



Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas - FLACSO, Argentina

www.prigepp.org // www.catunescomujer.org

*Educación con/para la igualdad
de género: aprendizajes y
propuestas transformadoras*



FLACSO
ARGENTINA



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



Cátedra Regional
UNESCO Mujer,
Ciencia y Tecnología
en América Latina

Este documento pertenece a la serie *Sinergias – Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO Argentina*.

Directora del Área: Gloria Bonder
Coordinación editorial: Pedro Di Pietro
Coordinación general: Aileen Allen

Para citar esta publicación debe utilizarse la siguiente referencia bibliográfica:
Área Género Sociedad y Políticas (comp.) (2013): Educar con/para la igualdad de género:
aprendizajes y propuestas transformadoras. Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género,
Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina, Serie de trabajos Monográficos Vol. 2. [en línea]

Edita: Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO, Argentina

Diciembre 2013

Buenos Aires, Argentina

ISSN 2310-2543

Índice

| | |
|--|----|
| Prefacio por Gloria Bonder y Pedro Di Pietro..... | 4 |
| Prólogo por Gloria Bonder | 7 |
| <i>La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas</i> Gloria Bonder | 14 |
| <i>Análisis de las políticas para la equidad de género en Educación en la República Dominicana</i> Alicia Ziffer | 26 |
| <i>Formación docente y género: experiencias en México</i> Silvia Margarita Arriola Medellín..... | 45 |
| <i>Aprendizaje simbólico en torno al género en los lugares de la memoria</i> Luz Maceira Ochoa..... | 68 |
| <i>Una aproximación a la relación entre el ámbito educativo y el laboral de las mujeres colombianas</i> July Samira Fajardo Farfán..... | 89 |
| <i>La historia no contada de una política despolitizada</i> Gloria Isabel Montoya Barato..... | 98 |

PREFACIO A DOS VOCES

Con este ejemplar continuamos la serie de trabajos monográficos de *SinerGias*, la publicación online del Área de Género, Sociedad y Políticas de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Argentina.

Fundada en el 2001, el Área ha desarrollado una intensa labor de formación de posgrado, investigación e incidencia en la planificación, gestión y evaluación de políticas públicas en la Región a través de dos programas centrales: [PRIGEPP](#) (Diplomado y Maestría en Género, Sociedad y Políticas) y la [Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina](#).

Durante estos años nuestros docentes, investigadores/as, conferencistas y estudiantes provenientes de muy diversos países, instituciones y disciplinas, han generado conocimientos novedosos y atentos a las transformaciones socio-económicas, políticas y culturales del contexto nacional y regional; aportando a la interpretación de temas significativos en el plano teórico, metodológico y de formulación de políticas de igualdad/equidad de género.

SinerGias pone en valor este trabajo creativo inaugurando un canal para compartirlo con personas, grupos e instituciones interesados/as en enriquecer un campo de conocimientos y prácticas que se caracteriza por su apertura a una multiplicidad de enfoques y la constante problematización, innovación y experimentación de cara a comprender y transformar las desigualdades de género.

Gloria Bonder

Directora del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas - PRIGEPP

Área Género Sociedad y Políticas

FLACSO Argentina

Los trabajos monográficos que se combinan en *SinerGias* resultan de una constelación de diálogos que caracteriza el “modo de ser y hacer” de PRIGEPP. En ese marco, la tarea de coordinación editorial requiere seguir los trazos que vinculan a cada pieza dentro de esta sinergia. El desafío compartido con los/as autores fue doble: por un lado, retratar con la mayor fidelidad las claves más fructíferas de las conversaciones que mantuvimos para enriquecer sus producciones y, por otro, editar un volumen que expresa una mixtura de aportes de un equipo editor¹ en el que se destacan la introducción y el artículo marco de Gloria Bonder, Directora del Área y profesora coordinadora de los seminarios de los cuales emergen todos los trabajos presentados.

La serie de trabajos monográficos de *SinerGias* está signada por un espíritu renovador, no sólo en lo referente a poner en circulación un pensamiento crítico en el tema en cuestión sino también a pensar en su traducción geopolítica. Si bien la tarea de edición implicó realizar cortes disciplinares o temáticos, lo que prima en los fundamentos de este proyecto es una intencionalidad dialógica.

Parte de la misión de PRIGEPP consiste en imaginar y poner en circulación un proceso formativo innovador por sus contenidos y pedagogía, lo que se complementa con el valor dado a la reconfiguración de voces que, en su entrecruzamiento, expanden los registros de la conversación, de lo local e interpersonal hasta lo regional y transnacional.

En este número se entretajan las experiencias, saberes y posicionalidades de egresados/as de PRIGEPP que continúan creando conocimiento y transformación desde diversos roles y adscripciones (activistas, profesionales del mundo académico, consultores/as, y miembros de organizaciones de la sociedad civil y de comunidades de base). Sus voces se han ido modulando en una malla extensa de solidaridades epistémicas y políticas, cultivando de ese modo una práctica que distingue a la comunidad PRIGEPP.

¹ Aileen Allen, Coordinadora General

SinerGias es también una invitación a que sus sucesivos números resuenen en sus lectores y den lugar a nuevas y siempre inacabadas conversaciones que mantienen viva nuestra conciencia crítica sobre el orden de género, sus diversas manifestaciones, y los horizontes políticos y epistémicos que orientan su transformación.

Pedro Di Pietro
Coordinador Editorial

Miembro – Área Género, Sociedad y Políticas / FLACSO – PRIGEPP
Profesor Visitante, Departamento de Estudios Étnicos, Universidad de California, Berkeley

PRÓLOGO

A lo largo de la historia, el acceso de las mujeres a las instituciones educativas ha sido una demanda primordial para superar su status inferior y subordinado a la autoridad masculina en todas las sociedades y, por tanto, su discriminación de los recursos y ámbitos generadores de desarrollo económico, decisión política y producción intelectual y artística.

Mujeres pioneras en la lucha por la emancipación femenina, algunas “notables” como Christine de Pizan²; Olympe de Gouges³; Mary Wollestonecraft⁴; Flora Tristán⁵, Concepción Arenal⁶, Juana Manso⁷ y muchas otras descubiertas y valorizadas por la historiografía feminista, reclamaron, documentaron y justificaron el derecho de las mujeres a la educación, resaltando los beneficios que ello comportaría para su participación en la sociedad y para el bienestar general de la misma⁸. Algunos pensadores varones como François Poulain de la Barre (Francia, 1647-1725)⁹ y John Stuart Mill¹⁰ también realizaron contribuciones fundamentales en este sentido.

² Su obra 'La ciudad de las damas' ('La cité de les dames') escrita en 1407 es considerada un alegato vibrante de la igualdad de las mujeres.

³ Su verdadero nombre era Marie Gouze. Nació en 1748 en Montauban, Francia. Se negó a llevar el apellido de su esposo y fue una crítica pionera del concepto de "propiedad" de la mujer respecto al varón. En 1791 escribió una obra de referencia para el feminismo moderno: la 'Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana'.

⁴ Casi en paralelo con Olympia de Gouges, escribió en 1792 'La vindicación de los derechos de la mujer', considerada "la primera formulación de una ética feminista" (Amorós, Celia: Cuestiones morales. Ética y Feminismo, disponible <http://es.scribd.com/doc/133908034/08-Celia-Amoros-Cuestiones-morales-Etica-y-Feminismo>). Afirma que las mujeres deben ser educadas "en la razón" al igual que el varón, oponiéndose con coraje y argumentos notables para la época a la propuesta diferenciadora de Rousseau expresada en su tratado 'El Emilio'.

⁵ (1803-1844) Nació en París. Hija de Anne-Pierre Laisnay, y del aristócrata peruano Mariano Tristán y Moscoso, quien no la reconoció legalmente. Ferviente luchadora de la emancipación de la mujer, los derechos de los trabajadores y opositora a la pena de muerte. En 1840 publicó Unión obrera, allí aboga por la organización de los trabajadores de organizarse y por su "unidad universal".

⁶ (1820-1893). Considerada la pionera del feminismo en España. En 1843 se disfrazó de hombre para poder asistir a la Universidad. Fue la primera mujer premiada por la Academia de Ciencias Morales y Política.

⁷ (1819-1875) Escritora y militante feminista argentina. Fue precursora en la creación de jardines de infantes en su país. En contraposición a los ideales y creencias de su época, sostenía que la inteligencia no tenía sexo y que la mujer debía tener las mismas oportunidades de educación y libertad que los varones.

⁸ Sobre este punto vale la pena recordar el profundo impacto empoderador y movilizador de múltiples acciones promovidas por esta corriente histórica al develar la invisibilidad y el silenciamiento en la historia oficial de las experiencias, saberes, contribuciones de las mujeres a todos los campos. Como afirmaba en 1976 la historiadora Joan Kelly-Gadol, su único objetivo no fue «devolver las mujeres a la historia» sino, sobre todo, «devolver la historia a las mujeres ». KELLY-GADOL, Joan (1976): «The Social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women's History», en Signs, n° 1-4; 809.

⁹ Filósofo cartesiano (antes cura católico, convertido al protestantismo). En el siglo XVII teorizó sobre los derechos de la mujer y los prejuicios culturales que obstruían su acceso a la educación, la política o la ciencia. Se lo considera el primer filósofo que cuestionó al patriarcado.

¹⁰ Junto a Harriet Taylor, su pareja, escribió en 1869 'El sometimiento de la mujer' o 'La esclavitud femenina' ('The subjection of women'), obra clásica del feminismo liberal.

Ya en los siglos IXX y XX, los aportes fundacionales de Virginia Woolf con su obra “El cuarto propio” y de Simone de Beauvoir con “El segundo sexo” contribuyeron a develar y analizar críticamente los diversos factores que instituyeron una jerarquía naturalizada entre los géneros, sus consecuencias en la formación de las subjetividades de varones y mujeres, en los roles asignados a ambos y las implicancias de estas desigualdades en el ordenamiento general de las sociedades y sus instituciones.

En la década de 1970, y con más énfasis en los 80 y 90, proliferaron las investigaciones sustentadas en distintos enfoques teóricos dentro del feminismo (liberal, marxista, radicales, y más adelante las diversas vertientes del postmodernismo y postestructuralismo), los informes de organismos regionales e internacionales, las conferencias, las movilizaciones por cambios en la legislación, en las políticas y en las prácticas educativas, todo lo cual fue conformando un campo de conocimiento heterogéneo al que se suele denominar “Mujeres y Educación” o “Género y Educación”¹¹. En el caso de América Latina esta fase de efervescencia estuvo muy ligada a las reformas educativas que se impulsaron en algunos países durante los 90.

Esta situación fue vista, por muchas académicas y activistas, como una oportunidad para concretar cambios estructurales largamente esperados: en los contenidos curriculares de todas las disciplinas o asignaturas, en la pedagogía, uso del lenguaje no sexista o inclusivo, en la formación docente, la inclusión de áreas o materias directamente focalizadas en el análisis de las relaciones de género, en algunos casos en vínculo con temáticas históricamente marginadas o censuradas en los ámbitos educativos (la sexualidad, la formación ciudadana y la violencia de género, por ejemplo).

Con posterioridad a ese momento, y quizás debido a los problemas e incluso fracasos de las reformas en algunos países, se tiene la impresión que el interés de los estudios feministas/de género por este campo de investigación y políticas, ha disminuido.

También puede haber contribuido la emergencia de otras temáticas que concitaron una atención prioritaria como la violencia basada en patrones de género, el incremento de la participación de las mujeres en las instituciones políticas, los derechos sexuales y reproductivos, entre las más atrayentes.

¹¹ En este caso nos referimos a la educación formal, ello no ignora la muy rica y creativa experiencia formativa realizada mayormente por organizaciones de mujeres o feministas en el terreno de la educación no formal o popular, que incluso sirvió de inspiración para diseñar intervenciones novedosas en el sistema formal y en sus prácticas pedagógicas.

No obstante, es importante recalcar que aunque la agenda de prioridades vaya cambiando, es significativo que cualquiera sea la dimensión de las desigualdades de género que se aborde, la educación de las mujeres sigue teniendo preeminencia especialmente en las recomendaciones que surgen de estudios, informes o acuerdos. En general, se plantea no sólo como fin sino como un medio insustituible para superar los problemas detectados. En la mayoría de los casos estas recomendaciones que apelan a la educación se inscriben en un discurso idealizante de su capacidad transformadora de desigualdades.

Aún hoy, cuando las mujeres de la mayoría de los países latinoamericanos han alcanzado e incluso superado a los varones en su presencia en todos los niveles educativos y un desempeño altamente satisfactorio; cuando se detecta un problema de sub-representación femenina, por ejemplo en la ciencia o en la tecnología, los cargos políticos, los de decisión en las empresas, la recomendación habitual es ofrecerles o incluso demandarles que sigan capacitándose para superar ese escollo.

Al caracterizarlas como eternas estudiantes, se coloca en ellas las limitaciones por no haber logrado la paridad y la responsabilidad para conseguirla mediante el desarrollo de más y más competencias. De este modo se soslaya la persistencia de factores estructurales de discriminación que resisten los cambios en los sistemas de poder y privilegios de maneras más sutiles pero no menos firmes¹².

¿Está terminada la tarea de transformar la educación en un ámbito que no se conforme con asegurar el derecho a la inclusión de todos los sectores sociales sino que reconozca y valore de manera genuina sus diversidades, que ofrezca el espacio y estímulo para la imaginación, la creatividad y la expresión de los sentimientos, que disfrute de los momentos de colaboración y deje lugar para los de soledad elegida, que estimule el análisis crítico de todas las “verdades”, la revisión de las historias que nos contaron y los saberes que se nos ofrecen, que no amordace el disenso ni anule las diferencias, que reconozca los derechos de todos los actores educativos y a la vez los interpele a transformar las expresiones de deseo de cambios en la asunción de responsabilidades para lograrlos?

