son conceptos sociales básicos y que hoy sólo son abordados en el plan de estudios a voluntad libre del profesorado más sensibilizado.
- Saber reconocer la diversidad presente en el mundo, reconstruyendo la historia contada al respecto y con la inclusión de la transversalidad de género, desvelando la ausencia e invisibilidad de las contribuciones de las mujeres (o siquiera la propia existencia de las mismas; para tomar conciencia de las consecuencias de la eliminación de la mujer, incluso de la ciencia, “porque molesta”, unas veces como objeto, y otras en su participación como sujeto, de los estudios).
- Estudiar la masculinidad imperante y valorar las diversas masculinidades que coexisten también en la sociedad patriarcal, pero que están, junto a

las mujeres, invisibilizadas. Incluyendo el modelo de relación social que propone el patriarcado, jerarquizado y avalado en criterios de supervivencia natural que no son propios de los mundos sociales avanzados en los que vivimos.

- Valoración de los movimientos feministas (especialmente en la ciencia educativa) y de las manifestaciones sociales que revelan la homofobia del sistema patriarcal (como el Día del Orgullo Gay u otros) que implican un conocimiento de la historia de los derechos civiles y del modo en que mujeres y hombres, “siempre fuera del orden patriarcal establecido” han luchado por derechos que todos y todas disfrutamos hoy como algo normal y con protección legal.
- Conocer, comprender y valorar la injusticia social y las desigualdades en el trato de las personas, incluyendo la capacidad de análisis y evaluación de la microviolencia o “micromachismos” (Ferrer et al., 2008) en las relaciones interpersonales y los sutiles procesos colectivos de acción social que generan la discriminación, invisibilización y anulación de enfoques, perspectivas, etc. no “normalizadas” en la sociedad patriarcal de nuestro tiempo. Estas acciones constituyen la base en el modelo piramidal de la violencia de género (Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013) que el profesorado debe reconocer.
- Capacitación profesional para abordar, desde la educación, la preparación de las personas (alumnado, familia, profesorado, orientadores, directivos y personal de apoyo) para distinguir y eliminar los prejuicios, valores patriarcales y actitudes sexistas, mediante acciones de género dirigidas a colectivos muy diversos en cuanto a niveles sociales, etnias, clases sociales, contextos rurales y urbanos, niveles culturales altos, medios y bajos, etc.; mostrando, en definitiva, una mayor capacidad de educar a una amplia diversidad de colectivos en torno a la idea de igualdad.
- Desarrollo de competencias de emprendizaje de género para una auténtica transformación de la cultura de género en los escenarios educativos y contextos escolares en que les toque su labor profesional”. (García, R. et al, 2013:284).

La interacción docente - estudiantado

<p>También hay que plantearse en qué docente estamos pensando y qué tipo de interacción pedagógica favorece el desarrollo de opiniones y acciones críticas frente a las normas estereotipadas de género.</p>	<p>La igualdad de género como propósito educativo está lejos de ser lograda por docentes que a manera de transmisores o de información cercenan la reflexión y el análisis que los educandos deben realizar en relación con situaciones concretas y cercanas a su realidad. La capacidad de los y las docentes para el manejo de metodologías participativas y su convicción acerca de su importancia, son indispensables. El estudiantado, por su parte, debe tener la seguridad y confianza para poder expresar sus inquietudes, miedos, dudas y temores y, aclarar no solamente conceptos sino actitudes y motivaciones que les puede llevar a actuar de una determinada manera a la hora de tomar decisiones.</p>	<p>Desde esta perspectiva, se considera que las sesiones expositivas y el uso de libros y materiales audiovisuales puede ser un refuerzo a los aprendizajes, pero que no sustituyen los encuentros en un grupo de aprendizaje facilitado por un docente con la capacidad de responder a las inquietudes cambiantes y particulares del grupo con el cual interactúa.</p>	<p>Las sesiones expositivas, de corte instructivo, no permiten la aclaración de valores ni el cuestionamiento de pautas vigentes en el medio social y en tal sentido, no contribuyen al empoderamiento y a la apropiación de los temas por parte del alumnado.</p>	<p>A participar se aprende participando, a dialogar se aprende dialogando y a negociar se aprende negociando. Valores como el respeto, la igualdad, el reconocimiento de las diferencias, el autoconocimiento y el compromiso, no son textos que se deben aprender, antes bien, son elementos que se deben hacer concretos en la interacción escolar, familiar y social.</p>	<p>En la Región, aun cuando se percibe una clara conciencia sobre la importancia de reforzar el uso de metodologías participativas, existe un margen de mejora que se debe considerar.</p>
--	---	---	--	--	--

María Clara Arango – Pedagoga, especialista en EIS en las áreas de capacitación y diseño de materiales

4.7 El enfoque “doing gender” en la formación docente

A la par con la evolución del enfoque de sexismo y de sus manifestaciones, las ciencias sociales en el campo de la investigación pedagógica han estado profundizando en la perspectiva sociocultural del género que considera el género como una construcción social, es decir, como un sistema social de significados, normas, costumbres, valores y creencias que asigna deberes, prohibiciones, asignaciones y posibilidades a cada persona en función de su sexo.

De acuerdo con el enfoque “Doing Gender” (Crawford 1997, 2006), es preciso comprender y analizar el sistema de género desde tres niveles o perspectivas:

El género como un sistema de organización social que otorga mayor poder y estatus a los hombres. Este modelo estructura el acceso a los recursos y al poder y regula las posiciones sociales y modelos de relación entre hombres y mujeres. Los valores, costumbres, tradiciones, junto con las leyes de un país, rigen el modelo de organización social.

El género como un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre, que se construye en interacciones cara a cara en situaciones de la vida diaria. Los discursos, prácticas y roles de género sustentan los procesos de socialización y suponen los recursos sobre los que construimos modelos y relaciones de género.

El género como un aspecto de la identidad y de las actitudes personales. El conjunto de expectativas, intereses, fantasías y creencias están asociadas a modelos más o menos aceptables de lo que significa ser un hombre masculino o una mujer femenina en una cultura concreta. Esta representación subjetiva del género (autoconcepto y autoestima) no suele ser una decisión deliberada de la que somos conscientes, sino que en la práctica suele ser una respuesta más o menos automática a presiones sociales.

La Figura 3 ilustra las dimensiones que intervienen en la construcción de género.²

2. Este enfoque, desarrollado por autoras como Crawford y Chaffin (1997) y Crawford (2006), ha sido posteriormente aplicado al diagnóstico de género en la escuela andaluza por Rebollo et al. (2011) bajo la idea de “School Doing Gender”.

Figura 3. ¿Cómo se hace género?



Fuente: Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011). p.528

El valor de una articulación de este enfoque con las decisiones sobre la formación de docentes según los planteamientos de García-Pérez, R. et al (2013), y que compartimos, permite:

- Asumir que el género se “hace/construye” más que se “es”. Este enfoque pone el énfasis en cómo la organización social ejerce su influencia a diferentes niveles (sociocultural, relacional y personal) en la configuración de la identidad y de la cultura de género. Este constructo (género) es una forma de dar sentido a las acciones, es decir, es un sistema de significados que organiza las interacciones y les da un sentido y direccionalidad.
- Reconocer que las ideas de “School Doing Gender” (Rebollo et al, 2011), “Doing Difference” (West y Fenstermaker, 1995), “Undoing Gender” (Buttler, 2000) o “Doing Transgender” (Connell, 2010), comparten la idea de que el género se construye cada día en las interacciones socioculturales, las cuales implican acciones y competencias relacionales de género en los contextos sociales y educativos.
- Suponer que la sensibilización y formación en género del profesorado es un aspecto clave en los procesos de cambio educativo en esta materia, ya que ha de asumir un papel protagonista en la reflexión y revisión de sus

hábitos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado así como servir de referencia cultural para la dinamización social, generando espacios de diálogo y debate en el seno de las comunidades educativas que permitan construir nuevas prácticas y conocimientos para hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres.

- Fijar la mirada en el plano interactivo, dialógico y relacional, ya que en la interacción social las personas muestran sus identidades en acción. La vertiente constructora del enfoque Doing Gender lleva a considerar especialmente las acciones y significados que materializan tales relaciones, a través de las cuales se manifiesta la Competencia de Emprendizaje de Género en la Escuela que se define como la capacidad de movilizar los conocimientos, destrezas y actitudes apropiados para dinamizar la cultura de género escolar.
- Aplicar este enfoque al diagnóstico de género en la escuela lleva a enfocar la mirada en el plano de las relaciones e interacciones, a través de las cuales se manifiesta la capacidad o competencia relacional de género de cada persona.

“Entendemos por competencia de acción comunicativa de género la capacidad que facilita la acción orientada al entendimiento y al desarrollo conjunto de hombres y mujeres, la cual se ejerce especialmente ante la diversidad de género como oportunidad para el crecimiento y desarrollo conjunto en un tercer espacio armónico”. (García-Pérez, R. et al, 2013).

- Entender que no es posible construir un nuevo espacio conjunto desde el desconocimiento del otro o desde la desconsideración de su identidad. De ahí la importancia que adquiere centrar la atención del diagnóstico de género en analizar el nivel y tipo de conocimiento que maneja el profesorado sobre la identidad y diversidad sexual con el fin de valorar la capacitación inicial que demuestra para construir espacios culturalmente inclusivos desde una perspectiva de género.

4.8 Referencias

- Ballarín, P. et al (2015). “Los códigos de género en la universidad”. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 68 (2015), pp. 19-38 - OEI/CAEU
- Díaz Barriga, A. (2006). “La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). En: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/117/1057>
- García-Pérez, R. et al (2013). “Formación Inicial del Profesorado sobre Género y Coeducación: Impactos Metacognitivos de la Inclusión Curricular Transversal sobre Sexismo y Homofobia”. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 17, Nº 1 (enero-abril 2013). En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL1.pdf> Universidad de Sevilla
- OEA-RIED (2012). Presentación de los resultados de la encuesta sobre “Género y Educación Ciudadana”. En: http://www.oas.org/es/ried/PDF/Resultados_Encuesta_Genero.pdf
- Pedroza, N. (2007). “Reflexiones sobre las Cuestiones de Género y la Formación Docente”. e- Eccleston. Educación Sexual. Año 3. Número 8. 2º Cuatrimestre de 2007. En: http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/Pedroza%20de%20Fasce_8.pdf
- Pintus, A. (2012). Género y educación formal: Representaciones de género en la formación docente inicial. Tesis para la obtención del grado de Magíster en Género, Sociedad y Políticas. PRIGEPP – FLACSO. Rosario. En: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5066/2/TFLACSO-2012AMBP.pdf>
- Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011). “Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad”. Revista de Educación, 355. V-VIII 2011: 521-546. En: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8778>

Pedagogía

Módulo 5

5.1 Introducción

Este módulo es una guía sobre cómo integrar una perspectiva de igualdad de género en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Además, desarrolla un enfoque integral a través del cual la pedagogía refleja los procesos de enseñanza y supone interacciones entre el profesor, los alumnos, el conocimiento y el medio.

El objetivo de este módulo es demostrar que es posible integrar la perspectiva de género, independientemente de los enfoques pedagógicos o metodologías didácticas que las instituciones adoptan e implementan. Aunque los educadores e investigadores difieren en su percepción respecto a las diferencias de género, en especial aquellas relacionadas con la cultura, hay quienes apuntan a un acuerdo, como por ejemplo, según lo informado por Arends (2007:75), quien observó que “la mayoría de los estudios no han encontrado diferencias inherentes, que sean de importancia, en las capacidades cognitivas generales, entre niños y niñas”.

Los estudios también demuestran que estas diferencias se producen solo en algunas situaciones, dependiendo del contexto. Los conceptos involucrados giran fundamentalmente en torno a estereotipar o etiquetar grupos con características y actitudes generalizadas, las que se desarrollan a causa de influencias sociales, religiosas, morales y éticas, además de diversas estrategias de clase o de aula.

5.2. De la escuela al aula

La escuela como institución social es uno de los elementos principales en la reproducción de patrones sociales y culturales, aunque no es la única, también la familia, la iglesia, los medios masivos de comunicación, por mencionar algunas, lo son. Este aspecto de la escuela ha sido estudiado y evidenciado por múltiples investigadores en la materia, como Santos Guerra (1996-1997). Las instituciones escolares ejercen una especie de mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Entre los modelos de reproducción se encuentran los de carácter patriarcal, propios de la cultura androcéntrica. El género es uno de esos patrones culturales y sociales que la escuela y la educación reproducen y mantienen como una estructura de dominación, de acuerdo a Gómez Ulibarri (2014:3), “...la escuela enseña a obedecer y a ser leales con un sistema que permanentemente excluye a las mujeres al legitimizar los hábitos, las prácticas, los valores y las normas catalogadas como válidas”.

La investigadora Teresa Valdés por su parte, señala que:

“La escuela, como toda institución social, refleja las visiones sociales predominantes y, por ende, puede reproducir prácticas discriminatorias. Allí se aprende a relacionarse con los y las demás de acuerdo a lo que la cultura considera adecuado y se aprende o no el respeto al otro/a, a la diversidad, a tener conciencia de los derechos propios y ajenos. Al mismo tiempo, se aprende sobre las formas de subordinación, prejuicios, maneras discriminatorias de relación. Así, la institución escolar no solo construye a quienes la integran, sino que

ella misma es producida por los hombres y las mujeres que participan en ella y por las representaciones de género, de clase y étnico-raciales que circulan por sus aulas. En definitiva, el género está presente en todas estas instancias que conforman el sistema educativo, lo producen y reproducen". (Valdés, T., 2010:56)

Particularmente en el aula, la pedagogía incluye todo lo que ocurre en un entorno de aprendizaje, es decir, la interacción profesor-alumno, actividades y tareas, evaluación y comunicación, por ello es importante asegurar que el docente promueva la perspectiva de género. La didáctica de esta pedagogía comprende la gestión de las clases, metodologías y técnicas de enseñanza.

Valdés (2010) insiste en que la docencia y la dinámica escolar no son neutras al género y que tienen un resultado y un efecto sobre el futuro vocacional y profesional en la vida de alumnos y alumnas, por lo que es fundamental que el docente en su práctica educativa incluya la perspectiva de género.

5.2.1 Currículo oculto

Tiene especial importancia comprender qué es y cómo funciona el currículo oculto ya que es a través de éste que los docentes transmiten su cultura, visión del mundo, actitudes e incluso los estereotipos de género con los que han convivido.

Tamayo Garza ha planteado que

"La escuela cuenta con varios mecanismos de reproducción de los estereotipos, entre los cuales están, el currículum explícito y oculto, la organización y tipo de gestión de la escuela y la normatividad educativa, pero la más importante pedagógicamente hablando, es la interacción entre personas, que en este caso se traduce a la relación entre docente y estudiante, relación que encuentra su vínculo a partir de la enseñanza aprendizaje." (Garza, 2009:10)

Se han desarrollado varias definiciones sobre el currículo oculto, una de ellas es la que elaboro Santos Guerra (1996-1997) que dice que "Es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas".

Teresa Valdés por su parte dice que "...el currículo oculto, que abarca todo el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan en forma inconsciente en las estructuras y el modo de vivir las experiencias, de estructurar y organizar los espacios, de articular los tiempos, de establecer las relaciones, de realizar las tareas. Son normas y valores que se enseñan sin que sean parte de los fines, objetivos o contenidos explícitamente planteados por las y los profesores. No implican una decisión consciente de transmitir determinados modelos y valores, sino que están instaurados en la cultura y son aprendidos y transmitidos de una forma no deliberada. Estas valoraciones, significados y

creencias, y las exigencias sociales que de ellos se derivan, afectan tanto a los hombres como a las mujeres: afectan su autoestima, marcan y limitan los valores, actitudes, conductas y destrezas que niños y niñas desarrollarán”. (Valdes, T., 2010:56).

Torres citado por Santos Guerra dice que “El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación “conspirativa” del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad”. (Torres, 1992)

Es el aula, el lugar principal en donde ocurre la interacción entre los alumnos y los docentes y donde el currículum oculto está presente de manera inconsciente, actúa sin que lo percibamos, es constante y completo; algunos investigadores mencionan que en ocasiones es más importante que el currículum explícito.

La intervención de los docentes es muy importante para evitar que los patrones sexistas se transmitan en el aula. Santos Guerra (1996-1997) opina que las consecuencias que genera el currículum oculto sobre la discriminación por el género son, a veces, muy sutiles, por eso siempre hay que estar atentos para detectarlos. Otros tienen un carácter vulgar y tan ofensivo que es difícil explicarse cómo pueden mantenerse en una sociedad democrática y en una institución que se autocalifica de educadora.

Los docentes y los alumnos interactúan a través de diversos enfoques; un método frecuente consiste en la discusión y comunicación. La investigación muestra que los docentes, por ende, tienen que estar conscientes de las “dinámicas de género” con el fin de que puedan evitar el sesgo de género y el trato injusto hacia los alumnos que se produce exclusivamente según el género. Grace y Gravestock (2009) enumeran las siguientes tendencias basadas en el género, observadas entre algunos docentes; algunos ni siquiera reconocen las consecuencias de hacer diferencias o estereotipar según el género, y de las que ellos mismos son responsables. Por ejemplo, algunos docentes hacen lo siguiente:

- Recurrir a los estudiantes varones con más frecuencia.
- Dar más tiempo a los hombres para que respondan preguntas.
- Hacer más contacto visual con los hombres, luego de hacer una pregunta.
- Recordar los nombres de los estudiantes varones.
- Utilizar estos nombres cuando llama a los estudiantes varones.
- Considerar los comentarios de los estudiantes masculinos en las discusiones en clase.
- Interrumpir a las alumnas antes de que terminen de responder.

- Hacen más preguntas a los hombres, cuyas respuestas requieren un pensamiento crítico “de orden superior” en lugar de “orden inferior” al relatar hechos.

5.3 Eliminar los estereotipos de género

Los estereotipos basados en el género son, posiblemente, una de las características más comunes de la desigualdad de género. Esto ocurre cuando alguien hace una sobregeneralización sin contar con mayor evidencia. Un ejemplo de esto es la afirmación de que las mujeres no conducen bien, teniendo como base solo algunas pocas experiencias personales. Cook y Cusack (2010) dicen que algunos de los estereotipos de género son resistentes y difíciles de ser erradicados o reformados como aquel, según el cual, las mujeres son cuidadoras primarias, que permanece constante.