¹² Si bien no cuestionamos la importancia de la formación permanente, resulta significativo que, de alguna manera, se siga pensando en las mujeres como sujetos “incompletos” o menos dotados de capacidades y por tanto necesitados de ser compensados o, quizás, disciplinados dentro de un determinado orden educativo que recrea valores, estilos de ser y hacer de corte patriarcal y en muchas ocasiones funcionales a los patrones individualistas y competitivos de esta fase del capitalismo global.

Evidentemente, no. Es necesario reavivar debates sobre los fundamentos conceptuales, finalidades, estrategias, experiencias y avatares de los procesos de cambio en los sujetos y las instituciones educativas. Por ello la Maestría en Género, Sociedad y Políticas de FLACSO-Argentina, incluye un seminario específico titulado "Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas".

Los artículos que componen este número de SinerGias son actualizaciones de trabajos monográficos realizados por graduadas de dicho seminario.

El primer trabajo¹³ analiza las concepciones dominantes sobre el papel que se le atribuye a la educación en la emancipación y la autonomía de las mujeres y en su mayor participación en la sociedad. Estas conceptualizaciones dieron fundamento y guía a las luchas feministas, se expresan en marcos normativos y sustentaron propuestas de políticas y programas, en especial entre 1970 y 1990 en América Latina.

Reflexiona sobre los alcances y limitaciones de recomendaciones y programas que se centran en asegurar el acceso de las niñas y jóvenes a sistemas educativos patriarcales y sexistas y propone una visión crítica sobre la representación de las mujeres como sujetos "incompletos" y constantemente necesitados de adquirir o incrementar sus competencias para ocupar posiciones dominadas por los varones.

Cuestiona las interpretaciones reproductivistas de la escuela y las visiones sustancialistas y esencialistas de los sujetos educativos. Se detiene en problematizar las "teorías de cambio" que, con frecuencia, sustentan las experiencias orientadas a concientizar y comprometer a docentes a asumir actitudes y prácticas no sexistas o coeducativas y transformar las culturas institucionales.

Propone comprender la complejidad de los cambios tanto en los sujetos como en las instituciones, sus instancias de resistencia y resignificación y, a partir de esta comprensión, diseñar intervenciones sensibles, creativas y colaborativas.

¹³ Es una versión actualizada de un trabajo de mi autoría publicado en 1999 en el marco de la evaluación del PRIOM (Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina (1991-1995).

Seguidamente se presenta un trabajo en el que se analizan los lineamientos generales y resultados de las políticas educativas de la Reforma de los años 90 en la República Dominicana. Su autora destaca que estas políticas se fundamentaron en la corriente feminista denominada “liberal” y por ello sus intervenciones siguieron una lógica compensatoria de las desigualdades en materia educativa de las mujeres promoviendo su acceso y participación en el sistema formal. En opinión de Ziffer, esta perspectiva no toma en consideración los factores estructurales que explican las desigualdades de género tanto en el seno familiar como en los ámbitos educativos y en la sociedad en general. Analiza las críticas al enfoque liberal esgrimidas desde el feminismo posmoderno; en especial el no cuestionamiento de las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales propias del capitalismo occidental y la escasa o nula receptividad en los entornos educativos de la diversidad de vivencias de mujeres y varones condicionadas por los códigos de género. Estos argumentos llevan a la autora a proponer nuevas estrategias para la planificación de políticas educativas con igualdad de género.

También dedicado a las políticas educativas, el tercer artículo se explora en la integración del enfoque de igualdad de género en la formación docente. Arriola revisa los resultados y resistencias que prevalecen en este tipo de iniciativas en México. Comienza aportando una breve revisión conceptual de las diferentes tendencias en la teoría y práctica feminista que conforman el campo de género y educación y dan sustento a los programas de formación docente, objeto de su análisis. Luego describe el entramado institucional en el cual se desarrollan para, finalmente, concentrarse en tres experiencias sustentadas en diferentes corrientes teóricas. Destaca aspectos positivos (construcción de alianzas como instrumento estratégico, valoración del rol del docente en el cambio educativo) y limitaciones (representación de los docentes como sujetos pasivos y acrílicos, meramente receptores de conocimientos sobre igualdad de género, aislados de sus contextos sociales). A partir de allí elabora recomendaciones basadas en la necesidad de institucionalizar y transversalizar la perspectiva de igualdad de género en el orden programático-administrativo, sindical, de la investigación y metodológico.

El artículo que sigue plantea una temática novedosa: incorporar a los debates actuales, teóricos, de la investigación y de las políticas educativas, el aprendizaje simbólico en los lugares de la memoria desde la perspectiva de igualdad de género.

Acontecimientos, celebraciones públicas de glorias locales o nacionales, festividades cívicas y otras actividades culturales, a partir de las cuales se construye “la” historia oficial,

constituyen- a criterio de la autora- espacios educativos/didácticos con gran potencial para estudiar la ideología, circulación, consumo, reproducción y producción de imaginarios, símbolos y narrativas. Maceira Ochoa, los denomina “lugares de la memoria”, señalando que en ellos es posible estudiar los rituales propios de cada cultura que confirman, mantienen y crean las relaciones de poder de la sociedad, entre ellas las de género.

Analiza, en particular, cómo se expresan estos procesos en la formación de sujetos generizados a través de dispositivos (discursos, prácticas e instituciones) que dan sentido y valor a una/o misma/o y a la realidad. Propone que estos lugares sean parte de un currículo simbólico que puede ser interpretado, deconstruido, interpelado, resistido y contestado.

Por su parte, Fajardo Farfán se centra en la relación entre educación y trabajo. Busca comprobar si el incremento de la matrícula femenina en el sistema educativo colombiano durante los últimos 50 años ha resultado en una mayor presencia de las mujeres en el mercado laboral y en el mejoramiento de sus condiciones laborales.

A través de datos estadísticos sobre acceso y permanencia de ambos géneros en los distintos niveles educativos, demuestra que si bien ellas superan a los varones en el nivel medio y superior, persisten desigualdades de género en determinadas áreas de conocimiento, entre ellas las relacionadas con las tecnologías de información y comunicación, en las cuales la presencia femenina continúa siendo baja.

En cuanto al mercado laboral, destaca que a pesar de ser mayoría entre quienes alcanzan un título profesional, siguen siendo las más afectadas por el desempleo y condiciones precarias de trabajo y baja remuneración. La brecha salarial de género, el escaso número de mujeres en puestos de decisión y la distribución desigual de las tareas reproductivas, son otras de las problemáticas que no han podido resolverse.

El artículo que da cierre a este número de SinerGías se ocupa de analizar el rol de la familia en la educación sexual. Montoya Barato afirma que para educar en sexualidad no es suficiente reformar el currículum de las instituciones educativas formales sino que se requiere un cambio cultural profundo en la familia y en la comunidad orientado a lograr que los y las jóvenes tengan la posibilidad de ejercer sus derechos.

Su planteamiento central es que las políticas de educación sexual deben ser abordadas desde una perspectiva de construcción de ciudadanía donde se garanticen los derechos de niños/as y jóvenes en el desarrollo y ejercicio de su sexualidad.

Gloria Bonder

Profesora coordinadora del Seminario: *Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas*
PRIGEPP/FLACSO Argentina

Directora del Área Género, Sociedad y Política,
FLACSO-Argentina

La equidad de género en las políticas educativas:

Una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas¹⁴

Gloria Bonder

Una convicción compartida por quienes acuerdan sobre la necesidad de revertir los factores y manifestaciones de desigualdad y discriminación por razones de género, es que la educación, en especial la formal, es o debiera ser “la estrategia prioritaria” dado su amplio alcance e incidencia temprana en la socialización de niñas y niños y, por tanto, en la formación de sus subjetividades, expectativas y elecciones vitales que condicionan -en el largo plazo- las posiciones que asumirán en la sociedad.

Las demandas de acceso a la educación, inicialmente en el nivel básico y luego en todos los niveles del sistema y campos de conocimiento vertebraron, a lo largo de siglos, las luchas de las mujeres por su igualdad social. Dieron lugar a reformas legales, generaron una multiplicidad de eventos, movilizaciones, proyectos, estudios y programas de muy diverso tipo. Aún hoy, y pese a los avances en la situación educativa del conjunto de las mujeres, su educación sigue siendo un requerimiento infaltable, una suerte de “vía regia” para su emancipación y participación, plasmada en los discursos y propuestas que evidencian la persistencia de las relaciones inequitativas entre los géneros en el empleo, en la participación política, la ciencia, la economía, por poner algunos ejemplos.

En palabras de Subirats: “El camino que está llevando a las mujeres desde una situación de marginalidad y subordinación hasta una situación de autonomía y posibilidad de intervención en los procesos de decisión colectivos se inicia siempre en el paso por el sistema educativo, cuyos efectos, como hemos dicho, son dobles: desarrollo de capacidades que harán posible el acceso al empleo y la autonomía económica y fortalecimiento de la confianza y autoestima en las capacidades propias. Objetiva y subjetivamente la educación crea las condiciones para lo que se

¹⁴ Versión revisada y actualizada del artículo “La equidad de género en las políticas educativas: la necesidad de una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas” elaborado por la autora en el marco de la evaluación del PRIOM (Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina (1991-1995).

ha llamado el 'empoderamiento' de las mujeres, siendo el paso previo para su acceso a cualquier otra forma de 'empoderamiento'¹⁵.

En las últimas cuatro décadas, las aspiraciones de igualdad en el campo educativo ya estaban plasmadas en convenciones y acuerdos internacionales como la CEDAW¹⁶ y posteriormente en la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995.

Dicha plataforma da pasos adelante respecto de CEDAW¹⁷, especialmente en lo referente a medidas concretas para alcanzar la igualdad real por medio no sólo del acceso sino de cambios en los contenidos educativos, en recomendaciones y en ciertos casos implementaciones de políticas¹⁸ y en acciones sistemáticas. Indudablemente estos avances se interrelacionan con las grandes transformaciones sociales, políticas y culturales vividas en América Latina vinculadas a los procesos de urbanización, modernización, globalización, recuperación de sistemas democráticos y mayor reconocimiento del protagonismo de las mujeres en la vida social, económica y política y, como factor clave, la incidencia innegable del movimiento de mujeres/feministas en las agendas y políticas de organismos nacionales, regionales e internacionales.

¹⁵Subirats, M. (2006b). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez (comp.). Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. (pp.229-255). Madrid: Akal.

¹⁶ La CEDAW ratificada (hasta 2012) por 187 países establece en su artículo 10 que "los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contrala mujer, a fin de asegurar la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación". Es interesante que para lograr esta meta señale como medidas concretas intervenir en a) Las condiciones de orientación en materia de carreras, orientación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en todos los niveles educativos y para toda la población. b) El acceso a los programas de estudio, exámenes, personal docente y calidad de los locales y equipos escolares. c) La eliminación de todos los estereotipos relativos a los papeles masculinos y femeninos, mediante el estímulo de la educación mixta y la modificación de libros y programas escolares. d) Las oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios. e) Las oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria y alfabetización funcional y de adultos. f) La reducción de la tasa de abandono femenino en los estudios y la organización de programas para las jóvenes que los abandonan prematuramente. g) Las oportunidades para participar en el deporte y la educación física. h) El acceso al material informativo que contribuye a asegurar la salud y el bienestar de la familia, con especial mención al asesoramiento sobre planificación de la familia.

¹⁷ Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer

¹⁸ Entre otras, el PRIOM (Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina y el PRIOME (Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y Resultados para las Mujeres en la Educación) de Paraguay.

Ya la Plataforma de Acción de Beijing incluía dos de los argumentos que justificaron las demandas de acceso irrestricto de las mujeres al sistema educativo - y que aún siguen fundamentando muchas intervenciones en este campo - y señala que la educación "es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz". Asimismo, establece la importancia de una educación no discriminatoria tanto para las niñas como para los niños, y asegura que la inversión educativa para niñas y mujeres ha demostrado ser uno de los mejores medios para lograr un desarrollo sostenible, un crecimiento económico sostenido y un alto rendimiento social.

Estos fundamentos (el que pone el foco en el cumplimiento de los derechos y el que enfatiza el valor para el desarrollo económico y social de la formación de las mujeres) siguen permeando muchos de los discursos que reclaman la apertura de las aulas para ellas.

Dentro de este contexto regional y global se sitúan las así llamadas políticas de igualdad de oportunidades en educación que se implementaron con diverso grado de continuidad y profundidad en distintos países de América Latina. Aunque cuestionadas por su sesgo liberal, la principal ventaja de las propuestas basadas en este enfoque es, como señala Astelarra, su legitimidad democrática: "Ningún Estado democrático puede negar la igualdad para las mujeres ni impedir su acceso, en igualdad de condiciones al mundo público"¹⁹.

Importa destacar, no obstante, que el criterio de igualdad de oportunidades tiene distintos significados y alcances. Según Forbes²⁰ hay versiones "blandas", limitadas a asegurar que todos los grupos sociales tengan iguales derechos para acceder a los bienes y servicios sociales. Una vez superadas las barreras formales (legales por ejemplo), se entiende que el aprovechamiento de dichos bienes dependerá de la libertad y capacidad individual. Pero otras acepciones más fuertes, apuntan a la necesidad de implementar medidas compensatorias con los sectores más desprotegidos o marginados para nivelar sus recursos de partida y, de este modo, facilitarles un aprovechamiento equivalente al del conjunto.

Los sectores más radicalizados critican el enfoque individualista y meritocrático de las caracterizaciones anteriores, sobre todo de la primera, y abogan por articular de manera más

¹⁹ Astelarra, J.: "La igualdad de oportunidades como condición de la Democracia moderna" en *Políticas de Igualdad de Oportunidades*, SERNAM, 1994.