Los estereotipos de género no solo son habituales en el ambiente de la clase, sino que también se reflejan en la familia, en la cultura general de la escuela y en la sociedad. Generalmente, los docentes forman su comportamiento basándose en estereotipos adquiridos de su propia crianza y cultura. Los estereotipos masculinos a menudo se perciben como fuertes, activo, firmes y racionales, mientras que los estereotipos femeninos son percibidos como débiles, pasivos y emocionales. Los estereotipos ofrecen imágenes devaluadas de las mujeres, les asignan roles considerados inferiores en la sociedad y devalúan sus atributos y características. Debido a esto, es importante que las IFD integren las cuestiones de género en sus programas para que los futuros docentes tengan conciencia de estos problemas y desarrollen actitudes saludables que reemplacen aquellas con las que crecieron. En este sentido, es importante asegurarse de que las metodologías de enseñanza y aprendizaje tengan en cuenta las cuestiones de género. Independientemente de la cultura en todo el mundo, las diferentes perspectivas sobre género acuerdan que el género es una construcción sociocultural, en contraposición a las diferencias físicas o biológicas entre los dos sexos.

5.4 Estrategias para la promoción de una perspectiva de género en el aula

Si los docentes buscan incorporar la perspectiva de género, deben utilizar un lenguaje que exprese y no que juzgue. También tienen que establecer patrones de comunicación, seleccionando cuidadosamente frases y palabras, antes de decirlas en clases. Los docentes también deben tener en cuenta otros contextos que sean más imperceptibles, con el fin de que al enseñar o comunicarse con sus estudiantes, y otros miembros del personal, eviten hacer diferencias entre los géneros. Necesitan relacionarse con alumnas y alumnos como individuos, y no por su género. Los docentes tienen que centrarse en las habilidades y/o debilidades de cada alumno, y así realizar la clase libre de prejuicios de género. Por otra parte, los docentes deben asegurar un trato justo a sus estudiantes, independientemente de su género.

Los docentes también necesitan desarrollar empatía respecto a las actitudes que rompen los estereotipos de género en las actividades en clases.

Promoviendo la equidad e igualdad de género en la Educación 2030 en Uruguay

Programa de Educación Sexual y Género.

En Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública atiende a una población cercana a los 900.000 estudiantes desde Educación Inicial y Primaria a Formación Docente. El Programa de Educación Sexual, desde su implementación y en diferentes modalidades, abarca a la población total de estudiantes.

Junto al Programa de Educación Sexual trabaja la Comisión de Educación Sexual conformada por representantes de los Consejos de: Enseñanza Inicial y Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y Formación en Educación.

En 2009, integrantes del Programa y de la Comisión de Educación Sexual junto a la Dirección de Derechos Humanos de la Administración Nacional de Educación Pública y representantes del Instituto Nacional de las Mujeres del Ministerio de Desarrollo Social crean la Red de Género de la Administración Nacional de Educación Pública.

La Educación Sexual se instrumenta como una política pública, es un proceso político que garantiza derechos y un medio para provocar cambios.

Desde una perspectiva de género, es un proceso complejo, no lineal, que promueve la comprensión de los procesos históricos, culturales que transitan las organizaciones sociales y sexuales vigentes.

Género como categoría social, en permanente construcción y deconstrucción, cuya perspectiva crítica implica el análisis de las relaciones de poder, las múltiples y diversas formas de trabajo y los sistemas de valoración. Lo que valida su transversalidad. A modo de ejemplo se destacan algunos de sus ejes temáticos: diversas maneras de ser mujer y ser varón, roles de género y su impacto en las distintas y diversas sexualidades.

Desafíos

- Continuar el monitoreo de la implementación y la formación en términos del perfeccionamiento y actualización para todo el cuerpo docente del sistema educativo.
- Brindar respuestas a las demandas que surjan de la Evaluación 2015.
- Profundizar el análisis crítico de los diversos componentes del currículum: objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, materiales didácticos, estrategias de evaluación y la organización del espacio educativo.
- Insistir en el análisis del lenguaje andro, hetero, etnocentrista, como mecanismo de discriminación e invisibilización.
- Incorporar en Formación Docente el estudio de casos para la deconstrucción de los estereotipos de género, los roles de género y su impacto en las diversas sexualidades, diversidad y sexualidades, entre otros.

- Elaborar materiales didácticos acordes a las nuevas demandas.
- Fortalecer los Centros de Referencia y los Grupos Departamentales.
- Articular acciones en la Red de Género que den cuenta de nuevas demandas vinculadas al Plan Nacional de Derechos Humanos en Educación y al II Plan Nacional de Erradicación de la Explotación Sexual.

5.5 Actitud de los docentes respecto al género

Crear un ambiente apropiado en la clase, libre de prejuicios de género, hará que el docente tenga la capacidad de manejar cualquier situación donde haya diferencias, ya sean de género o de cualquier otra índole (es decir, racial, física, étnica, etc.). Los docentes tienen que poner en práctica estrategias con perspectiva de género eficaces, con el fin de proporcionar una educación de calidad. Esto se respalda por estudios de investigación que muestran que el comportamiento de los docentes al enseñar depende en gran medida de la forma en que los mismos docentes fueron enseñados y, sin embargo, los docentes “deben aprender cómo abordar las múltiples necesidades que surgen a causa del género, la clase, la etnia, el idioma y la ubicación”, (Scott y McCollum, 1993:175). Los docentes deben tener conciencia de sus propias creencias y comportamiento con alumnos y alumnas.

En el análisis final, el proceso de enseñanza y aprendizaje solo se puede llevar a cabo con eficacia si los docentes identifican y están conscientes de las habilidades y necesidades de sus estudiantes. Por el contrario, el rol del profesor es hacer frente a las diferencias como la diversidad y el trato justo en diversas situaciones. Puede haber fortalezas a las que el profesor podría recurrir de manera justa y equitativa tanto para niños como niñas. La igualdad de género debe convertirse en una realidad en todos los entornos de aprendizaje, incluso en las discusiones, relaciones profesor-alumno, actividades, tareas y evaluación. El profesor también debe convertirse en un modelo a seguir en la promoción de la igualdad de género y en la reducción de los estereotipos basados en el género.

Finalmente, es importante mencionar que “El sistema escolar es responsable de construir caminos para la eliminación de prejuicios y de prácticas discriminatorias –junto a los/as estudiantes, los familiares, la comunidad, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales–, de ser un lugar donde los/as estudiantes pueden elaborar sus identidades individuales y de grupo, ejercitar sus derechos y el respeto a la diferencia. La formación inicial de profesores y profesoras, el desarrollo curricular y pedagógico, y la organización escolar deben apuntar a la transformación de la cultura y a la construcción de relaciones de género igualitarias”. (Valdés, 2010:58)

5.6 Referencias

- Arends, R. I. (2007). *Learning to Teach*. 7ma ed. Boston, McGraw Hill.
- Cook J. R. y Cusack, S. (2010). *Estereotipos de Género, Perspectivas Legales Transnacionales*. Profamilia, 1ª. Ed., Bogotá, Colombia.
- Gómez Ulibarri M.G. (2014). *Perspectiva de Género: hacia la reproducción cultural del docente*.
- Grace, S. y Gravestock, P. (2009). *Inclusion and Diversity: Meeting the needs of all students*. Nueva York, Routledge.
- Santos Guerra, M. (1996-1997). "Curriculum oculto y la construcción del género en la escuela". En: *Revista Digital Kikiriki, Cooperación Educativa*, No. 42-43, pp. 14-27. En: www.quadernsdigitals.net/index.php?
- Scott, E. y McCollum, H. (1993). "Gender in classroom and school policy". En: S. K. Biklen & D. Pollard (eds.), *Gender and education. Ninety-second yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 174–190). Chicago, Prensa de la Universidad de Chicago.
- Tamayo Garza, J. (2009). *Manual de equidad de género para docentes de educación primaria*. Instituto Estatal de las Mujeres, Nuevo León, 1ª. Ed., México.
- Valdés, T. (2010). "Género en la escuela o la porfiada desigualdad". En: *Revista Docencia* No. 49, Mayo 2010 Año XX, Colegio de Profesores de Chile, A.G. pp. 46-61.

Seguimiento y evaluación institucional

Módulo 6

6.1 Introducción

La evaluación y seguimiento con sensibilidad de género proporciona la oportunidad de revisar, desde una perspectiva de género, las políticas, actividades y planes de trabajo de los establecimientos educativos y de las IFD.

El módulo tiene como propósito reforzar la importancia de la participación del personal docente en todas las funciones de la institución abordadas en otros módulos de esta guía.

En módulos anteriores se han planteado orientaciones para la planificación y formulación de políticas con perspectiva de género, así como para la incorporación de la perspectiva de género en todas las áreas de trabajo de la institución. Este módulo muestra a los directores y administradores los enfoques de seguimiento y evaluación con perspectiva de género que les permitirá entender mejor en qué punto de su trabajo se encuentran y cómo pueden realizar mejoras para avanzar hacia la igualdad de género en las instituciones educativas.

6.2 Seguimiento y evaluación

Cuando los docentes reflexionan sobre la medida en que en sus propias instituciones demuestran sensibilidad de género en sus políticas y acciones, y cómo se monitorean y evalúan estos enfoques, podrían considerar elementos que les pueden permitir observarlo, por ejemplo:

- ¿En qué políticas y actividades su institución tiene el compromiso de integrar las cuestiones de género?
- ¿Cómo se informa a las instancias superiores, tales como Ministerios de Educación, sobre las políticas de integración del género que se siguen en las instituciones educativas?
- ¿Existe evidencia del progreso e impacto en áreas específicas y cómo se mide ese progreso e impacto?

En todos los ejemplos se resalta la importancia de establecer si tanto mujeres como hombres de los órganos representativos del personal y de estudiantes de la institución participan y contribuyen en la formulación de políticas por igual, y si sus perspectivas y prioridades se tienen en cuenta en el desarrollo e implementación de los planes de trabajo.

Desde su inicio, los planes de trabajo deben contar con una planificación para el seguimiento y la evaluación que ayudarán a comprobar si las políticas de integración de la perspectiva de género y las actividades e iniciativas en la institución se están implementando y si están haciendo una diferencia en las relaciones de género dentro de la institución.

Vale la pena señalar que el seguimiento y la evaluación comprenden dos procesos diferentes pero relacionados entre sí. En este módulo, se insiste en que ambos procesos deben ser participativos y con perspectiva de género.

El monitoreo es un proceso continuo y sistemático que mide el progreso y los cambios causados por la ejecución de un conjunto de actividades en un período de tiempo, con base en indicadores determinados con anterioridad. Esta información proporciona retroalimentación a todos aquellos encargados del progreso de una política, programa o actividad tales como directores, administradores, y otro personal en puestos de responsabilidad y liderazgo. Se convierte en “monitoreo sensible al género” cuando se lleva a cabo con perspectiva de género. Por ejemplo, en aquellos casos en que una institución haya decidido implementar una política de acción afirmativa en la admisión de estudiantes. En este caso, es imprescindible controlar si todos los departamentos de la institución están llevando a cabo esta política. Para ello, se requiere la información sobre los niveles de admisión separados por género, es decir, se recogen y desglosan los datos para mostrar la cantidad de estudiantes masculinos y femeninos, y así luego comprobar si la acción afirmativa se está viendo o no afectada. La evaluación significa determinar su relevancia, rendimiento y si fue exitosa o no.

La evaluación tiende a valorar el impacto y los resultados de las actividades o iniciativas que se han implementado. La evaluación pasa a ser sensible al género cuando revela si hay un impacto positivo o negativo (o no diferenciado) en hombres y mujeres

6.3 Seguimiento y evaluación participativos y con perspectiva de género

Como se ha señalado, el proceso de seguimiento y evaluación con perspectiva o sensible al género implica llevar a cabo estas actividades o iniciativas de la institución en función del género. Como tal, los procesos de seguimiento y evaluación no tienen que restringirse a una actividad que realizan sólo aquellos que ocupan puestos de responsabilidad y liderazgo, y tampoco debería ser intimidante o generar ansiedad entre las partes interesadas de la institución. En cambio, es conveniente involucrar a más personal de la institución ya que contribuirá a eliminar cualquier temor asociado a estos procesos, además de asegurar que tanto los miembros del personal como el estudiantado, a raíz de su participación, aprendan y sean capaces de ser autocríticos y más conscientes respecto a los asuntos en materia de género en la institución.

Es importante involucrar a las partes interesadas para decidir el alcance, los procedimientos, el tipo de indicadores y la información que debe recogerse, así como la presentación de informes, la implementación de los procesos de seguimiento y evaluación, y sus resultados. Contribuirán con sus reflexiones, conocimiento y

perspectivas, lo que beneficiará la implementación e impacto de las iniciativas de incorporación de la perspectiva de género. Se recomienda a los directores y administradores que reflexionen acerca de las siguientes preguntas, adaptadas de la obra de Guijt y Shah (1998), lo que les permitirá valorar la importancia de involucrar a las partes interesadas.

- ¿Quién participa en la planificación y desarrollo de estrategias, y en la implementación y evaluación de la institución, y por qué?
- ¿La planificación y estrategias de la institución responden a las necesidades de mujeres y hombres?
- ¿Se distribuyen equitativamente los beneficios entre hombres y mujeres? (por ejemplo: oportunidades de formación, fondos para investigación, ascensos, oportunidades de participar en los principales consejos y comités).
- ¿Se involucra de forma activa e igualitaria a hombres y mujeres en los procesos de seguimiento y evaluación?

6.4 Seguimiento y evaluación de los planes de trabajo de la institución respecto a la sensibilidad en género

Podemos iniciar esta sección con una serie de preguntas que es necesario responder para saber si las actividades de seguimiento y evaluación forman parte de los planes de trabajo de la institución y si son sensibles al género o están en el camino a serlo:

- ¿Existen políticas o iniciativas de incorporación de la perspectiva de género?
- ¿Cómo perciben los hombres y mujeres del personal las relaciones de género en la institución o departamento?
- ¿Qué representación tienen las mujeres en los consejos y comités, tales como en Consejos Académicos, departamentos de admisiones, contratación, nombramientos y ascensos, juntas de investigación? ¿Los y las participantes promueven o no la igualdad de género?
- No únicamente cuál es la participación, sino ¿quién preside todas estas instancias, hombres o mujeres?

El seguimiento y evaluación de los asuntos en materia de género ayuda al personal de la institución a monitorear y evaluar los avances en la incorporación de la perspectiva de género y a tener en cuenta cualquier diferencia que produzca en cuanto a lo que el personal y los estudiantes entienden, creen y hacen. Durante el proceso de seguimiento y evaluación con perspectiva de género, también es importante plantear las siguientes preguntas: ¿qué cambios logran hacer las políticas, actividades y estrategias de integración del género? La respuesta puede

ser positiva, negativa o neutral, dependiendo de las prácticas y las relaciones de género existentes. Se prevé que haya o no un cambio en:

- las relaciones de género, conocimientos, percepciones y conducta de hombres y mujeres;
- las prácticas profesionales cotidianas dentro de una institución. El proceso de seguimiento y evaluación nos permite determinar si una institución está consciente o no de sus metas y objetivos en materia de igualdad de género.

6.5 Indicadores con perspectiva de género para el seguimiento y la evaluación

Los indicadores son los estándares utilizados para medir los logros de un proyecto (Chat- García, R. and Cinco, C., 2005). Pueden ser, números, hechos, opiniones o percepciones que exploran y miden los cambios de condiciones o situaciones específicas. Los indicadores pueden ser cuantitativos - medidas de cantidad, como el número de mujeres en un programa de capacitación -, y cualitativos - juicio o percepción de la gente sobre un tema, por ejemplo, auto estima desarrollada por las maestras en un taller sobre género -.

Los indicadores sensibles al género dan seguimiento a través del tiempo a los cambios relacionados con el género. Su valor radica en medir, a través de diversas maneras, si la igualdad / equidad de género se logra.

Los procesos de seguimiento y evaluación pueden llevarse a cabo a nivel de actividades o iniciativas específicas emprendidas en todas las secciones de la institución o en secciones específicas. En cualquier caso, se deben especificar indicadores con perspectiva de género, ya que éstos nos informarán si los insumos, actividades u otros servicios se entregan de manera oportuna, equitativa y eficiente, además de revelar cuál es el impacto entre hombres y mujeres de la institución.

Los indicadores sensibles al género se refieren a las medidas, números, hechos, opiniones o percepciones sobre las actividades y procesos de integración de la perspectiva de género, y sobre sus resultados. Un indicador sensible al género también puede evaluar la calidad y el grado de cambio en la sensibilidad y conciencia en materia de género del personal y los estudiantes de la institución. Estos indicadores tienen varias características:

En primer lugar, los indicadores desagregan los datos/información por género con el propósito de identificar fácilmente las diferencias entre hombres y mujeres.

En segundo lugar, recogen información cualitativa para evaluar y vincular las cuestiones de género, actitudes y percepciones de los valores sociales y culturales. En tercer lugar, muestran los cambios en las relaciones entre mujeres y hombres durante un período de tiempo.

En cuarto lugar, evalúan el empoderamiento de hombres y mujeres mediante un análisis de los cambios que ellos experimentan en sus conocimientos, actitudes, comportamientos y conducta profesional que refleja la igualdad de género.

6.6 Seguimiento y evaluación de las actividades y planes de trabajo institucionales con perspectiva de género

Los indicadores sensibles al género se pueden utilizar para evaluar si las actividades específicas de la institución son o no sensibles al género o si llegarán a serlo. Aquellos que ocupan puestos de responsabilidad deben examinar sistemáticamente los planes estratégicos o planes de trabajo existentes y en su caso, desarrollar otros nuevos. Por lo tanto, sería necesario monitorear y evaluar hasta qué punto estas estrategias y planes incluyen actividades de integración del género y si logran avanzar hacia la igualdad de género. Un elemento que puede resultar útil para el monitoreo y evaluación es partir de un Plan Estratégico y así, desde una perspectiva de género, todos los aspectos del mismo y de los planes de trabajo individuales. Por lo general, un plan estratégico presenta la visión de la institución, los valores fundamentales, misión, meta(s) y objetivo(s), actividades y aportes, y productos y resultados, siguiendo el enfoque del marco lógico.

Desde un inicio, la formulación de un Plan Estratégico debe considerar que los elementos que lo integran reflejen las cuestiones de género. Si no es así ¿Qué se puede hacer con estos elementos para que la estrategia considere (o considere más) las cuestiones de género?

El plan estratégico identifica los insumos y actividades que se entregarán o implementarán para alcanzar los resultados y productos definidos en la consecución de las metas y objetivos de la institución. ¿Son estos insumos, actividades, productos, resultados, metas y objetivos sensibles al género? Es en respuesta a esta pregunta que los directores y administradores deben mostrar liderazgo a fin de asegurar que estos elementos sean sensibles al género. Esto se puede lograr mediante la definición de indicadores de género que se enfoquen en estos elementos.

La siguiente tabla muestra un ejemplo de marco lógico simplificado con un nivel de sensibilidad de género para cada uno de estos elementos. El ejemplo aborda un problema específico respecto a la falta de representación del personal femenino calificado, en puestos administrativos y de gestión, y en los juntas y comités de toma de decisiones dentro de una institución hipotética. La columna “medios de verificación” indica la fuente de información o datos para la evaluación del indicador. Es importante tener en cuenta que los indicadores son una herramienta de apoyo para aquellos involucrados en la implementación, seguimiento y evaluación de una actividad o estrategia, que los ayudará a identificar y considerar las diferencias entre mujeres y hombres respecto a sus percepciones, actitudes, oportunidades y acceso a los recursos, y toma de decisiones, una vez que las actividades o iniciativas ya han sido implementadas.