²⁰ Forbes I.: "Igualdad de Oportunidades: críticas conservadora, radical y liberal" en *Feminaria* Año 8 N°14, Bs. As., 1995.

firme la igualdad con la justicia y la preocupación por el bienestar colectivo. Ello se expresaría, por ejemplo, en la aplicación de medidas de acción positiva junto con transformaciones de las estructuras que están en la base de la reproducción de la desigualdad²¹.

Al relacionarla directamente con la dimensión de género, la noción “igualdad de oportunidades” puede expresar exclusivamente los derechos de las mujeres a acceder a ámbitos y posiciones tradicionalmente ocupadas por los varones, o involucrarlos también a ellos y sus posibilidades de desempeñarse en roles tradicionalmente “femeninos”; puede concentrarse en el ingreso a determinados espacios o incluir el trato que en ellos se dispensa a cada género y/o preocuparse para que ambos alcancen resultados equivalentes.

En algunos países como Inglaterra, el principio de no discriminación fue reemplazado por el concepto de “justa igualdad de oportunidades” con el cual se reconoce la existencia de injusticias estructurantes de la desigualdad y la discriminación y, por tanto, pone en tela de juicio las características mismas del bien distribuido.

Otra de las principales objeciones respecto a la igualdad de oportunidades es que, como señala Arnesen, al buscar “eliminar las diferencias entre los sexos argumentando que nuestra preocupación es la liberación humana, corren el riesgo de reducir la categoría humana a la masculina marginando o borrando a las mujeres una vez más”²². En otros términos, se refiere a cuando la igualdad se desliza hacia la homologación con un modelo masculino o patriarcal.

También se ha cuestionado que esta postura parte de la idea de que las niñas tienen una inferioridad no biológica, sino inculcada a través de la socialización, que la escuela debería compensar de modo de integrarlas a una sociedad que, en realidad, posee características patriarcales, competitivas e individualistas.

En contraposición a lo antedicho, han ido surgiendo otras visiones para el cambio educativo: asignarle igual valoración y reconocimiento a las sensibilidades, estilos de actuar, valores predominantes y experiencias de ambos géneros para así transformar radicalmente la cultura escolar con la integración de ambas “culturas” (femenina y masculina), e incrementar la capacidad de mujeres y varones para revisar críticamente y modificar los mandatos de género.

²¹ Forbes I. (1995):Op.Cit.

²² Arnesen, A. L.: “Pathways to change: gender and curriculum development in teacher education” en ATTE Series on Equal Opportunities and Teacher Education in Europe, Vol. 1, 1992.

Aunque muy diferentes en sus fundamentos y orientaciones, estas opciones no son tan incompatibles en la práctica.

El cumplimiento de los derechos y de la igualdad de oportunidades puede ser una condición preparatoria necesaria, aunque insuficiente, para poner en acción otras estrategias. Es decir, puede ser eficaz si se concibe como una plataforma o una faz dentro de un proceso de cambio continuo, de problematización y creación de nuevos sentidos, valores, normas y relaciones.

Por último, es importante destacar un aspecto especialmente problemático: los discursos y prácticas basadas en esta premisa refieren, en general, a la modificación de la discriminación en los ámbitos públicos, sin cuestionar los arreglos de género en la esfera familiar, “privada”, en los que se juegan condiciones determinantes de la discriminación y/o subordinación de las mujeres.

Reproducción, resistencia, transformación

Al tratar las desigualdades de género en/por medio de los ámbitos educativos, es fundamental evitar la creencia de que la escuela²³ se comporta como una institución “maquiavélica” al servicio de la reproducción mecánica de un orden de género injusto, dedicada a imprimir en niños y niñas – entendidos como “tablas rasas”- disposiciones y motivaciones que determinan indefectiblemente los roles que deben ocupar en la sociedad, aspiraciones y rasgos subjetivos.

En nuestra opinión, es importante subrayar que la escuela es una agencia socializadora en la que conviven en tensión, representaciones de género diversas; un ámbito de lucha, resistencia y creación de regímenes de verdad, de normativas, valores y prácticas que se consideran “legítimas”, “normales” y “transgresoras”. Como dice Kenway²⁴ “Las escuelas pueden comprenderse como ámbitos conformados por arreglos frágiles entre y a través de campos discursivos y podemos reconocer que estos arreglos son siempre inciertos; siempre abiertos a la contestación y el cambio a causa de las luchas por el sentido, o lo que a veces se denomina la

²³ Nos referimos a todas las instituciones educativas desde el nivel básico al universitario.

²⁴ Kenway, J. et al: “Making Hope Practical Rather than Dispair Convincing: feminist post.structuralist, gender reform and educational change” en *British Journal of Sociology of Education*, Vol 15, N°2, 1994.

política del discurso; esto es, el trabajo interdiscursivo dirigido a construir y reconstruir los significados”.

Nuestras investigaciones y experiencias sobre las relaciones de género en la educación, dan cuenta de una realidad más heterogénea, compleja y dinámica de lo que afirman algunos planteos simplistas, tanto en el entendimiento de las culturas institucionales como de las subjetividades.

Difícilmente las prácticas educativas operan como un dispositivo de disciplinamiento basado en la represión explícita de los “desvíos” de lo que se entiende como normal y apropiado para cada género y en la inculcación de obediencia a ciertos valores. En general, se apela mucho más a otros dispositivos como la persuasión, incluso la seducción de ciertos modelos valorizados en los medios de comunicación y sobre todo a la construcción “racional” del sentido común. Desde el currículum formal al oculto u omitido se van perfilando y legitimando ciertos ideales y deseos, se instituyen criterios de realidad y verdad, y se participa de la formación de las “promesas de felicidad” de la época, con lo cual se va conformando una trama de representaciones que persuaden a los/as estudiantes a **desear** ocupar determinados lugares sociales y aceptar un orden social y de género que se presenta como natural, racional y gratificante. Pero también es cierto que, al ser la institución que por antonomasia convalida formalmente la racionalidad como modelo de comprensión y dominio de la realidad, provee recursos cognitivos y genera contradicciones que permiten problematizar y cuestionar los propios criterios de verdad, realidad y objetividad que transmite.

Como ya señalamos, no podemos sostener que los sujetos son tablas rasas como suponían las teorías tradicionales de la “socialización de los roles sexuales”. Están atravesados por un repertorio de discursos de género que, aunque limitado y con desigual poder normativo y prescriptivo, les ofrecen distintas formas de autoperibirse, percibir al otro género y actuar desde diversas posiciones genéricas. De ahí que en cada sujeto/a convivan distintos modelos de género, que a su vez “ganan” predominio según los contextos, vínculos y momentos de la vida. También están interpelados/as e influidos por los posicionamientos de clase, etnia, de subculturas particulares, etc., que pueden articularse de manera más o menos fragmentaria y dinámica con las representaciones de género. Por ello es importante entender que las personas construyen su identidad genérica a partir de procesos de acomodación, supervivencia, resistencia y crítica a los modelos vigentes. En otros términos, se trata de concebir a **los/as sujetos/as** en los dos sentidos

de este término: como **sujetados/as** a condicionantes sociales, pero también **activos/as** en su autodefinición y determinación.²⁵

Qué cambiar, cómo cambiar²⁶

Las observaciones anteriores han servido de fundamento para el desarrollo de numerosas intervenciones y políticas destinadas a cambiar la educación en el sentido que venimos delineando. Ahora bien, nuestra propia experiencia nos indica que, en primer lugar, necesitamos una planificación de políticas que se nutra de teorías más complejas de y para el cambio del orden, régimen e ideología de género²⁷ que se despliegan en la educación. En este sentido, como señala Weedon²⁸, algunos de los aportes de la teoría postestructuralista han contribuido mucho a la comprensión de las formas complejas en las que el significado, las instituciones, el poder, las subjetividades y el género se intersectan. Según este autor, este enfoque nos permite entender con una mirada nueva, cómo las mujeres se construyen como sujetos y también cómo resisten a las posiciones que les son asignadas dentro de un espacio discursivo que es, obviamente, un espacio de poder y por lo tanto de conflicto.

Ahora bien, es imperioso no olvidar que cuando desarrollamos intervenciones dirigidas a transformar relaciones de género en y a través de la educación, suscitamos un largo, profundo y muchas veces doloroso proceso de cambio en las subjetividades y en las relaciones intersubjetivas que compromete procesos inconscientes, repercute en la vida cotidiana dentro y fuera de las escuelas, se coloca como un polo de tensión en relación con estructuras y procedimientos institucionales fuertemente arraigados, y lo hace además, en contextos socioculturales e identitarios altamente inciertos y transicionales. Desafortunadamente no es frecuente que estas características del cambio se tengan en cuenta, ni en la planificación, ni en la evaluación de intervenciones innovadoras. Por el contrario, suele creerse que si se les ofrece a técnicos y docentes un discurso racional acerca de la igualdad de género, lógicamente argumentado,

²⁵ De Lauretis, Teresa: *Feminist Studies / Critical Studies Issues, Terms and Contexts*, in De Lauretis ed *Feminist Studies Critical Studies*, H.S.A.

²⁶ Este apartado está relacionado con la experiencia del PRIOM (Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina implementado entre 1991-1995, bajo la dirección de Gloria Bonder y la coordinación operativa de Graciela Morgade.

²⁷ El concepto de régimen de género corresponde a Robert Connell. Este autor distingue entre orden de género, régimen de género e ideología de género. Connell, R. W., *Gender and Power*, Polity Press, Oxford, 1987.

²⁸ Weedon, C.: *Feminist practice and Poststructuralist theory*, Oxford Basil Blackwell, 1987.

fundamentado en datos, y suficientemente motivador y movilizador de sus ideales educativos y sociales, se sentirán interpelados a actuar a favor de la igualdad entre los géneros y la autonomía de las mujeres (económica, física y política) en tanto seres pensantes, sensibles a cuestiones éticas y sociales, e interesados en su mejoramiento profesional. Como dice Kenway²⁹ se parte de la creencia de que “la buena información, la buena voluntad, las buenas intenciones y las buenas prácticas están vinculadas”.

Este supuesto es visible en muchos programas centrados en “cambiar” a los/as maestros/as. De manera explícita o implícita, la mayoría parte de la idea de que es posible influir sin despertar resistencias en la concepción acerca de las identidades y roles de género a la cual suscriben los y las docentes, que se puede suscitar un compromiso firme y relativamente rápido con cambios en la cultura institucional, y en sus prácticas en el supuesto que propiciar mayor igualdad les aportará gratificaciones profesionales, éticas y personales. De ahí que cuando no se logran los resultados deseados en el tiempo previsto, se suelen interpretar como una muestra de incapacidad, indiferencia, tradicionalismo u otros atributos descalificatorios de los/as educadores/as, sin revisar críticamente las premisas de partida y por tanto las estrategias y metas a las cuales se esperaba llegar.

La experiencia indica que, en lugar de esperar o demandarles cambios radicales a los/as maestros/as en corto tiempo, muchas veces habría que sosegar en el grupo actitudes de voluntarismo heroico cuyo fracaso es previsible y, que además pueden tener efectos de *burnout*, lamentablemente muy comunes en este sector profesional. Proyectos acotados en metas y tiempos, realizados por grupos de docentes y no por un héroe o heroína solitario/a; creación de redes que los/as vinculen sistemáticamente a través de encuentros presenciales o por medios electrónicos; medidas de estímulo como premios, becas; y ámbitos de reflexión e investigación de su práctica son, desde nuestro punto de vista, elementos fundamentales para motivar y sobre todo cuidar a los/as educadores/as que se involucran en este tipo de programas.

Tampoco se suele tomar en cuenta que, si se quiere modificar profundamente las prácticas educativas desde el enfoque de género, no alcanza con cambiar actitudes del profesorado o algunos contenidos del currículum: deberemos afectar profundamente los “núcleos

²⁹ Kenway, J. et al: “Making Hope Practical Rather than Dispair Convincing: feminist post.structuralist, gender reform and educational change” en *British Journal of Sociology of Education*, Vol 15, N°2, 1994

duros”, como la tradición escolar sobre el conocimiento legítimo, los modos de transmitirlo y evaluar sus resultados; las relaciones moleculares de poder dentro de la escuela y de ésta con otras agencias sociales; las formas sutiles de regular y disciplinar los cuerpos, deseos, sentimientos, ideales y fantasías de los estudiantes; y la visión global de la sociedad pasada, presente y futura que se construye en y a través de las prácticas educativas.

Lo dicho busca marcar una dirección para la elaboración de proyectos, aunque somos conscientes que en la práctica todavía estamos muy lejos de operar desde estas concepciones. Quizás ello explique, al menos en parte, por qué pese a que en algunos países se han desarrollado políticas de igualdad de oportunidades de género durante 20 años ³⁰, todavía los/as maestros/as, no participan tanto como se espera ni lo hacen sostenidamente. Pero además de los factores mencionados, sus resistencias pueden obedecer a otras razones. Nos referimos a las modalidades habituales de implementación de este tipo de políticas: estrategias *top down* basadas en la provisión de *kits* o manuales standard de capacitación o más recientemente portales educativos que proporcionan contenidos listos para el uso directo, diseñados por “expertos” en sus escritorios, sin participación de los/as docentes; utilización de criterios de evaluación tradicionales centrados en la medición de los resultados y en los que no está la voz de los actores, etc.