Marco lógico	Indicadores sensibles al género	Medios de verificación
<p>Meta: Miembros del personal, hombres y mujeres estarán igualmente representados y su participación igualmente valorada en todos los comités y consejos directivos importantes en la institución.</p>	<p>Los Consejos Directivos tendrán por lo menos 50% de candidatas;</p> <p>Los miembros del personal, hombres y mujeres, expresan actitudes favorables a la inclusión y participación de mujeres en los consejos y comités .</p>	<p>Datos desagregados por género. Actas de los Consejos;</p> <p>Encuestas y cuestionarios;</p> <p>Documentos de políticas</p> <p>Informes anuales.</p>
<p>Objetivo: Se orientará al personal hacia la igualdad de género y apoyará la representación paritaria de hombres y mujeres en los comités importantes</p>	<p>Número de mujeres en el comité de admisiones aumenta un 50%;</p> <p>Todo el personal académico y administrativo está capacitado en género.</p>	<p>Estructura del Comité de admisiones;</p> <p>Minutas e informes;</p> <p>Registro de asistencia en el programa de capacitación.</p>
<p>Insumos:</p> <p>Directiva de Comité de transversalización del género.</p> <p>Presupuesto para las actividades.</p>	<p>Establecimiento de un Comité de transversalización del género con representación paritaria de hombres y mujeres;</p> <p>Se asigna un presupuesto para transversalización y la capacitación en género.</p>	<p>Actas del Consejo gerencial;</p> <p>Presupuesto.</p>
<p>Productos: Todo el personal es capaz de reconocer las desigualdades de género;</p> <p>Número de mujeres en los Consejos y Comités;</p> <p>Aumento del número de hombres y mujeres con una percepción correcta del género.</p>	<p>Aumento de 50% en el número de mujeres en los Consejos y Comités en los primeros dos años;</p> <p>Aumento en por lo menos 40% del número de hombres y mujeres con una percepción correcta del género.</p>	<p>Minutas e informes de Consejos y Comités;</p> <p>Grupos focales;</p> <p>Encuestas.</p>
<p>Resultados e impacto: Los hombres y las mujeres tienen una percepción positiva de la inclusión paritaria de hombres y mujeres en Comités y Consejos.</p>	<p>Los Consejos y Comités tienen por lo menos 50% de mujeres.</p>	<p>Datos desagregados por género;</p> <p>Actas y minutas de Consejos y Comités</p>

Los indicadores más importantes involucrados en el proceso de seguimiento y evaluación con perspectiva de género son los indicadores cuantitativos, es decir, aquellos que nos dicen “cuántos” y los indicadores cualitativos, aquellos que revelan cambios en la calidad de las percepciones, actitudes y valores hacia la igualdad de género. Un indicador cuantitativo aborda preguntas como: ¿cuántos hombres y mujeres están involucrados? ¿Cuál es el aporte que hacen hombres y mujeres? ¿Cuántos hombres y mujeres se benefician, por ejemplo, del programa de formación o de los fondos de investigación de la institución? Un indicador cualitativo nos informa acerca de las percepciones y actitudes de hombres y mujeres hacia las relaciones de género y la igualdad de género, utilizando preguntas tales como: ¿cuáles son los cambios que se producen en relación con las actitudes y la conducta de hombres y mujeres?

6.7 Difusión y uso de los datos y resultados del seguimiento, y evaluación sobre cuestiones de género

La recolección de la información durante el proceso de seguimiento y evaluación no tendrá sentido a menos que se comparta con el fin de crear conciencia y conocimiento acerca de los cambios en las relaciones de género que tienen lugar dentro de la institución y/o en sus departamentos.

La difusión de los resultados nos permite entender cómo ocurrieron los cambios y cuáles son los factores y acciones que hicieron la diferencia. Un informe de seguimiento y evaluación proporciona información sobre el progreso y la capacidad de reflexionar sobre los resultados y las lecciones aprendidas en la integración del género y su relevancia. Esto se puede hacer de manera formal o informal, dependiendo de la finalidad y el público objetivo. Por ejemplo, para la gestión, juntas y comités de la institución, se pueden elaborar informes escritos formales. En otros casos, la información podrá presentarse mediante un informe escrito u oral, o también a través del uso de tecnologías multimedia (por ejemplo, videos, presentaciones en PowerPoint, etc.), los cuales estarán dirigidos al personal de los departamentos de la institución. En otros casos, puede tomar la forma de una presentación a toda la comunidad de la institución, es decir, durante una jornada abierta a todo el público. Esto puede implicar métodos de grupo tales como teatro, canto, interpretación de roles, interpretación de poesía o simulación para entregar mensajes respecto a la igualdad de género y otros temas de equidad social. Por último, una institución podría crear boletines informativos donde el personal y los estudiantes puedan contribuir con informes y experiencias.

6.8 Conclusión

Este módulo destaca la importancia de monitorear y evaluar las actividades, programas y planes de trabajo de un CFD para la incorporación de la perspectiva de género. Se hace hincapié en la importancia de la participación de las partes

interesadas y el liderazgo, y cómo aquellos que ocupan cargos de responsabilidad pueden facilitar esto. Para las partes interesadas de la institución, esto representa una posibilidad real para involucrarse en las actividades de integración del género, sintiendo así que la transversalización de género es particularmente relevante tanto para ellos como para la institución a la cual pertenecen. El seguimiento y evaluación participativos conducen al aprendizaje que se centra en varios de los siguientes puntos:

- Cómo hombres y mujeres están igualmente empoderados en la institución.
- Cómo hombres y mujeres están igualmente involucrados en las juntas y comités de toma de decisiones de la institución.
- Cómo hombres y mujeres se benefician de actividades de desarrollo del personal y otros programas de desarrollo de capacidades, financiación para investigaciones, nombramientos y ascensos a puestos de responsabilidad.
- Cómo las actitudes, creencias, percepciones, conocimientos, comportamientos y prácticas de las personas en la institución están o no cambiando, de manera tal que se vea reflejado en la igualdad de género.
- Cómo la calidad y el bienestar general de hombres y mujeres en la institución está o no cambiando, de manera tal que se vea reflejado en la igualdad de género.

6.9 Referencias

Guijt, I. and Shah, M. K. (eds.). (1998). *The Myth of Community: Gender issues in participatory development*. London, Intermediate Technology Publications.

Chat- Garcia, R. and Cinco, C. (2005). *Gender Evaluation Methodology for Internet and ICTs A Learning Tool for Change and Empowerment*. Published by Association for Progressive Communications and Association for Progressive Communications Women's Networking Support Programme. En: <http://www.genderevaluation.net/>

6.10 Lecturas complementarias

ADEA (2006). *A Toolkit for Mainstreaming Gender in Higher Education in Africa*. Accra, Asociación de Universidades Africanas. En: http://www.ungei.org/resources/files/Toolkit_complete.pdf

Agencia Suiza para Desarrollo y Cooperación (s/f). *Gender in the Programme Cycle Management (PCM)*.

- Brambilla, P. (2001). Gender and Monitoring: A review of practical experiences. Informe BRIDGE: Documento preparado para el Organismo Suizo de Cooperación y Desarrollo (OSCD). Brighton, Instituto de Estudios del Desarrollo (IDS). En www.bridge.ids.ac.uk/reports/re63.pdf
- Economic Commission for Africa (2011). The African Gender and Development Index. Promoting gender equality in Africa. <http://www.uneca.org/publications/african-gender-and-development-index-2011>
- FAO - Departamento de Desarrollo Sostenible (2001). Indicadores sensibles al género: Un instrumento clave para la integración del género. Servicio de la Mujer en Desarrollo, Dirección de la Mujer y la Población. En: http://www.fao.org/sd/2001/PE0602a_en.htm
- Centro Mundial de Investigación para el Desarrollo (2012). Marco de análisis de género. En: <http://www.gdrc.org/gender/framework/g-framework.html>
- FICR (2011). Project/programme monitoring and evaluation (M&E) guide. En: <http://www.ifrc.org/Global/Publications/monitoring/IFRC-ME-Guide-8-2011.pdf>
- FIDA (2003). Incorporación de la perspectiva de género en las operaciones de la FIDA: Plan de acción 2003-2006: <http://www.ifad.org/gender/policy/action.htm>
- FIDA (s/f). Monitoreo y Evaluación. En: http://www.ifad.org/hfs/tools/hfs/bsfpub/bsf_7.pdf
- Kelleher, F. (2012). Women and the Teaching Profession: Exploring the feminisation debate. Londres: Secretaría del Commonwealth y la UNESCO.
- Miller, C. & Razavi, S. (1998). Análisis de Género: paradigmas alternativos. En: <http://www.undp.org/gender/resources/mono6.html>
- Mulugeta, E. (2012a). Gender Mainstreaming in Teacher Education Policy: A Training Module. Addis Abeba, UNESCO-IICBA. En: http://www.eng.unesco-iicba.org/sites/default/files/Gender_Mainstreaming_in_Teacher_Education_Policy.pdf
- Mulugeta, E. (2012b). Teacher Education Policies from a Gender Perspective: The case of Ghana, Nigeria and Senegal. Addis Abeba, UNESCO-IICBA.
- Odame, H. (2001). Engendering the Logical Framework. En: https://www.google.com.mx/search?client=safari&rls=en&q=Engendering+the+Logical+Framework&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=fhFPV-bQFtTR8AfIjLCwAg#

Secretaría del Commonwealth (2007). Commonwealth plan of action for gender equality 2005–2015. Baseline Assessment Report. En: <http://www.secretariat.thecommonwealth.org/files/251709/FileName/CommonwealthSecretariatGenderPoABaselineAssessmentReport-2012.pdf>

Shapiro, J. (s/f). Monitoring and Evaluation. N: <https://www.civicus.org/new/media/Monitoring%20and%20Evaluation.pdf>

ONUSIDA (2010). Basic Terminology and Frameworks for Monitoring and Evaluation. En: http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/document/2010/7_1-Basic-Terminology-and-Frameworks-MEF.pdf

Promoción de la igualdad de género

Módulo 7

7.1 Introducción

Tomando en consideración que entre los principales propósitos de esta guía está el crear conciencia en los CFD para el desarrollo o fortalecimiento de capacidades, construcción de alianzas y movilización de recursos para incorporar y promover la igualdad de género de manera sostenible, es relevante considerar el tema de la promoción o abogacía.