Evaluaciones realizadas en países con mayor trayectoria en este tema demuestran que la mejor manera de hacer fracasar una propuesta de educación no sexista, es descargarla sobre docentes desvalidos y exigidos, sin ofrecerles una capacitación continua y sobre todo, el tiempo suficiente para investigar y reflexionar colectivamente sobre cómo impactan estos cambios en su práctica profesional y vida personal.³¹

Ello nos lleva a resaltar una particular contradicción entre los discursos en torno a la igualdad entre los géneros y sus prácticas. Mientras que los primeros se apoyan en valores de democracia, derechos y participación, frecuentemente caemos en una especie “esquizofrenia” en su realización cuando colocamos a los/as docentes en una posición infantil, pasiva y cargada de

³⁰ Ver el estudio sobre el impacto de las políticas de género en las escuelas australianas. Kenway, J.; Willis, S.; Blackmore, J. and Rennie, L.: “Answering Back: girls, boys and feminism in schools”, Sidney, Allen and Unwin, 1997.

³¹ Indudablemente, otra estrategia puede ser más costosa que hacerles llegar el “manual”. Sin embargo, hay que tener presente que tiene muchos beneficios secundarios, como fomentar habilidades de observación, planificación, evaluación y trabajo cooperativo, que los/as docentes pueden volcar al conjunto de sus tareas.

culpabilidad por los errores o fracasos, y a los/as estudiantes como receptores/as vacíos/as o “desviados/as” a los/as que hay que “normalizar” mediante una política “correcta” de género.

Por nuestra parte hemos constatado además, que docentes/as y técnicos/as se comportan de modo selectivo frente al cambio de los patrones de género. Por ejemplo, es muy factible que se comprometan más con cambiar los estereotipos femeninos y no tanto los masculinos, que acuerden con educar a las niñas y jóvenes para participar en el mundo público, pero que no propicien en igual medida en los varones las motivaciones y habilidades para desempeñarse en el mundo familiar o en el “privado”; que adviertan los sesgos de género en el lenguaje, los contenidos curriculares o las imágenes de textos educativos, aunque no se percaten de su presencia en los dispositivos escolares de disciplinamiento, en la regulación de los cuerpos y de la sexualidad.^{32 33}

Las evaluaciones muestran que con una regularidad notable, cuando los/as actores/as educativos reflexionan sobre cómo erradicar las discriminaciones de género, despliegan sin advertirlo ciertas **producciones imaginarias de carácter “apocalíptico”** a las que hemos denominado: la **“guerra retaliativa e interminable entre los sexos”** (se basa en la creencia que la emancipación de la mujer trae tal menoscabo y humillación en el varón, que éste iniciará un nuevo período de fuerte dominación para restaurar su autoestima, el que será seguido de otra confrontación encarnada por las mujeres y así de seguido); el **“daño de las nuevas generaciones”** (se teme que los cambios en los roles tradicionales de género y sobre todo en la familia nuclear produzcan daños psíquicos y sociales en los/as niños/as y jóvenes (drogadicción, violencia, etc.); y el **“desamparo femenino”** como consecuencia de su emancipación (se articula alrededor de las ideas convencionales de que las mujeres independientes no encuentran y/o conservan sus parejas masculinas, y por tanto padecen de una indeseada y penosa soledad).

Todas estas ideas expresan fantasmas sobre las consecuencias subjetivas y sociales de los cambios en los arreglos de género vigentes, el temor a que traigan efectos de alto riesgo en la vida de las personas y en la sociedad toda, por lo cual demandan de una enorme responsabilidad.

³² Esto es totalmente comprensible, ya que la escuela continúa renegando de la existencia de la sexualidad infantil y de los aspectos sublimados (y en algunos casos actuados) en el vínculo docente - alumnos.

³³ Durante talleres y cursos llevados a cabo por el PRIOM en zonas con realidades disímiles, se pudo verificar que hay ciertos temas o aspectos que inevitablemente producen una particular inquietud, desconfianza e incluso rechazo. Ellos son: la revisión de las ideas convencionales sobre la maternidad (en especial, si se cuestiona la existencia del instinto materno); la homosexualidad (cuando se la considera una opción sexual y no una patología biológica y/o psicológica); y la “normalidad” de diferentes tipos de familia.

Identificar y nominar estas fantasías, mostrar su vinculación con dispositivos de disciplinamiento social, ofrecer la posibilidad de compartirlas y analizarlas desde distintos ángulos, y en especial, desde categorías como diferencia - desigualdad, poder - deseo, autonomía - aislamiento, individualidad - reciprocidad, etc., y colocarlas en un marco histórico, es una alternativa positiva para su elaboración.³⁴

Es indudable que todavía nos faltan investigaciones sobre los procesos de apropiación y resignificación de los discursos de equidad de género de parte de los distintos actores educativos, lo cual limita mucho más de lo que se supone la planificación de actividades y su evaluación posterior. Otra falencia frecuente es que tendemos a caer en discursos y estrategias solemnes y moralistas cuando necesitaríamos abordajes más creativos para hacer “implosionar” representaciones y prácticas reificadas, y abrir la brecha a la producción de otros significantes y significados. Es decir, no se trata de cambiar un estereotipo por otro aunque sea “no – sexista”, sino de participar en la política de género “Sin tomar como evidentes significados establecidos, valores y relaciones de poder”³⁵, y reconocer “las implicaciones políticas de las maneras particulares de fijar las identidades y los significados”³⁶. Ello nos conduce a “construir discursos de resistencia y ampliar las posiciones de sujeto disponibles”³⁷; para lo cual hay que desestabilizar los discursos hegemónicos de género y abrir la puerta a la búsqueda de nuevas formas de ser, sentir y actuar³⁸.

Para concluir, importa hacer referencia a las instituciones, su funcionamiento y sus procesos de cambio, que explícita o implícitamente orientan habitualmente estas políticas y, que en nuestra opinión, suelen no resultar adecuadas. Por lo común, se sostienen visiones

³⁴ Coincidiendo nuevamente con Kenway, necesitamos reconocer que la capacitación de docentes y técnicos para modificar patrones de género suele ser tan simplista y esquemática, que no les proporciona los conocimientos necesarios para captar la complejidad del proceso de transformación de las subjetividades y de las instituciones que éstas motivan, y actuar en consecuencia. Como dice esta autora “Dado el marco del cual muchas parten, no es sorprendente que veamos un énfasis en la victimización, dominación y deficiencia y fuertes sombras de esencialismo, voluntarismo ahistórico y pensamiento dualista, y que por tanto su feminismo está amenazado de caer en dogmatismo”. Kenway, J.: *op. Cit.* En efecto, en un sentido similar y pese a invocar un discurso “constructivista”, muchas iniciativas orientadas al cambio de los patrones de género -de hecho- esencializan un estereotipo de “niña normal” desde el punto de vista del empoderamiento, su apartamiento de todo sesgo que se identifique con el sexismo y califican a quienes se apartan del mismo como no concientizadas, “en riesgo”, o retrógradas, sin advertir la complejidad de la subjetividad y las peculiaridades de su condición según etnia, subcultura, clase, etc.

³⁵ Weedon, *op. cit.* 1987

³⁶ Weedon, *op. cit.* 1987

³⁷ Weedon, *op. cit.* 1987

³⁸ Weedon, *op. cit.* 1987.

“newtonianas” sobre las organizaciones; se supone que funcionan como máquinas en las que si se les introduce un estímulo determinado, basado en una lógica racional y siguiendo un orden preestablecido, se logrará pasar de un estado viejo e indeseable a otro nuevo y deseable.

La experiencia va demostrando que, por el contrario, las instituciones son sistemas complejos, abiertos, en equilibrio inestable, y en esta fase de la historia, insertas en contextos turbulentos, marcados por cambios socioeconómicos, científico tecnológicos, culturales que irrumpen con velocidad inesperada; lo cual nos exige movernos con otros ritmos y orientaciones, aceptando la creciente inestabilidad y considerable imprevisibilidad de la vida social e institucional.³⁹

Aunque más dificultoso e inquietante, sería más productivo pensar las instituciones con otras metáforas en las que estén integradas las nociones de caos, complejidad, sistemas, flujos, transiciones, fracturas; que capten su dinámica e incertidumbre.⁴⁰

Fortalecer este camino intelectual y político demanda de una constante inversión de energía creativa, reflexiva, crítica y propositiva que evite los atajos fáciles y la inacción. Este es uno de nuestros desafíos constantes.

³⁹ En mi opinión, uno de los desafíos más importantes y todavía no enfrentado, es incluir en las políticas de género en educación, acciones específicas y planificadas de cambio organizacional. Al respecto pueden servir de guía los trabajos realizados en empresas u organismos internacionales que se han buscado incidir en la estructura, estrategia, sistema de procedimientos y cultura de la organización desde el enfoque de “justicia de género”. Estas experiencias aconsejan concentrar el esfuerzo de cambio en la cultura de la organización, ya que tiene una influencia poderosa en las creencias y sistema de valores de los sujetos y es en ese marco donde “lo personal se vuelve político”. Rao, A. et.al. *“Gender At Work- Organizational Change For Equality”* Kumarian Press, New York, 1999.

⁴⁰ En un sentido similar, Ball advierte que el imaginario de la ciencia política pretende demasiada precisión y racionalidad al usar palabras como poder, estructura, presión, influencia “...es análogo a una ingeniería predecible”. En lugar de ello, plantea la necesidad de un “imaginario más suave y modesto” Ball, S. *“Education Reform”*, Open University Press, Buchingham, 1994.

Análisis de las Políticas para la Equidad de Género en Educación en la República Dominicana⁴¹

Alicia Ziffer

I. Introducción

En la República Dominicana los años 90 representaron, al igual que en casi toda América Latina, años de reforma educativa que formaron parte de las agendas de los organismos internacionales. En estas agendas se incluían premisas de igualdad educativa entre hombres y mujeres enmarcadas en la propuesta general de Educación para Todos (Guerrero Caviedes, Provoste Fernández y Valdés Barrientos, 2005). En la República Dominicana, la reforma también fue precedida por un movimiento altamente participativo que surge de la sociedad civil, especialmente de los ámbitos intelectuales y empresariales, por la preocupación causada por la profunda crisis que atravesaba el sistema educativo hacia fines de la década de los 80, también llamada “la década perdida” (Ziffer, 2005a).

Este movimiento participativo que incluyó a las organizaciones de feministas, junto con el movimiento internacional a favor de la reforma facilitó que se produjese una coyuntura extraordinaria que permitió la incorporación de las temáticas de género a la agenda educativa (Ziffer, 2005b). Siguiendo a Virginia Guzmán (Seminario Políticas y Equidad, PRIGEPP-FLACSO, 2002), el concepto de coyuntura extraordinaria se refiere a “aquellos momentos excepcionales que permiten el ingreso de nuevas problemáticas en las agendas institucionales, contrarrestando la inercia que suelen presentar los aparatos burocráticos.” Esta confluencia de fuerzas internacionales y locales pugnando por la reforma educativa fue un fenómeno también común a

⁴¹ Trabajo presentado en el Seminario de Especialización en Género y Educación “Repensando el Género y la Educación en un contexto global: debates teóricos actuales en teoría e investigación” (Profesora Gloria Bonder), año 2006.

diversos países en América Latina (Guerrero Caviedes, Provoste Fernández y Valdés Barrientos, 2005)⁴².

El Plan Decenal de Educación 1992-2002 (Plan Decenal de Educación, 1992) en el que se plasma la reforma educativa en República Dominicana plantea la equidad de género como un objetivo a lograr, mientras que la Ley General de Educación (SEEC,⁴³ 1997) la plantea como un principio. De esta manera, se crea en el año 1991, mediante la Orden Departamental 5-91, el Departamento de Educación para la Promoción de la Mujer (EDUC-MUJER)⁴⁴ como dependencia de la Dirección General de Currículo de la Secretaría de Estado de Educación.

EDUC-MUJER, como Departamento de Educación para la promoción de la mujer, asume una naturaleza de carácter técnico asesor y es responsable de la planificación y coordinación de todas las acciones educativas con el propósito de redefinir y reorientar la educación dominicana. Estas acciones se basan en la implementación de programas académicos y técnicos con equidad de género que puedan colaborar en la disminución de las desigualdades entre el hombre y la mujer en la educación dominicana.

Siguiendo los desarrollos teóricos de Arnot, David y Weiner (1999), los movimientos feministas que más han incidido en el campo educativo son el feminismo liberal, el feminismo radical, y finalmente, la corriente feminista marxista y socialista. Mientras el primer enfoque promovió la igualdad de derechos en educación, el feminismo radical permitió develar y denunciar las estructuras y relaciones patriarcales como fundamento de la organización social y de sus instituciones, incluyendo la educativa. A su vez, el feminismo marxista y socialista intentó articular las categorías de clase, raza y género y plantear el papel de la educación en la reproducción de una estructura social basada en esas categorías. De la misma manera, Belausteguigoitia y Mingo (1999) también señalan que estas tres corrientes han sido fructíferas a pesar sus limitaciones.

En el presente trabajo se realiza un análisis de las políticas educativas de género implementadas en la República Dominicana. Las mismas buscan lograr la equidad de género en el sistema educativo dominicano. Este análisis sigue a Guerrero Caviedes, Provoste Fernández y

⁴² El estudio citado realiza un análisis comparativo en cuatro países de América Latina: Argentina, Chile, Perú y Colombia.

⁴³ SEEC: Secretaría de Estado de Educación y Cultura. Hacia fines de la década del noventa, Cultura y Educación se separan en dos secretarías de estado.

⁴⁴ En el 2004 el nombre de EDUC-Mujer cambia a Educación en Género y Desarrollo.

Valdés Barrientos (2005), quienes retoman la definición de equidad planteada por Nancy Fraser, que parte de los conceptos de justicia distributiva y justicia cultural o simbólica, planteando que la equidad de género en educación presenta dos aspectos claves. Por un lado, “el ya mencionado de la equidad de género en relación al acceso igualitario de mujeres y hombres a la educación y sus beneficios, ubicado en el campo de la justicia distributiva. El segundo se refiere a la socialización de género en el proceso educativo, problemática que puede situarse en el marco de la justicia cultural o simbólica y apunta al papel de la educación escolar en la construcción de esa justicia” (Guerrero Caviedes, Provoste Fernández y Valdés Barrientos, 2005: 11).