Aunque los educadores y formadores puedan tener, en algunos casos, una ventaja comparativa para referirse a leyes, políticas, tradiciones, creencias, actitudes o prácticas que obstaculizan el progreso equitativo, uno de los problemas que enfrentan es que no se reconoce la importancia de las competencias en abogacía e igualdad de género como necesarias y, por tanto, no se incluyen como parte de las competencias profesionales que los docentes deben poseer.

Según la UNESCO, la investigación ha demostrado que los docentes, más que cualquier otro grupo del sector de educación, determinan la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes con buena formación profesional pueden fortalecer las habilidades de pensamiento crítico y científico, promover el respeto, fomentar el diálogo, impulsar la igualdad de género, el cambio de patrones culturales y sociales, y crear un mundo más pacífico y sostenible.

7.2 ¿Por qué es necesario promover la perspectiva de género?

“La situación educativa en América Latina desde la perspectiva de la equidad de género ya no responde a la caracterización de la exclusión lisa y llana de las mujeres del acceso a la educación. Pero tampoco puede situarse en el marco de un triunfalismo (...) que desconozca la persistencia de patrones discriminatorios que afectan a veces a las mujeres y a veces a los hombres en contextos específicos determinados, entre otros, por la etnicidad, la condición rural o urbana, y la pobreza. También, deben tenerse en cuenta los efectos encadenados de estas discriminaciones en el desarrollo de los ciclos de vida, durante los cuales estas desigualdades se mantienen y, en la mayoría de los casos, se profundizan”. (Feijoo, 2013:13).

Los compromisos establecidos por los gobiernos alrededor de acuerdos internacionales como el programa de Educación Para Todos de UNESCO, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de la ONU y las Metas 2020 de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), generaron contextos adecuados para avanzar en la expansión de la educación desde una perspectiva de derechos e igualdad de género. De ellos, el compromiso más importante es el que surge de los ODM, que en su Objetivo Tercero, “Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer” incluyen dos metas obligatorias para los Estados, la 3^a “Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria preferiblemente para el año 2005 y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015” y la 3.1 “Relación entre niños y niñas en la enseñanza primaria, secundaria y superior”.

Estos compromisos permitieron concretar políticas para satisfacer las demandas de los países de la región dirigidas a la expansión de la educación. Existe abundante información estadística al respecto³ y actualmente, con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, los gobiernos ratifican su compromiso de “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas la mujeres y las niñas” (Objetivo 5).

En todo caso, el abordaje cuantitativo de la cobertura no da cuenta de las demandas crecientes que se hacen a los sistemas, que se centran en el objetivo de alcanzar cobertura junto con calidad. Deben formar parte de la cuestión de la calidad, todos los temas de la igualdad, principalmente la que se refiere al género.

Al decir de Feijoo (2013), no basta con ingresar al sistema educativo si a la vez no se califica la oferta en términos igualitarios. Debe pensarse en el derecho a la educación y a qué educación acceden niños y niñas.

Los procesos de socialización dependen de cómo son concebidos e interpretados los roles sociales. Todavía, en muchos países o grupos, estos roles se siguen construyendo desde la desigualdad de poder entre los sexos. Es desde este supuesto, que un trabajo de abogacía debe buscar analizar y transformar las relaciones de género para crear un orden social más justo, igualitario e inclusivo.

Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), expresa

“Los Derechos Humanos y, específicamente, los derechos de las niñas, niños y adolescentes, tienen que ser pensados junto con los procesos de construcción de personalidades, identidades y roles sociales de los adultos, hombres y mujeres”. UNICEF (2006:41).

La discriminación se reproduce en la forma en que las prácticas no visibles del sistema educativo refuerzan estereotipos de género que retroalimentan los modelos de división sexual del trabajo, que definen como mundo propio de las mujeres principalmente el doméstico, incluyendo en el mismo no sólo la vida de “las familias” sino también las opciones laborales ligadas a la economía del cuidado.

En este escenario, se puede ver que hay un avance, a la vez que la evidencia permite constatar que ahora, los esfuerzos por la erradicación de la discriminación y por la igualdad de género deben producirse dentro del sistema educativo y no fuera del mismo. No se trata de luchar por entrar, sino de tener estrategias para que esa inclusión no retroalimente los modelos de discriminación. La desigualdad se construye culturalmente, según los procesos de socialización en los que las mujeres asumen ciertos roles y los varones otros.

La perspectiva de género es una construcción cultural que incide directamente en el ejercicio de los Derechos Humanos. En este contexto, abogar por la igualdad de

3. Véanse los datos regionales agregados provenientes de CEPALSTAT. Muestran, para el nivel primario, una razón de 0.968 (favoreciendo a los hombres); para la secundaria, de 1.078 (favoreciendo a las mujeres) y para el nivel terciario de 1.276 favoreciendo todavía en mayor proporción a las mujeres. http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp

género en los CFD es un factor indispensable para revertir prácticas internalizadas que se reproducen sin enjuiciamiento y que atoran todos los esfuerzos encaminados a la justicia y a la garantía de los Derechos Humanos.

Desde una perspectiva de género, la abogacía puede contribuir para:

- Replantear los valores sociales establecidos, desnaturalizando lo dado.
- Fomentar nuevas formas de relación social más justas e igualitarias.
- Pensar alternativas conjuntas de cambio y participación política de la mujer.
- Abrir espacios para la expresión de otras identidades sexuales.

El análisis crítico de las cuestiones de género en los CFD pasa por la subjetividad misma de los docentes y el análisis del tipo de carrera que eligieron o que la cultura les impuso, puesto que en la docencia la concentración femenina es más alta que en otras actividades. Integrar la perspectiva de género en la formación docente implica buscar el desarrollo de la conciencia de género interpelando la identidad profesional y la subjetividad personal. En muchos casos, ese proceso de elección constituye un refuerzo del deber ser de los roles tradicionales, ocasionado por la instalación de la desconfianza sobre las propias capacidades y la falta de estímulos para la potenciación de otras habilidades para la vida y el aprendizaje.

7.3 Definición de abogacía y formas de implementarla

En los países de la región, los términos abogacía, vocería, incidencia, promoción, defensa y otros, se utilizan para referirse al propósito de las organizaciones sociales de “hacerse oír”.

La promoción está dirigida a movilizar el apoyo de una causa llamando la atención ciudadana sobre un problema que demande solución en aspectos de Derechos Humanos, salud pública, educación, medio ambiente y otros.

Algunas definiciones de abogacía construidas por diferentes organizaciones

Advocacy es una serie de acciones políticas, implementadas de acuerdo con un plan estratégico, con la finalidad de enfocar la atención de una comunidad hacia una problemática específica y orientar a los tomadores de decisión hacia una solución. (IPPF/RHO).

Advocacy se define como defender una causa o influir en la política, la corriente de fondos u otra actividad políticamente determinada. (Advocates for Youth).

Advocacy se refiere al proceso planificado de la ciudadanía organizada para influir en las políticas y programas públicos. (Corporación PARTICIPA).

Advocacy es un proceso que consiste en una serie de acciones políticas realizadas por ciudadanos organizados a fin de transformar las relaciones de poder. La finalidad de la Advocacy consiste en lograr cambios concretos que benefician a la población afectada en este proceso. Estos cambios pueden ocurrir en el sector público o privado. El Advocacy eficaz se realiza de acuerdo con un plan estratégico y dentro de un periodo razonable (Fundación Arias).

Advocacy es hacerse oír, llamar la atención de la comunidad hacia un problema importante y dirigir a las personas con poder de decisión hacia una solución. Advocacy es trabajar con otras personas y organizaciones que producen efectos decisivos. (CEDPA: Cairo, Beijing and Beyond: A Handbook on Advocacy for Women Leaders).

Hablar, atraer la atención de una comunidad hacia un asunto importante y dirigir a quienes toman decisiones hacia una solución; trabajar con otras personas y organizaciones para cambiar lo ya existente; implica intentos de influir sobre personas, percepciones, políticas públicas, decisiones, opinión pública acerca de un asunto particular o sobre el clima político a través de acciones de petición. Implica actividades específicas a corto plazo encaminadas a desarrollar una visión a largo plazo. (Ministerio de Salud del Perú, 2005).

En suma, la abogacía es un proceso sistemático dirigido al cambio de políticas o programas institucionales, que genera atención en quienes toman decisiones acerca de temas o problemas que afectan a un grupo, ayuda a encontrar soluciones a problemas específicos y posiciona el problema en la agenda pública.