Tomando en cuenta esta definición de equidad, cabe plantear el interrogante sobre si las políticas educativas mencionadas colaboran a la transformación de las prácticas educativas en el aula o a la perpetuación de la desigualdad. Los resultados de diversas investigaciones realizadas en centros educativos dominicanos (Valera et al., 2001; Pepén Peguero y Ziffer, 2005; Ayala et al., 2004) indicarían la persistencia de prácticas educativas discriminatorias al interior de los mismos que lejos de promover la equidad colaboran a la reproducción de roles y modelos de género patriarcales.

La hipótesis que guiará este análisis es la creencia en que las mismas se enmarcan por lo general y principalmente en la corriente del feminismo liberal. Al no involucrar este enfoque cambios fundamentales en el sistema educativo o a nivel social en general, tampoco ha promovido los cambios que supuestamente perseguían dichas políticas. Dado el contexto y la extensión de este trabajo, el mismo se centrará en el análisis general de los lineamientos generales de las políticas educativas implementadas desde el Departamento de EDUC-MUJER, sin profundizar en las causas de socio-históricas de la prevalencia de este enfoque ni en alguna política en particular. Siendo este un primer acercamiento a la temática, se hace necesario plantear la profundización del mismo en el futuro. Es necesario aclarar también que, para la realización de este trabajo, se toman como fuentes diversos documentos de políticas públicas de la Secretaría de Estado de Educación (SEE) de la República Dominicana, así como entrevistas realizadas a técnicas y directoras del Departamento de EDUC-MUJER.

En primer lugar, se presenta brevemente la corriente del feminismo liberal. Luego, se presentan las políticas educativas implementadas desde EDUC-MUJER/Departamento de Educación en Género y Desarrollo, que se analizan a partir del enfoque presentado. En tercer

lugar, se revisa la crítica de las posturas feministas postmodernas a la perspectiva liberal, tomando en cuenta también las políticas educativas de género dominicanas. Finalmente, se realiza un balance en torno a los logros y las dificultades que las políticas analizadas encontraron y se ofrecen propuestas para continuar el recorrido iniciado.

Tal como plantea Guzmán, las políticas públicas son más que una mera colección de acciones y decisiones implementadas en un proceso secuencial por el Estado como aparato administrativo y burocrático (Seminario Políticas y Equidad 2, PRIGEPP-FLACSO, 2005). El análisis que se plantea busca comprender los sentidos presentes en los procesos de elaboración e implementación de las políticas, asumiendo que las políticas educativas (y las públicas en general) se inician en distintos espacios de la sociedad, donde se construyen y definen los problemas que se consideran objeto de estas intervenciones. Por tanto, el análisis de las políticas educativas también incluirá una interrogación sobre las relaciones entre el Estado y la sociedad y la participación de los distintos actores en el diseño de las mismas.

II. Algunas notas sobre el Feminismo Liberal

De acuerdo con Ana de Miguel (1995), “el feminismo liberal se caracteriza por definir la situación de las mujeres como una de desigualdad –y no de opresión y explotación– y por postular la reforma del sistema hasta lograr la igualdad entre los sexos.” Por ello, las feministas liberales plantearon el problema principal de las mujeres como el de su exclusión de la esfera pública y, por tanto, promovieron reformas que perseguían su inclusión en el mercado laboral y en el ámbito público.

A la vez, Bonder (2006) preguntarle a la autora indica que esta desigualdad y discriminación de la mujer señalada por el feminismo liberal es una consecuencia de los procesos de socialización que se dan en el interior del ámbito familiar y escolar. Estos procesos incluyen la adhesión e internalización de atributos estereotipados según género, conducentes al cumplimiento de roles sexuales diferenciales. Al no cuestionarse el orden vigente, el feminismo liberal plantea que el proceso paulatino necesario para la liberación de la mujer no requiere el cambio de las estructuras políticas y económicas de la democracia capitalista actual (Belausteguioitia y Mingo, 1999). La situación de inferioridad social adquirida en la que se encuentran las mujeres puede ser modificada con medidas específicas. Estas últimas incluyen

reformas legales, acciones educativas y culturales y políticas que tienden a reequilibrar la desigualdad existente en la educación, el trabajo y la participación política, entre otros.

En coherencia con su perspectiva liberal, este enfoque considera al Estado como un actor neutral que puede desempeñar el rol de árbitro entre diferentes fuerzas y grupos sociales, buscando conciliar con su intervención intereses encontrados. Por tanto, esta corriente estimula la intervención del Estado a través de la legislación y las políticas públicas (Bonder, 2006; Belausteguigoitia y Mingo, 1999). Específicamente, en el ámbito educativo, las feministas liberales proponen la implementación de políticas de igualdad de oportunidades que incluyen acciones positivas basadas en la lógica compensatoria de la desigualdad existente y en el reconocimiento del derecho a la educación. Asumen que al asegurar la igualdad de acceso a todos los niveles educativos, se facilita a las mujeres su participación y movilidad social en una sociedad capitalista altamente competitiva en términos del mercado de trabajo (Bonder, 2006).

Las acciones e intervenciones educativas concretas que proponen las feministas liberales incluyen el énfasis en la coeducación. Es decir, la educación conjunta de niños y niñas que incluye el estudio de los patrones de socialización de la población infantil en la escuela y el modo en que estos procesos pueden limitar el desempeño y logro educativo de las niñas. Con este fin, también se revisan los libros de texto para identificar y evitar estereotipos y se analizan las diferencias que se dan en actitudes, comportamientos y lenguaje de docentes hacia los y las estudiantes. Finalmente, se busca motivar la participación femenina en carreras tradicionalmente masculinas a través de la orientación vocacional, programas especiales y estrategias de discriminación positiva (Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

III. Las Políticas Educativas para la Equidad de Género en la República Dominicana

Tal como señalamos anteriormente, en República Dominicana las políticas educativas que promueven la equidad de género comienzan a implementarse a partir del año 1991 a través del Departamento de EDUC-MUJER. Las funciones principales y las líneas de acción priorizadas por este departamento en el momento de su creación se plantean en el Cuadro 1 que sigue a continuación.

Cuadro 1
Funciones y líneas de acción iniciales de EDUC-MUJER, 1992-1996

| Funciones | Líneas de Acción 1992-1996 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Velar por que se operativice. Es un verbo según la real academia española y se conjuga de esa forma. en el aula la equidad de género planteada en el currículo. - Incidir en la formulación de programas, proyectos, investigaciones y planificación educativa para que incluyan apropiadamente la perspectiva de género. - Programar y ejecutar, en coordinación con las diferentes dependencias de la SEE, planes de capacitación, difusión de materiales informativos y campaña de sensibilización y concientización sobre equidad de género. - Estimular la participación del personal directivo y técnico de la SEE en las campañas y/o programas a favor de la mujer y la niña que se coordinen con instituciones nacionales, ONGs, y organismos internacionales. - Promover que los datos estadísticos de los niveles y modalidades educativas expresen la situación de género. - Fortalecer las bibliotecas escolares y centros de documentación con datos relativos a la mujer y la niña que sirva de consulta e información al sistema educativo y al público en general. - Gestionar recursos financieros en instituciones nacionales e internacionales a fin de garantizar la | <p>Elaboración de Materiales</p> <p>Guías metodológicas para la capacitación de técnicas/os y maestras/os del sector educación; boletín trimestral informativo y participativo para difundir las acciones del departamento y dar a conocer las fechas alusivas a la mujer así como contenidos educativos sobre Educación No Sexista.</p> <p>Sensibilización, Concientización y Capacitación</p> <p>A través de charlas, conversatorios, seminarios, conferencias, talleres, programa de radio, afiches, crusacalle, entre otros.</p> <p>Revisión de los Libros de Textos con una Perspectiva de Género</p> <p>Se revisaron los libros de textos del Nivel Básico producido por la Secretaría de Educación, a fin de asegurar que contemplaran en su contenido la equidad de género.</p> <p>Revisión de Formulario de Recolección de Datos</p> <p>En coordinación con el encargado del</p> |

| Funciones | Líneas de Acción 1992-1996 |
|---|--|
| ejecución de las acciones programadas. - Impulsar acciones para disminuir la reproducción de patrones tradicionales que fomentan autopercepción y relacionamiento discriminatorio en la familia. - Velar por que los libros y materiales educativos producido por la SEE contemplen la equidad de género. | Departamento de Estadística de la Secretaría de Educación, para que la recolección de los datos estadísticos educativos se tomara en cuenta de que estos debían estar segregados por sexo. |

Fuente: Elaboración propia en base al Documento Burgos Céspedes, E. (2003): "Información sobre los Antecedentes de la Oficina de Educación en Género y Desarrollo desde su Creación." Santo Domingo: Mimeo.

Al analizar estas políticas, se observa cómo las mismas podrían enmarcarse, por lo general, en un enfoque feminista liberal. Las políticas implementadas tienden, en primer lugar, a sensibilizar y formar a los actores escolares en los conceptos de género. Tal como planteara Gloria Bonder, se podría observar subyacente a estas acciones el supuesto de que una vez correctamente sensibilizados, los actores tenderían a cambiar sus actitudes de género automáticamente (2002).

La sensibilización y capacitación planteadas tienen el propósito de mejorar el acceso y la participación de las niñas, jóvenes y mujeres a la educación. Aun así, las mismas no toman en cuenta, dada su naturaleza, las condiciones de desigualdad existentes entre hombres y mujeres en las familias y sociedad dominicana, que afectan las posibilidades reales de acceso y desempeño de las niñas y jóvenes en el sistema educativo. Al no transformar estas condiciones estructurales, las acciones compensatorias difícilmente puedan lograr los cambios propuestos.

Asimismo, también se observan acciones tendientes a visibilizar el rol de las mujeres y su aporte a la historia, la cultura y la sociedad. En este sentido, se plantea la capacitación desarrollada por el Departamento de EDUC-MUJER en el período 1992-1996 para la utilización del libro *Yo También Soy América, Mujeres en Nuestra Historia*, que aborda la participación de la mujer en la historia de América Latina (Burgos Céspedes, 2003). Estas acciones coinciden con la Fase II o de Descubrimiento de la Invisibilidad del Modelo de Cambio Curricular planteado por Peggy McIntosh (1983). En esta fase se comprueba la invisibilidad histórica de las mujeres y se

plantea la “búsqueda de las mujeres ‘perdidas’ o ausentes” hasta ese momento del curriculum y de los libros de textos escolares.

Este objetivo de lograr la visibilidad de las mujeres también se traduce en la celebración de fechas alusivas a la mujer, como son el Día Internacional de la Mujer, el Día de la Madre, el Día de la No Violencia contra la Mujer, entre otros que también forman parte importante de las acciones desarrolladas por el Departamento de EDUC-MUJER, desde su creación hasta la actualidad (Burgos Céspedes, 2003). En el Cuadro 2, presentado a continuación, se plantean de manera sintética las metas y estrategias del enfoque Feminista Liberal, así como las políticas educativas implementadas en República Dominicana entre el año 1992 y 2006.

Cuadro 2
Metas y estrategias para el cambio del Feminismo Liberal

| Metas del Feminismo Liberal | Estrategias para el Cambio Educativo del Feminismo Liberal | Políticas implementadas en RD |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Asegurar igualdad de oportunidades educativas para ambos géneros. - Eliminar todos los obstáculos que les impiden a las mujeres alcanzar su total potencial y lograr éxito en sus vidas profesionales y personales. | <p>Desarrollar programas o actividades dirigidos a transformar modelos, actitudes y expectativas de logro que se transmiten en los procesos de socialización escolar.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Programas de sensibilización, concientización y capacitación a través de charlas, conversatorios, seminarios, conferencias, talleres, programa de radio, afiches, entre otros (1992-1996; 1996-2000; 2000-2004; 2004-2008). - Boletín trimestral informativo y participativo para difundir las acciones del departamento de EDUC MUJER, dar a conocer las fechas alusivas a la mujer y contenidos educativos sobre Educación No Sexista (1992-1996). |
| | <p>Alentar a las niñas y mujeres jóvenes a que acceden a áreas con predominio de varones, como la ciencia y la tecnología; y a los niños, hacia opciones no tradicionales para su género, como las artes y las humanidades.</p> | <p>Jornadas de orientación vocacional (1996-2000).</p> <p>Programas de sensibilización y concientización sobre género (1992-1996; 1996-2000; 2000-2004; 2004-2008).</p> |

| Metas del Feminismo Liberal | Estrategias para el Cambio Educativo del Feminismo Liberal | Políticas implementadas en RD |
|------------------------------------|---|---|
| | Realizar programas que estimulen a las niñas y jóvenes a ejercer su liderazgo, a interesarse en temas y disciplinas no tradicionales para su género y a ocupar posiciones protagónicas en el espacio público. | Programas de sensibilización y concientización sobre género (1992-1996; 1996-2000; 2000-2004; 2004-2008). Jornadas de orientación vocacional (1996-2000). |
| | Analizar la organización escolar, los textos, los recursos didácticos y las interacciones entre profesores/as y alumnos/as para develar y transformar los estereotipos de género. | Revisión de los Libros de Textos del Nivel Básico producido por la Secretaría de Educación con una Perspectiva de Género para asegurar que contemplaran en su contenido la equidad de género (1992-1996). Revisión del currículum dominicano y de todos los libros de texto con perspectiva de género (2000-2004). |
| | Promover la recopilación y difusión de datos e informaciones desagregadas por sexo. | Revisión de Formulario de Recolección de Datos en coordinación con el Departamento de Estadística de la Secretaría de Educación, para que la recolección de los datos estadísticos educativos se realizara segregando a éstos por sexo (Período 1992-1996). |
| | Identificar y difundir "buenas prácticas." | No se identificaron políticas en esta línea. |
| | Realizar cursos y programas de formación del profesorado para asegurar la igualdad de oportunidades a ambos géneros. | - Programas de sensibilización, concientización y capacitación a través de charlas, conversatorios, seminarios, conferencias, talleres, programa de radio, afiches, entre otros (1992-1996; 1996-2000; 2000-2004; 2004-2008). - Propuesta de inclusión de la asignatura de Género y Educación al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) (2004-2008). |
| | Producir guías de políticas sobre igualdad de oportunidades a nivel | - Creación del Departamento de EDUC MUJER (1992). - Fortalecimiento interno del Departamento de |

| Metas del Feminismo Liberal | Estrategias para el Cambio Educativo del Feminismo Liberal | Políticas implementadas en RD |
|-----------------------------|--|---|
| | institucional, asegurando igual representación de hombres y mujeres en todos los ámbitos y niveles de la estructura institucional; crear puestos de asesores para monitorear el cumplimiento de dichas políticas | EDUC MUJER (2000-2004). - Contratación de expertas nacionales e internacionales para revisar el currículum dominicano (2000-2004). - Fortalecimiento de los equipos técnicos del departamento de EDUC MUJER a nivel nacional y regional (2000-2004). - Elaboración de guías metodológicas para la capacitación de directivos/as, técnicas/os y maestras/os del sector educación; <i>brochures</i> , afiches, hojas informativas y documentos de análisis del currículum dominicano (1992-1996; 1996-2000; 2000-2004; 2004-2008). |

Fuente: Elaboración propia en base al Hipertexto del Seminario Género y educación 2.5 y documentos de políticas del Departamento de Educación en Género y Desarrollo de la SEE.

IV. La crítica al Feminismo Liberal desde el Feminismo Postmoderno y Postestructuralista

Entre los principales aportes de la corriente feminista liberal se encuentra el haber promovido la igualdad educativa y el haber logrado colocar las cuestiones de género en la agenda de la discusión y en las políticas educativas a nivel nacional y global. Aun así, desde los enfoques más contemporáneos, estas propuestas serían duramente criticadas (Arnot, 1981; Middleton, 1997; Hooks, 1984). En esta sección se abordarán estas críticas haciendo especial referencia a las políticas educativas de equidad de género de República Dominicana.

Las críticas que se realizan al Feminismo Liberal se basan en la falta de cuestionamiento a las estructuras políticas, económicas y sociales del capitalismo occidental. Esta falta de cuestionamiento, relacionada con el hecho de adscribir a esa forma de organización política, económica y social, lleva a suponer que es suficiente reformar ciertos aspectos de las estructuras económicas y políticas existentes para erradicar automáticamente la desigualdad entre los géneros. De acuerdo con esta postura, las mujeres no se encuentran en una situación de explotación, producto de la organización patriarcal de la sociedad, sino simplemente en una

situación de desigualdad que puede ser compensada con políticas específicas que se orienten a ese fin (Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

Persiguen este objetivo, por ejemplo, los programas de sensibilización y capacitación que buscan disminuir la reproducción de patrones tradicionales que fomentan la autopercepción y el relacionamiento discriminatorio en la familia y el sistema educativo, incluyendo los organismos de participación comunitaria. Contrariamente a lo supuesto por el feminismo liberal, se ha comprobado a lo largo de los años que este tipo de acciones, si bien han permitido en ocasiones un reconocimiento consciente de las situaciones de discriminación, no implican necesariamente un cambio en la organización familiar y social, basada en costumbres con un fuerte arraigo social y cultural, y que son reproducidos a través del sistema educativo (Yates, 1993; Bonder, 2006).

De la misma manera, las jornadas de orientación vocacional que intentan alentar a las niñas y las jóvenes a estudiar carreras no tradicionalmente femeninas no implican por sí solas un acceso equitativo de estas a las mismas. O quizá sí permitan el acceso, pero no implican que la experiencia educativa de las niñas y las jóvenes se desarrolle en condiciones de igualdad con respecto a la de los niños y los jóvenes. Como ya se ha señalado, y retomando los hallazgos de Susan Bayley (1992), el acceso igualitario no implica que la experiencia educativa sea la misma para ambos géneros. En este mismo sentido, se plantea la igualdad lograda en el acceso al sistema educativo. En la República Dominicana, las cifras de cobertura en el nivel básico indican que no existe discriminación por género en el acceso a dicho nivel. Aun así, estudios de tipo cualitativo sobre la vida en los centros educativos señalan la persistencia de prácticas que reproducen roles tradicionales y estereotipados (Valera, 2001; Ayala, Quiroga y Pacheco, 2006; Pepén Peguero y Ziffer, 2005; Ziffer, 2008).

De este modo, las corrientes contemporáneas relativizan la supuesta igualdad lograda por el enfoque liberal al no poner éste en duda las estructuras de poder existentes al interior del sistema (Bonder, 2006). En este sentido, cabe señalar la modificación del nombre de las antiguas Asociaciones de Padres y Amigos de la Escuela en Asociaciones de Padres, Madres y Amigos/as de la Escuela. Si bien la modificación del nombre es importante porque incluye de manera específica a las mujeres y promueve su visibilidad y también participación, el no abordar las relaciones de poder existentes en la sociedad y la discriminación de las mujeres de la esfera pública no asegura, de acuerdo con las posturas postmodernas y postestructuralistas, la igualdad que se persigue.

Adicionalmente, la crítica se ha basado en la visión moderna que subyace a este enfoque. Esta visión implica la pretensión de objetividad del conocimiento científico, la racionalidad y universalidad. Supone, a la vez, la existencia de los grandes relatos a los que adscriben las disciplinas sociales y humanas nacidas en la modernidad. La modernidad postula a la vez realidades únicas, identidades permanentes y unificadas. Las posturas posmodernas y posestructuralistas cuestionan el carácter dualista, totalizador y homogeneizante de las categorías de clase social y género de la modernidad que señalan, por ejemplo, una relación univoca entre sexo y género (Giroux, 1999; Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

Retomando las políticas educativas que buscan la equidad de género en la República Dominicana, se observa el modo en que las mismas tienen como principales destinatarias a las mujeres y a las niñas, asimilando políticas de género a políticas para la mujer, sin plantear explícitamente la diversidad de situaciones que pueden implicar la vivencia de ser mujer. De acuerdo con Belausteguigoitia y Mingo (1999), este es un rasgo inherente de las posturas feministas modernas, que adscriben a grandes relatos, identidades únicas y permanentes. Las políticas educativas analizadas tampoco plantean de manera explícita el abordaje de la masculinidad. De la misma forma, se excluye la diversidad de géneros existentes entre los cuales se incluiría la masculinidad. Las conceptualizaciones de género actuales replantean esta visión moderna de la relación univoca entre dos sexos y dos géneros, señalando la existencia de múltiples géneros (Bonder, 1998; Fernández, 2001; Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

V. Matizando la crítica: ponderando los logros y las dificultades encontradas

Si bien es cierto que el enfoque feminista liberal presenta fuertes limitaciones, también es cierto que distintos autores señalan que esta corriente también ha tenido logros y ha sido fructífera en el establecimiento de la igualdad educativa entre hombres y mujeres, así como en la inclusión de estas temáticas en la agenda pública (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Giroux, 1999; Bonder, 2006). Las políticas educativas de equidad de género implementadas en la República Dominicana desde el año 1992 han logrado un acceso igualitario en el nivel básico (Secretaría de Estado de Educación, 2003) aunque distan aún de haber logrado dicha equidad en los procesos de socialización de género que se dan dentro de las instituciones escolares y especialmente en la enseñanza y aprendizaje. Es decir, en el ámbito de la justicia cultural o simbólica tal como señalan investigaciones sobre prácticas educativas en la República Dominicana que ya han sido

mencionadas (Valera, 2001; Pepén Peguero y Ziffer, 2005; Ayala, Quiroga y Pacheco, 2006; Ziffer, 2008).

Desde las corrientes feministas posmodernas y postestructuralistas se podría pensar en políticas y prácticas educativas que permitan una verdadera transformación de las concepciones de género tradicionales que se reproducen en el sistema educativo. De acuerdo con dichas corrientes, esta transformación debería partir de la incorporación de las experiencias de los y las estudiantes a las prácticas educativas así como de la incorporación de los otros géneros. Siguiendo a Belausteguigoitia y Mingo (1999), “[t]al vez uno de los síntomas más generosos de la posmodernidad [...] es la crítica a metanarrativas, su análisis, pero también la utilización de sus residuos, el reciclaje de aquellos conceptos que aun partiendo de totalidades omniexplicativas pueden apoyar proyectos de resistencia y reconstrucción”. Siguiendo estas propuestas, los y las estudiantes podrían retomar conceptos y categorías de análisis tradicionales como los conceptos de “nación”, “identidad”, “familia”, “historia”. De ese modo, podrían hacerlos propios y redefinirlos a partir de sus contextos, vidas personales y experiencias como jóvenes que habitan barrios urbanos marginales, descendientes de esclavos africanos, pertenecientes a familias transnacionales, y eventualmente, llegar a contrastarlos con los conceptos y definiciones de la historia oficial.

Dados los obstáculos y dificultades encontrados por el equipo del Departamento de Educación en Género y Desarrollo desde su creación como EDUC-MUJER (Burgos Céspedes, 2003), cabe preguntarse si estas propuestas que involucran cambios más fundamentales en el sistema educativo, en las prácticas educativas y en la sociedad en general, encontrarían, probablemente, una oposición más fuerte aun por parte de actores educativos y sociales, resistencia que podría estar dando cuenta de la ausencia de las mismas.

Entre estos obstáculos y dificultades, cabe señalar las resistencias encontradas en las mismas autoridades de la SEE, especialmente durante la gestión 1996-2000. Esta resistencia se observa claramente en la ausencia de un plan nacional de equidad de género en educación, así como en la falta de presupuesto destinado a las políticas educativas para la equidad de género que se traduce en la búsqueda de fondos a través de fuentes alternativas a la Secretaría de Estado de Educación, como lo son los organismos internacionales como UNICEF, PLAN Internacional y la Fundación Friedrich Evert Stiftung (Burgos Céspedes, 2003).

Esta falta de centralidad de las políticas de género en la agenda de las reformas educativas dista de ser el caso único de la República Dominicana, siendo un rasgo común a otros países de América Latina (Guerrero Caviedes, Provoste Fernández y Valdés Barrientos, 2005). Entre las posibles causas para esta tendencia figuran el carácter marginal de las políticas de género en la estructura estatal, la visión de la política social que identifica a la pobreza con la desigualdad más importante, y la influencia de los sectores católicos y conservadores de la sociedad (Guerrero Caviedes, Provoste Fernández y Valdés Barrientos, 2005: 20). Cabe señalar, también, que tanto en la República Dominicana como en muchos países de América Latina, la inclusión de la perspectiva de género en educación tampoco ha sido una prioridad para la sociedad civil, el sindicalismo docente y el movimiento feminista (Guerrero Caviedes, Provoste Fernández y Valdés Barrientos, 2005: 45). En el caso de la República Dominicana, gran parte de las mujeres participantes en el movimiento feminista desde los años 80 provienen de los partidos de izquierda. Por tanto, se ocuparon principalmente de las necesidades más inmediatas de las mujeres como el acceso al mercado laboral y la violencia, y no se ocuparon tanto de temas no tan urgentes como la educación y la sexualidad (Aldebot Reyes, 1991). La educación fue atendida solo por algunas organizaciones que se vincularon de manera más directa con el estado. Organizaciones de la sociedad civil e instituciones académicas que trabajaron en temas educativos se demoraron en incluir la perspectiva de género.

Por ello, más allá de los logros y fracasos que destacamos en este momento, la relevancia de la implementación de políticas educativas para la equidad de género en República Dominicana, una sociedad eminentemente tradicional y patriarcal puede entenderse como el inicio de un largo camino por recorrer. También es imperativo reconocer la necesidad de profundizar los cambios iniciados. Para guiar este camino por recorrer se plantean algunas líneas generales que no pretenden en absoluto ser exhaustivas, y que representan en sí mismas grandes desafíos:

- El desarrollo de investigaciones que permitan profundizar sobre las múltiples relaciones entre las concepciones de género y las prácticas educativas, entre las que cabe señalar la reproducción escolar de los roles y modelos de género imperantes en la sociedad, utilizando nuevos marcos conceptuales de análisis.
- La profundización del análisis del currículum prescripto, oculto y omitido, así como también la revisión de los libros de texto y materiales didácticos utilizados en el sistema educativo.

- La adecuación de la formación magisterial a las demandas planteadas a la profesión docente en la actualidad, entre las cuales se incluye una formación pertinente en temas como género, violencia, mediación de conflictos, culturas juveniles, sexualidad y educación sexual.
- La incorporación de experiencias de los y las estudiantes y de los y las docentes al trabajo pedagógico realizado en los centros educativos para hacer más pertinente y significativa su experiencia educativa.
- La implementación de mecanismos de equidad de género que permitan una participación equitativa de los diferentes sectores de la escuela y la comunidad en la gestión de los centros educativos y de los aprendizajes.
- El mejoramiento de las condiciones laborales de los y las docentes y los técnicos y las técnicas de todos los niveles del sistema educativo dominicano.
- La concientización, movilización y capacitación de todos los sectores de la sociedad civil en temas de género, que promueva una demanda efectiva de políticas educativas de equidad de género.
- La priorización en la agenda educativa dominicana de los temas de género.
- El aumento de la inversión pública en educación incluyendo una asignación específica a los programas y proyectos para la transversalización de la perspectiva de género.