Formas de implementación

La promoción puede adoptar diferentes formas:

- Promoción directa - la persona o grupos que abogan por una formación docente con perspectiva de género, dialogan directamente con las autoridades nacionales o locales de educación responsables de los centros de formación docente, con directores y encargados del currículo, y otras personas que influyen en los procesos organizativos.
- Promoción indirecta - incluye acciones para crear presión sobre quienes toman las decisiones acerca de los CFD, los planes de estudio, la selección de personal y otras medidas que afectan la calidad de la formación del docente. Tales acciones de abogacía pueden hacerse mediante el uso de campañas o los medios de comunicación. En el caso de la promoción de una formación de los docentes con perspectiva de género, esto podría implicar, por ejemplo, la publicación de artículos en periódicos que reflejan las brechas existentes entre la formación que reciben los docentes y las necesidades que debe enfrentar en su desempeño cotidiano.
- Fortalecimiento de capacidades - busca, por medio del desarrollo de habilidades y comprensión de las propias necesidades, que los CFD asuman las acciones de abogacía y sean sus integrantes quienes promuevan los cambios necesarios en sus centros de trabajo y sus planes de estudio.

Al tratarse de temas como la igualdad de género, el apoyo de algunas organizaciones de la sociedad civil amerita ser considerado tanto por su experiencia en el tema como por la necesidad de realizar acciones de diverso alcance y entre diversos grupos. Esta participación puede variar, es decir, desde hacer un llamado a algunos funcionarios para que presten la debida atención a la necesidad de un cambio en la práctica docente hasta participar activamente en actividades de capacitación y reunir algunas buenas prácticas para que los estudiantes del magisterio vean cómo la teoría de lo que defienden puede convertirse en una realidad.

7.4 Aspectos básicos de los procesos de promoción

La abogacía está orientada hacia el cambio

La abogacía busca producir cambios claros y específicos en un contexto particular. No se trata de un proceso en el que se presenten quejas sobre una situación indeseada sino de generar conciencia de por qué y cómo tal situación es injusta, y de impulsar cambios claramente definidos para hacer que esta situación se revierta.

La abogacía busca establecer una relación constructiva con las personas que se busca influenciar.

Dado que la abogacía busca hacer cambios, es necesario establecer una relación constructiva con aquellas personas que tienen el poder de hacer dicho cambio o que pueden generar las condiciones para que éste ocurra. Por tal motivo, la labor de la abogacía se construye sobre el diálogo y la negociación. Cuando la abogacía es efectiva, se hace énfasis tanto en las dificultades como en los factores que pueden estar a favor. Quienes hacen abogacía necesitan señalar las prácticas deseables y también indicar los posibles pasos para llegar a ellas.

La abogacía está basada en evidencias

No podemos insistir en que una situación es inaceptable y esperar que nuestro llamado a realizar un cambio se tome en serio si no se dispone de evidencia clara y razonable para ilustrar la situación, respaldar nuestro análisis y demostrar por qué es injusta e inaceptable. Por ejemplo, si queremos señalar que el profesorado está recibiendo una educación que no le permite abordar de manera efectiva las necesidades de los educandos y abogamos para que reciba mejores cursos, debemos contar con evidencia que demuestre como está la formación actual y las carencias existentes en cuanto a un enfoque de género. También debemos mostrar evidencias sobre la validez y el potencial de las alternativas y soluciones que proponamos. Esto puede significar reunir ejemplos y buenas prácticas para respaldar los mensajes de abogacía.

La abogacía se construye sobre alianzas

En muchos casos, una persona hablando por sí misma es improbable que pueda generar un cambio importante. La abogacía, entonces, es un proceso colaborativo que implica la movilización de aliados (grupos, organizaciones y redes), y que de esta manera busque fortalecer las voces en los procesos de discusión con las personas que toman decisiones. La colaboración también es importante para asegurar que las llamadas a un cambio no se vean afectadas o disminuidas por mensajes múltiples y contradictorios que pueden confundir a quienes toman decisiones o darles los pretextos para desacreditar las propuestas de cambio. La colaboración también asegura que la perspectiva de diferentes defensores sea tomada en consideración cuando se desarrollan los objetivos, actividades y mensajes.

7.5 Características de un proceso eficiente de abogacía

La abogacía es más eficiente cuando:

- Se basa en una buena comprensión del contexto y reconoce prácticas locales que ya existen.
- Se basa en una comprensión sólida de las barreras existentes en cada contexto en particular.
- Contempla el desarrollo de metas y planes a corto y largo plazo.
- Se basa en hechos y en evidencias.
- Se utilizan estudios de caso para ilustrar tanto los problemas existentes como los cambios deseables.
- El grupo que se busca que cambie juega un papel activo y tiene voz en el proceso.
- El foco de la promoción está en el diálogo positivo y culturalmente sensible, no en la confrontación
- El grupo u organización que desarrolla las acciones de promoción es bien reconocido por el manejo de información confiable y el desarrollo de programas de calidad.

7.6 ¿Quiénes son los destinatarios de la promoción?

La decisión de los grupos destinatarios de un trabajo de abogacía depende de varios factores, como por ejemplo: el problema que se busca abordar, las metas que se han planteado, el contexto sociopolítico, y otros. Es importante ser realista

y por lo tanto, se debe pensar no sólo a quién queremos influenciar si no a quién o quiénes es factible influenciar considerando nuestras propias condiciones, capacidades, habilidades, experiencias, y manejo de evidencias para argumentar. En general, la promoción que busca cambios en los programas de formación inicial de docentes a fin de introducir la perspectiva de género en ellos puede dirigirse a:

- Personal de los Ministerios de Educación o cualquier otra autoridad con injerencia en las políticas nacionales y en las decisiones sobre currículo y presupuesto para la formación y perfeccionamiento del profesorado.
- Autoridades en los ámbitos regionales, distritales y locales que toman decisiones sobre la formación docente en su localidad.
- Directores, decanos y profesores de los centros de formación docente, y miembros de los comités de desarrollo curricular.
- Organizaciones gubernamentales o de la sociedad civil que influyen en la formación docente mediante asesorías o la provisión de fondos y materiales.
- Profesores que tienen que apoyar a los futuros docentes en las prácticas que realizan en escuelas como parte de su formación inicial.
- Profesores de los centros de formación docente que conocen las medidas que se deben tomar para que los estudiantes estén mejor preparados para el trabajo en las escuelas.
- Estudiantes de los centros de formación docente que buscan una preparación de calidad que les permita responder adecuadamente a su condición de garantes de los Derechos Humanos de sus alumnas y alumnos y lograr un desempeño coherente con la igualdad de género.

7.7 Cómo abordar la abogacía

Al igual que cualquier proyecto o programa, la abogacía debe ser planeada. Para tal fin, es útil basarse en lo que se conoce como ciclo reflexivo (Kaplan, I. & Lewis, I. (2013). Este ciclo se inicia valorando la situación, estableciendo los problemas, reuniendo la evidencia y consultando a los interesados o defensores de causas similares (stakeholders). Luego, sigue un periodo de análisis durante el cual se toman decisiones acerca de las metas, las audiencias, los mensajes, los medios, los plazos, y otros. Después, se realizan las acciones de abogacía y es importante concentrarse en lo que ocurre y valorar cualquier cambio en la situación antes de continuar con más acciones de este tipo.

Valorar la situación

Dentro del contexto más amplio de la necesidad de promover la igualdad de género, existe también la necesidad de identificar un problema específico. Por ejemplo,

si se produce un desequilibrio en el acceso y éxito logrado por las mujeres, en comparación con los hombres, se deberá elaborar una estrategia de promoción y adoptar una política de acción afirmativa. Una estrategia de promoción tendrá mayor probabilidad de éxito si se tiene claro el cambio que se desea lograr. Una vez que se ha creado y definido cuidadosamente el tema a investigar, éste debe estar, en lo posible, relacionado con la misión y visión de cada CFD. Un tema de investigación que ha sido claramente definido servirá como una fuerza movilizadora y creará un impulso para la acción colectiva. Una vez planteado el tema, se debe investigar al respecto para verificar si ya existe algún grupo trabajando sobre este asunto, ya que, de ser así, podría ser de ayuda para su campaña como posibles asociados.

Aunque el análisis situacional rebasa los objetivos de este documento, al valorar la situación actual de los procesos de formación docente e intentar establecer en qué medida los docentes están siendo preparados para una educación con perspectiva de género, es importante recolectar información como la siguiente:

- Datos cualitativos y cuantitativos.
- Información desde la perspectiva de los defensores de causas similares incluyendo las voces de aquellos afectados por el problema.
- Estudios de casos que demuestren el problema o ejemplos de intervenciones que permitan ver los resultados deseados.
- Información sobre políticas relevantes y la normatividad vigente.
- Información acerca de algún trabajo de abogacía previo sobre algún asunto similar.

Las preguntas que desea investigar cuando prepare el trabajo de abogacía van a depender del contexto, pero pueden incluir:

- Si la educación con perspectiva de género ha sido reconocida como parte de los estándares nacionales de la profesión docente.
- Si las políticas educativas establecen que los maestros deben desarrollar capacidades para una educación inclusiva.
- Cuántos maestros reciben actualmente en su formación inicial, elementos teóricos y prácticos sobre el manejo de la igualdad de género en la educación.
- Cuántos maestros en servicio reciben o tienen acceso a esta educación mediante cursos de actualización.
- Si ocurre, de qué naturaleza son estas actividades de capacitación, cursos cortos, opcionales u obligatorios.