En República Dominicana, las perspectivas feministas liberales se transformaron en propuestas que permitieron el ingreso de nuevos temas y problemas a la agenda educativa. Aunque esta perspectiva presenta limitaciones en su análisis de la desigualdad, y por tanto, en las propuestas que realiza, también ha tenido un importante potencial para generar nuevas configuraciones, nuevas posibilidades de acción. Hoy en día ya nadie podría negar la importancia de la educación de las niñas, nadie podría excluir a la perspectiva de género al pensar en una educación de calidad.

El avance logrado en cuanto a la implementación de políticas para la Equidad de Género en la Educación redimensiona el paisaje. Algunas partes son absolutamente claras, otros espacios quedan más oscuros o difusos. Es justamente allí donde el feminismo liberal no alcanza a iluminar, a brindar un análisis comprensivo de la realidad, donde debemos buscar otros marcos explicativos, otras estrategias de acción. Es por ello que se necesita continuar investigando,

debatiendo, incorporando actores, reconfigurando el escenario educativo e implementando nuevas políticas que se inscriban en marcos conceptuales innovadores y que puedan continuar promoviendo el avance hacia la igualdad de género. Este avance no será continuo, progresivo y ascendente como lo propondrían las feministas liberales, sino en espiral, avanzando y retrocediendo al mismo tiempo, como lo visualizarían las feministas posmodernas o posestructuralistas.

VI. Bibliografía

Aldebot Reyes, N. "Scope and Difficulties of Working with Sexuality in Dominican Republic". International Institute of Social Studies.

Arnot, M.; David, M. y Weiner, G. (1999). *Closing in the Gender Gap: Postwar Education and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Arnot, M. (1981). "Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education". *Educational Analysis*, 3.1.

Ayala, J.; Quiroga, L. y Pacheco B. (2006). *Estudio sobre Percepciones, Actitudes y Prácticas Relacionadas con la Equidad de Género en la Escuela Rural*. Santo Domingo: Plan Internacional. Foro Socioeducativo.

Bayley, S. (1992). *Cómo las escuelas estafan a las niñas*. AAWW Report. Washington DC: Wellesley College Center for Research on Women.

Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). "Ritmos, Contrapuntos y Superposiciones del Campo de Estudios de Género y la Educación". En: Marisa Belausteguigoitia y Mingo Araceli (Ed.) *Géneros Prófugos*. México: Paidós.

Bonder, G. (1998). "Género y Subjetividad: avatares de una Relación No Evidente". *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*. Santiago, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG).

----- (2004). Documento preparado en el marco de la Consultoría Internacional sobre Género y Educación para EDUC MUJER. Santo Domingo: SEE.

- (2006). "Seminario Género y educación. Repensando el Género y la Educación en un Contexto Global. Debates teóricos actuales en teoría e investigación". PRIGEPP-FLACSO [Hipertexto].
- Burgos Céspedes, E. (2003). *Información sobre los Antecedentes de la Oficina de Educación en Género y Desarrollo desde su Creación*. Santo Domingo: Mimeo.
- Castillo, G. (2003). Consultoría Nacional sobre Género y Educación: Guía para la Inclusión del Enfoque de Género en los Programas Educativos. Santo Domingo: EDUC MUJER, SEE.
- De Miguel, A. (1995). "Los feminismos a través de la historia". Amorós, Celia. (Comp.), *Diez palabras clave sobre Mujer*. Pamplona: Editorial Verbo Divino.
- Hooks, B. (1984). *Feminist Theory: from Margin to Center*. Boston: South End Press.
- McIntosh, P. (1983). "Interactive Phases of Curricular Re-Vision: A Feminist Perspective". Wellesley Centers for Women. Working Paper Series.
- Middleton, S. (1987): "The Sociology of Women's Education". Madeleine Arnot y Weiner, Gaby (Comps.), *Gender and the Politics of Schooling*. Londres: Hutchinson.
- Fernández, A. (2001). "El Fin de los Géneros Sexuales". Programa de Formación de Formadores: Creciendo en Igualdad. Buenos Aires: UNICEF/INADI.
- Giroux, H. (1999). "Modernismo, Posmodernismo y Feminismo. Pensar de Nuevo las Fronteras del Discurso Educativo". Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (Ed), *Géneros Prófugos*. México: Paidós.
- Guerrero Caviedes, E.; Provoste Fernández, P. y Valdés Barrientos, A. (2005). "Acceso a la Educación y Socialización de Género en un Contexto de Reformas Educativas". Guerrero Caviedes, Elizabeth y otros, *Reforma Educativa y Género. Un Estado de la Situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Santiago: Fundación Ford, Institute of International Education, FLACSO-Argentina, Universidad Central de Bogotá, Hexagrama Consultora.
- Guzmán, V. (2005). "Análisis Comparado de Legislación de Políticas de Equidad de Género". PRIGEPP-FLACSO [Hipertexto].

- Morgade, G. (2005). "Sexualidad y prevención: un desafortunada conjunción escolar". (Documentos PRIGEPP).
- Pepén Peguero, M. y Ziffer, A. (2005). "Estudio Cualitativo sobre centros educativos con resultados notables en las pruebas nacionales – Primeras aproximaciones". Mejía, Radhamés (Coord.), *Gestión Escolar, práctica pedagógica y calidad educativa: tendencias y estudios de casos*. Santo Domingo: Plan Internacional, Foro Socioeducativo.
- República Dominicana, Secretaria de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultura (1992). "Síntesis del Plan Decenal de Educación". Santo Domingo: SEEBAC.
- República Dominicana. Secretaria de Estado de Educación y Cultura. Ley General de Educación No. 66-97. Santo Domingo: SEEC, 1997. Impreso.
- República Dominicana, Secretaria de Estado de Educación (2003). "Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012". Tomo I. Santo Domingo: SEE.
- República Dominicana, Secretaria de Estado de Educación (2005). "Informe de Situación Actual". Santo Domingo: SEE.
- República Dominicana, Secretaria de Estado de Educación (2005a). "Evaluación de las Necesidades de la República Dominicana para el Cumplimiento del Objetivo de Desarrollo del Milenio", Nº. 3, Equidad de Género y Empoderamiento de las Mujeres. Sector Educación. Santo Domingo: SEE.
- República Dominicana, Secretaria de Estado de Educación. Secretaria de Estado de la Mujer (2005b). "Propuestas de Acciones". Santo Domingo: SEE. SEM, 2005.
- Valera, C. (Ed.) (2001): *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la Escuela Dominicana*. Santo Domingo: FLACSO, PREAL, UNICEF.
- Yates, L. (1993). "Feminism and Australian Policy State: Some Questions for the 1990s". Madeleine Arnot y Weiler Kathleen. (Comp.) *Feminism and Social Justice in Education*. Londres: The Falmer Press.

Ziffer, A. (2008). Diagnóstico Inicial en Educación y Género del Proyecto para la Promoción de la Equidad de Género en la Educación Básica. Santo Domingo: BID. Secretaría de Estado de Educación.

----- (2005a). “Los procesos participativos de planificación y gestión educativa. La experiencia del Plan Decenal de Educación en la República Dominicana”. CLACSO. [Web].

----- (2005b). “Participación de las Mujeres en el Diseño de Políticas Educativas. La Experiencia del Plan Decenal y el Curriculum Dominicano”. Mon. PRIGEPP- FLACSO. Impreso. ----- (2005c). “La Participación, la Descentralización y el Género en la Ley General de Educación 66’97 de la República Dominicana. Mon. PRIGEPP- FLACSO. Impreso.

Formación docente y género: experiencias en México⁴⁵

Silvia Margarita Arriola Medellín

I. Introducción

“La enseñanza es más que un simple empleo: es un compromiso político con el futuro nacional” (Singh, 2003: 24).

La preocupación por mejorar la calidad educativa, y en particular, porque esta mejora se vea reflejada en los logros de aprendizaje de alumnos y alumnas ha puesto sobre la arena educativa la problemática de la formación de las y los docentes.

En América Latina, los últimos años se han caracterizado por la creciente centralidad que la formación docente⁴⁶ ha cobrado en el debate educativo, campo *“aceptado –al menos en los discursos vigentes– como un factor primordial e insoslayable para generar y asegurar la implementación de cambios educativos”* (Bonder, 2006a), cuyo análisis se torna prioritario en el contexto actual. Este renovado interés, según Villegas-Reimers,⁴⁷ está fundado en tres premisas interrelacionadas: a) la calidad del sistema educativo de un país depende en gran parte de sus docentes; b) la correlación entre la preparación profesional de docentes y sus prácticas en clase, y c) las prácticas docentes y su efecto relevante en el desempeño académico y en el aprendizaje de los estudiantes.

⁴⁵ Trabajo presentado en el Seminario “Educación y género en tiempo de turbulencia. Debates actuales en teorías, prácticas e innovaciones” (Profesora Gloria Bonder), año 2006.

⁴⁶ En el término *docentes* incluimos a maestros/profesores, directores y supervisores/inspectores escolares, según las distintas denominaciones adoptadas en diferentes países. En algunos, el término *docentes* – y/o el colectivo *magisterio*– se reserva para quienes enseñan en el aula, excluyéndose a los niveles directivos (directores y supervisores). La terminología utilizada no varía únicamente entre países, sino entre especialistas en el tema educativo. Homogeneizar y dar consistencia a la terminología empleada es una necesidad no sólo para la comparabilidad de estudios, sino para la comunicación y el diálogo.

⁴⁷ Citado en Vailant (2002: 5).

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina (ORELAC) es uno de los principales espacios en donde se presta especial atención a la formación docente en la región, considerándola como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y una dimensión esencial para el mejoramiento del sistema educativo en general. Actualmente, la perspectiva de género se ha convertido en un eje de análisis de gran significación (Cortina y San Román, en prensa).

En particular, en México, la formación docente desde esta perspectiva no ha sido un tema relevante ni mucho menos prioritario en las políticas educativas actuales (Regina, 2001). No obstante, se han desarrollado diversas experiencias que aún no han sido sistematizadas. De ahí nuestro interés por recuperarlas a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué se ha realizado hasta hoy en materia de formación docente y género? ¿Quiénes impulsan las iniciativas? ¿Bajo qué supuestos se sustentan? ¿Cómo se incorpora la preocupación por la equidad de género?

Este trabajo está ordenado en cuatro secciones. En la primera, presentamos sucintamente las diversas corrientes de pensamiento que permean el campo de género y educación. Se trata de identificar el concepto teórico-conceptual que fundamenta las iniciativas. En la segunda sección, describimos el entramado institucional que converge en el campo de la formación docente en nuestro país: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el actor clave en ese proceso. En la tercera sección, presentamos tres experiencias desarrolladas de 1999 a 2006 que incorporan la perspectiva de género en un programa de formación docente y utilizan la alianza como instrumento estratégico: 1) Especialización en Género y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); 2) Alianza Secretaría de Educación Pública (SEP) e Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), y 3) Alianza Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), SEP, UPN y Fundación para la Cultura del Maestro (FUCUM). En la cuarta y última sección señalamos los puntos de encuentro y los nudos problemáticos que subyacen a la hora de pensar e instrumentar proyectos de esta naturaleza, haciendo recomendaciones para la acción que deberían ser tomadas en cuenta para futuras experiencias.

Cabe destacar que con ello no pretendemos hacer una revisión exhaustiva, sino apenas una primera aproximación a su estudio, a modo de motivar la reflexión del magisterio nacional sobre los obstáculos y resistencias de diverso orden que suelen encontrarse al recorrer caminos transformadores de la educación en clave de equidad de género.

En ese sentido, conviene detenerse a revisar y reflexionar sobre lo realizado hasta el presente, extrayendo así lecciones que nos ayuden a identificar desafíos y plantear estrategias para poner en práctica sistemas de formación docente y género más eficaces. Desde esta perspectiva, este documento pretende orientar la reflexión en torno a los logros, los desafíos y el futuro de la formación docente y género en nuestro país.

II. Campo de género y educación: caja de herramientas teórico-conceptuales

El campo de género y educación, escenario heterogéneo, se encuentra cruzado por diversas orientaciones teóricas, ideológicas y de prácticas transformadoras vinculadas con las distintas vertientes del feminismo,⁴⁸ influidas a la vez por la sociología de la educación, la psicología y otras disciplinas (Bonder, 2006b). De acuerdo a Belausteguigoitia y Mingo (1999:8), es posible ubicar ciertas tendencias dentro de las prácticas feministas: radical, liberal, socialista y posestructuralista. Dichas prácticas han elaborado conexiones y creado terrenos en donde articular el binomio feminismo y educación, con expectativas y resultados diversos.

Las teorizaciones en torno al entrecruzamiento de la educación y las desigualdades entre mujeres y hombres son muy disímiles. Así, el feminismo liberal considera la desigualdad y discriminación de la mujer como consecuencia de procesos de socialización familiar y escolar que conllevan la adscripción e internalización de: atributos estereotipados según género conducentes al cumplimiento de roles sexuales diferenciales; una legislación restrictiva, y valores y costumbres culturales que mantienen esa desigualdad. El feminismo liberal sostiene que la inferioridad social que adquieren las mujeres puede modificarse con medidas específicas tales como la implementación de políticas de igualdad de oportunidades.

En cuanto al feminismo radical, este plantea que las metas deben orientarse hacia la generación de las condiciones para la emergencia de nuevos espacios y códigos que permitan eliminar la dominación masculina en lo social y simbólico, y de ese modo, visibilizar las particularidades de las experiencias y valores de las mujeres. Por tanto, este feminismo propone como estrategias para el cambio educativo la modificación del lenguaje sexista en todas las prácticas educativas, la identificación y problematización de las prácticas de discriminación dentro de la organización escolar y el registro de aquellas prácticas que reproducen el orden patriarcal.

⁴⁸ Doctrina que considera justa la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Movimiento encaminado a conseguir la igualdad (María Moliner, en Bonder 2006a).