- Existe en los centros de formación docente un manejo adecuado de la perspectiva de género y se aborda la diversidad de estudiantes y de docentes.
- Cómo se sienten los futuros docentes sobre sus conocimientos y habilidades para el manejo de metodologías que favorezcan la participación y la igualdad de género. ¿Están cómodos o inseguros de sus habilidades, o se resisten?
- Conoce maestros, escuelas o instituciones que quieren apoyar los procesos de abogacía en la formación inicial docente y que deseen actuar en la difusión de nuevas modalidades de trabajo.

Análisis

En esta etapa, se deciden los objetivos de las acciones de abogacía. Pueden ser objetivos de corto y largo plazo o una serie de objetivos intermedios que lleven a conseguir objetivos de mayor alcance. Al hacer la priorización de objetivos se debe considerar la opinión de varias personas, antes de decidir. Asimismo, la planeación de acciones debe ser participativa. De esta manera, no sólo aumenta el nivel de apropiación del proceso, sino que se obtiene el acceso a las habilidades de más individuos, sus experiencias y su tiempo para trabajar en las acciones de abogacía.

La promoción de la igualdad de género en la educación debe considerar objetivos a corto, mediano y largo plazo, así como los resultados o productos esperados. Es aconsejable limitar el objetivo a uno que esté claramente articulado, centrado y orientado a un tema específico. Como objetivo a largo plazo, una actividad de promoción podría contemplar la eliminación de los incidentes de acoso sexual. A mediano plazo, la meta puede ser reducir el número de incidentes de violencia sexual reportados. A corto plazo, podría ser para que la institución establezca una política sobre acoso sexual.

Para que el proceso de evaluación del éxito alcanzado sea manejable y fácil, los objetivos deben ser SMART (por las iniciales de los siguientes conceptos, en inglés: Specific, Measurable, Achievable, Relevant y Time bound).

- (S) Específicos. Mientras más específico sea el objetivo en términos de qué, cómo, cuándo, quién, etc., las posibilidades de alcanzar el éxito son mejores y más probables.
- (M) Medibles. Los resultados esperados deben especificarse en términos mensurables y precisos respecto a lo que se quiere lograr, y cómo se demostrará que se han obtenido.
- (A) Alcanzables. Se deben establecer objetivos realistas que se pueden lograr dentro de un plazo estipulado y con recursos específicos.

- (R) Pertinentes. Los objetivos establecidos deben estar relacionados con la misión y visión del CFD, y con el tiempo, también deben relacionarse con la necesidad social de alcanzar un desarrollo equitativo.
- (T) Con plazos. Un plan de abogacía debe tener un periodo de tiempo determinado, por lo que es necesario proyectar cuándo se espera lograr los objetivos establecidos, o ajustar la línea de tiempo si es necesario.

Acción

Dado que las acciones de abogacía dependen del contexto, las metas, las habilidades y las experiencias de quien las realiza, no es posible establecer de antemano qué actividades se deben realizar en relación con la formación docente y la igualdad de género. No obstante, es importante saber que siempre hay áreas de oportunidad en el ámbito de las políticas educativas, del currículo, de los materiales y de las metodologías.

- Las políticas se refieren a las normas, leyes y principios que rigen la educación tanto a nivel nacional como en las instituciones de formación docente. Estas políticas guían las prácticas de los individuos, grupos e instituciones en varios aspectos relacionados con la igualdad de derechos de los individuos. En tal sentido, generar conciencia sobre la necesidad de cambiar o adaptar estas políticas para lograr la igualdad de género en diferentes niveles del sistema educativo es una oportunidad que se debe considerar.
- El currículo se refiere al conjunto de asignaturas de estudio en el nivel inicial de las instituciones de formación de docentes. El currículo es la manera de organizar y dar secuencia a las experiencias educativas con el objeto de lograr ciertos resultados de aprendizaje. El currículo refleja las conexiones existentes con la sociedad, las normas, las escuelas y los docentes; por este motivo, un currículo inclusivo que aborda la cuestión de género refleja el propósito de construir una sociedad igualitaria y no discriminatoria.
- Los materiales educativos utilizados como recursos de ayuda en los procesos de formación docente reflejan en muchos casos los valores sociales y es necesario cerciorarse que sus contenidos, mensajes e ilustraciones no refuercen la desigualdad ni la discriminación.
- Por su parte, las metodologías pueden, en algunas ocasiones, desconocer las necesidades y habilidades de algunos grupos por su condición de género y otras características, y mantener las barreras que impiden el acceso a nuevos conocimientos y que afectan la retención escolar.

Evaluación

Para poder establecer con certeza si se están cumpliendo los objetivos del trabajo de promoción, es importante que al haberse planteado los objetivos se hayan

considerado los indicadores para evaluar los procesos, medir los resultados y establecer el impacto.

Es importante considerar que los cambios que se identifiquen no se pueden atribuir a una intervención aislada de abogacía. Por lo regular, los cambios ocurren como resultado de múltiples acciones y mensajes por parte de diversos promotores. Por lo tanto, es un reto poder identificar indicadores de impacto que reflejen con precisión el alcance de un esfuerzo aislado.

Sin importar el impacto que haya tenido la evaluación, primero, los resultados se deben compartir internamente y luego con la mayor cantidad de actores y partes interesadas que sea posible. Algunas preguntas para guiar este proceso son: ¿Qué hicimos bien? ¿Qué hicimos mal? ¿Qué podríamos haber hecho mejor? ¿A quién más podríamos haber involucrado? ¿Los recursos eran los adecuados? ¿Qué se podría haber hecho de forma más económica? ¿Se reportaron correctamente los registros, incluyendo las finanzas? Las respuestas a estas preguntas deberían servir de guía para emprender futuros esfuerzos de promoción.

La difusión de los resultados debe incluir información respecto a cómo se implementaron los fondos movilizados y de esta forma fomentar la transparencia y la confianza, además que puede servir de base para una mayor cooperación, creación de redes y movilización de recursos.

7.8 Referencias

Feijoó, M.C. (2013). "Educación y equidad de género". En: LASAFORUM. Spring 2013: volume XLIV: issue 2.

Kaplan, I. & Lewis, I. (2013). Promoting inclusive teacher education – introduction. UNESCO, Bangkok. En: <http://www.ecml.at/News3/TabId/643/ArtMID/2666/ArticleID/79/Unesco-Advocacy-Guides-Promoting-inclusive-teacher-education-.aspx>

UNICEF(2006). Comunicación, desarrollo y derechos humanos. Cuadernillo 1. Buenos Aires. En: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUPAScuadernillo-1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUPAScuadernillo-1(1).pdf)

Recomendaciones

Módulo 8

Estas recomendaciones se derivan del trabajo de un grupo de expertos que, después de revisar el contenido de este documento se reunieron en la Consulta de Expertos: Género y Formación Docente en la Agenda Educación 2030 que se llevó a cabo los días 2 y 3 de abril de 2016, en Santiago de Chile.

Las recomendaciones no se refieren a cada una de las secciones de este documento, sino más bien, abordan algunos de los elementos cruciales de la formación docente. Hemos concentrado las recomendaciones en un cuadro que permiten a aquellas instituciones dedicadas a la formación docente, así como a las que tienen la posibilidad de formular políticas, abogar ante instancias gubernamentales y gerenciar recursos, así como, establecer cuáles son las acciones más propicias para el logro de la integración del género en todos los momentos de la formación docente.

	UNESCO	OTRAS AGENCIAS ONU	GOBIERNOS / MINISTERIOS DE EDUCACIÓN	INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES
POLÍTICAS	Dar visibilidad en la Agenda 2030 a los Derechos Humanos, sexualidad y género y sus interacciones.		Dignificar, fortalecer con diferentes medidas de empoderamiento, el papel de los docentes.	Establecer marcos conceptuales comunes respecto al género
	Incidir en las instancias encargadas del monitoreo de la Agenda 2030 para asegurar que en los aspectos educativos se considere el tema de género.		Documentar el capital político que puede representar la inclusión de una perspectiva de género en la formación docente. Etiquetar recursos dirigidos explícitamente a las instituciones formadoras de docentes para fortalecer una visión de género.	
CURRÍCULO	Identificar y difundir instrumentos técnicos validados como orientaciones técnicas y experiencias significativas, con foco en instrumentos.		Asegurar que las reformas en los sistemas educativos incorporen los desarrollos teórico-metodológicos en sexualidad y género.	Generar competencias pedagógicas novedosas, reconociendo que las nuevas pedagogías no siempre operan mediante mecanismos tradicionales de la escuela.

			Fortalecer la participación de docentes en la revisión de planes de estudio y asegurar que éstos consideren al género.	Estudiar y trabajar más todos los temas emergentes. Actualizar la agenda de investigación desde una perspectiva mucho más abierta y transformativa.
PEDAGOGÍA	Identificación y difusión de materiales de referencia que apoyen los aspectos pedagógicos.		Capacitar a los encargados de la formulación de políticas de formación docente en género, sexualidad y afectividad.	Incluir como una política de formación docente, –tanto inicial como continua–, las áreas de género, sexualidad y afectividad.
	Actualizar las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad.			
INCIDENCIA			Establecer alianzas con ONG, movimientos sociales, academia y otros Ministerios que buscan el propósito de una igualdad de género.	
			Identificar en dónde se abren las ventanas de oportunidad para incluir género, por ejemplo: la Educación Integral de la Sexualidad, los programas o acciones de prevención de violencia (de género, escolar, etc.).	
			Incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en actividades tanto de abogacía como de capacitación.	