Por otra parte, el feminismo socialista o marxista postula como una de sus metas el contribuir a un cambio estructural del orden social capitalista y patriarcal, y exigir al Estado la puesta en práctica de políticas que garanticen una justa distribución de bienes y recursos educativos para ambos géneros y todos los sectores sociales. Sostiene que el cambio educativo será posible a través de la recreación del currículum para enfrentar la hegemonía dominante a nivel económico, social y de género (Bonder, 2006a).

Otra corriente que también ha hecho aportaciones al campo de género y educación es el feminismo post-estructuralista, que apunta a dilucidar cómo se inscriben las marcas de género en los cuerpos, en los deseos, en las voces y en las experiencias de vida. Su trabajo pedagógico está centrado en las experiencias de las estudiantes.

Así, dependiendo de la filiación a una u otra corriente o a una especie de hibridación, los programas de formación docente desde el enfoque de género tendrán una orientación y sentido distinto. Lo que significa que detrás de cada experiencia en este ámbito subyace, a manera de códigos ocultos, una suerte de arquitectura conceptual que es necesario *deconstruir*.⁴⁹ De esta manera, esta metodología de deconstrucción ilumina algunos aspectos significativos para la acción (Bonder, 2006a).

III. Campo institucional en la formación docente continua y género en México

En el proceso de formación magisterial se destacan dos etapas. La primera es la que se imparte en las instituciones formadoras, denominada últimamente como *formación inicial* de docentes. La segunda se conoce como *formación continua*⁵⁰ o de desarrollo o perfeccionamiento

⁴⁹ El término *deconstruir* muestra los numerosos estratos semánticos que operan en el lenguaje. En sus trabajos, Jacques Derrida demuestra que el lenguaje cambia en forma constante. Aunque su pensamiento es, a veces, descrito por sus críticos como la liquidación de la filosofía, la deconstrucción puede ser mejor comprendida como muestra de las tensiones ineludibles entre los ideales de claridad y coherencia que guían la filosofía y los inevitables defectos que acompañan su producción (En Bonder, 2006a).

⁵⁰ Se entiende por formación docente continua, de acuerdo a los documentos de la SEP, una actualización en los ámbitos cultural, científico, humanístico y pedagógico que mejoran los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la actividad profesional. Los principales rasgos que definen el enfoque de la formación continua, en el cual se basan las diversas acciones a realizar, son: a) la formación centrada en la escuela. La escuela deberá ser el espacio fundamental donde los maestros aprendan, y por lo tanto, el primer referente para el desarrollo de las acciones de formación continua de los colectivos docentes; b) la atención a necesidades formativas tanto individuales como de colectivos docentes, impulsando de manera especial el desarrollo de propuestas formativas dirigidas a colectivos; c) la atención a la diversidad de tareas (trabajo frente a grupo, función directiva, supervisión, asesoría) y contextos (rural, urbano, indígena, en escuela

profesional.⁵¹ Para los fines de este trabajo, nos centraremos en la segunda, debido a que dentro de los programas iniciales de formación docente no se encuentra ningún esfuerzo sistemático de formación o introducción de una perspectiva de equidad de género (Cortina, 2001:5).

La incorporación de un componente de género en la educación tiende a darse a través de la formación docente continua o programas de especialización en los que participan principalmente tres instituciones: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). El organismo nacional que coordina y gestiona las políticas para el sistema educativo en México es la SEP. El Sistema Educativo Nacional (SEN) está organizado en tres grandes niveles: educación básica, educación media-superior y educación superior. La Subsecretaría de Educación Básica de la SEP coordina la educación de los niveles inicial, preescolar, primario (de seis años), secundario (tres años) y normalista (cuatro años de duración) de todo el país.

Cabe señalar que en 1984 las escuelas normales pasaron a ser de nivel superior, exigiéndose el requisito de los estudios de bachillerato para cursar la formación docente inicial. A partir de esta reforma la inscripción en las escuelas normales se redujo drásticamente. Aunado a la caída del salario del magisterio, los estudiantes que entran a las normales son básicamente aquellos a quienes se les ha negado la entrada a las universidades. De esta manera, la educación normal se ha convertido en una segunda opción de formación académica a la que ingresan los estudiantes con menor preparación (Cortina, 2000:121).

El marco legal que rige las políticas en el campo de la formación docente continua está contenido en la Ley General de Educación vigente en nuestro país desde el año 1993. En ella se establece que *“corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal regular un*

multigrado), y d) la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje. Los programas de actualización profesional tendrán que considerar la experiencia pedagógica como un punto fundamental de referencia y anclaje de los aprendizajes (Vezub, 2005:7-8).

⁵¹ El desarrollo profesional docente es un concepto integral que recupera para los maestros la necesidad de políticas, estrategias y acciones que garanticen su aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional. Se sustenta en el aprendizaje permanente para fortalecer el oficio de enseñar. En otras palabras, para tener la capacidad de ejercer la profesión docente, ser reconocido y sentirse un profesional de la educación (Robalino, 2003:161).

sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica” (artículo 12, párrafo VI).

A la vez, toma en cuenta que:

“el criterio que orientará la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan –así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan– se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos; las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres” (Artículo 8).

La preocupación por establecer un Sistema Nacional de Formación, Capacitación, Actualización y Superación Profesional magisterial tiene como antecedente el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado por la SEP y el SNTE en el año 1992, en el que se establecieron tres ejes principales:

1. Reorganizar el sistema educativo a través de la federalización, promover la participación social en el proceso educativo y ratificar al SNTE como único titular de las relaciones laborales en materia educativa;
2. Reforma curricular (se volvió a un currículo organizado en asignaturas), programa emergente de enseñanza de la historia nacional y concursos públicos para elaborar los libros de texto, y
3. Revalorización de la función docente y del maestro mediante cinco estrategias: carrera magisterial, salario profesional piso, sistema nacional de formación, capacitación, actualización y superación profesional del magisterio, y programas de promoción y difusión para impulsar el aprecio social hacia los maestros.

Con el ANMEB, el gobierno federal y los gobiernos estatales se comprometieron a adoptar diversos mecanismos para impulsar el reconocimiento al maestro y valorar la vocación docente, así como promover, de parte de la sociedad, el respeto y gratitud al maestro mexicano. De este modo, en 1994 se creó la Coordinación General de Actualización Continua de Maestros en Servicio, instancia que se transformó posteriormente, en 2005, dentro del marco de la reestructuración de la SEP, en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), que depende de la Subsecretaría de Educación Básica. La DGFCMS es la

instancia encargada de establecer las políticas y normas necesarias para proporcionar a las maestras y maestros de educación básica un servicio regular de formación continua, con la misión de contribuir a crear las condiciones para que todos los alumnos y las alumnas tengan acceso a profesores/as calificados, y para que estudiantes y maestros aprendan en las aulas y en las escuelas.

De acuerdo a los documentos de la SEP, como hemos mencionado, se entiende por formación continua la actualización en los ámbitos cultural, científico, humanístico y pedagógico que mejoran los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la actividad profesional. El “Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio” (PRONAP) es el programa marco que orienta las diversas acciones de formación en servicio, cuyo origen data del año 1994. Este programa de perfeccionamiento docente comprende diversas acciones orientadas a “mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades” (Vezub, 2005:4). Hasta el 2006 desarrollaba los siguientes programas:

- Desarrollo curricular para la actualización, capacitación y superación profesional de maestros;
- Desarrollo de los Centros de Maestros;
- Fortalecimiento y desarrollo de los equipos técnicos estatales de actualización y asesoría a colectivos docentes;
- Incorporación de las tecnologías de la información y comunicación al proceso de actualización, capacitación y superación profesional de los maestros;
- Establecimiento de normas generales para la operación, desarrollo y evaluación de los servicios de actualización, capacitación y superación profesional para maestros en servicio, y
- Regulación, desarrollo, seguimiento y evaluación de los programas y servicios de actualización, capacitación y superación profesional para maestros en servicio.

En el marco del PRONAP la oferta de actualización, capacitación y superación profesional estuvo circunscrito a algunas modalidades formativas⁵² en las que se destaca que *“los maestros deben vivir los enfoques pedagógicos, experimentarlos en su formación para estar en condiciones de aplicarlos a su práctica docente, de la misma manera que quienes forman a los formadores de maestros deben seguir, también, los mismos enfoques al preparar a quienes trabajarán en contacto directo con los maestros.”* (SEP, 2002:15).

Los tres grandes grupos de las modalidades formativas existentes hasta esa fecha, sea a nivel nacional o estatal, son las siguientes:

- a) Modalidades que tienden a crear un núcleo de maestros/as con alto nivel de especialización en la enseñanza de las asignaturas, niveles y grados de la educación básica
- b) Modalidades que tienden a mejorar progresivamente el grado de competencia didáctica del conjunto de profesores/as de educación básica.
- c) Modalidades que tienden a mejorar las competencias de los directivos escolares en materia de gestión escolar.

De acuerdo con la SEP (2002:6), los cuatro campos de acción para la formación permanente son:

- a) Nivelación. Refiere a la formación que tiene como objetivo fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica.
- b) Actualización. Refiere a la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación.
- c) Capacitación. Refiere a la formación destinada a maestros que no cursaron estudios formales para la docencia y que actúan, sobre todo, en regiones apartadas y difíciles.

⁵² Se entiende por modalidad formativa aquellos contenidos seleccionados para ser abordados en la actualización, además de la forma pedagógica a través de la cual dichos contenidos se trabajan, siguiendo la idea, ampliamente demostrada, de que en educación la forma es también un contenido, en ocasiones más poderoso que aquellos seleccionados ex profeso para ser aprendidos (SEP, 2002:15).

d) Superación profesional. Es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles profesionales.

Los principales rasgos que definen el enfoque de la formación continua en el cual se basan las diversas acciones a realizar son:

- La formación centrada en la escuela. La escuela deberá ser el espacio fundamental donde los maestros aprendan, y por lo tanto, el primer referente para el desarrollo de las acciones de formación continua de los colectivos docentes.
- La atención a necesidades formativas tanto individuales como de colectivos docentes, impulsando de manera especial el desarrollo de propuestas formativas dirigidas a colectivos.
- La atención a la diversidad de tareas (trabajo frente a grupo, función directiva, supervisión, asesoría) y contextos (rural, urbano, indígena, en escuela multigrado).
- La práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje. Los programas de actualización profesional tendrán que considerar la experiencia pedagógica como un punto fundamental de referencia y anclaje de los aprendizajes (Vezub, 2005:7).

IV. Experiencias en México

Los y las docentes son actores claves para cualquier iniciativa de incorporación de objetivos de equidad de género en el currículum, y de manera especial, para cualquier intento de actuación sobre el currículum oculto de género. Las observaciones recogidas sobre éste ubican a las políticas de formación y perfeccionamiento docente como un espacio estratégico para la generación de prácticas más igualitarias. Pero no es posible referirse a este actor sin tener presente que las prácticas se enmarcan en un contexto que determina o al menos incide en el ejercicio docente, y que el magisterio es una profesión altamente feminizada.

En México, de acuerdo a datos del Instituto de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la población ocupada que realiza actividades relacionadas con la educación asciende a 1.343.516 personas, de las cuales 811.201 son mujeres. La edad promedio de los/as trabajadores/as de la educación es de 38 años, siendo en las mujeres de 37 años y en hombres de 40. De cada 100 mujeres que se dedican a la docencia, 60 son casadas o unidas; en el caso de los hombres, 77 de

cada 100 se encuentran en igual condición. La mayor parte de la población femenina que se dedica a la actividad docente lo hace en los niveles de educación básica. De cada 100 maestras, 44 se ubican en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; en contraste, 29 de cada 100 maestros imparte clases en estos niveles. Conforme se avanza en el nivel educativo de enseñanza, la situación por sexo se invierte. En educación media superior y superior se encuentra una mayor presencia masculina con 13.6%, frente a 6.2% de la femenina.

De acuerdo a estas cifras, la feminización de la docencia⁵³ es una tendencia que predomina en el nivel preescolar y primario. Mientras que es menor en el nivel de secundaria. Existe una segregación vertical en los niveles superiores, ya que el número de mujeres docentes en estos niveles disminuye. Esta feminización, sumada a las deficientes condiciones de trabajo y los bajos salarios, constituye en sí misma una manifestación de desigualdad de género en la medida que al crecer el nivel de especialización en la transmisión de conocimientos decrece la participación de las mujeres. A la vez, los puestos de menor prestigio y salario son ocupados por ellas (Messina 2001, en Guerrero, Provoste y Valdés, 2006:40).

En este escenario, y siguiendo a González, erradicar las prácticas discriminatorias y mejorar la calidad educativa pasa por la formación magisterial, añadiendo que *“los especialistas en currículum están convencidos de que no importa qué tan bien esté un programa de estudios y qué tan buenos sean los materiales educativos: en tanto el profesorado no cambie, todo seguirá igual”* (2000:71). En este sentido, Guerrero (2006:40) nota que las políticas de formación y perfeccionamiento docente se ubican como un espacio estratégico para la generación de prácticas más igualitarias. Bajo esta perspectiva, y sin desconocer el papel fundamental que han jugado las organizaciones de la sociedad civil, en especial el Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM), en esta sección presentamos tres experiencias que incorporan la perspectiva de género en un programa de formación docente y que utilizan la alianza como herramienta estratégica.

IV.A. Especialización en Género y Educación de la UPN

⁵³ El término “feminización de la docencia” generalmente se define en sentido estadístico: considerando el alto porcentaje de mujeres en la profesión. No obstante, este fenómeno no puede reducirse a su aspecto cuantitativo, sino que resulta importante pensar en las condiciones y características en las que se da la presencia femenina en la docencia.

La primera experiencia se refiere a la especialización en Género y Educación que desde 1999 ofrece la UPN. Su origen data de 1997, fecha en que un grupo de académicas de esa institución iniciaron el primer Diplomado en Género y Educación Básica que se ofrecía al magisterio nacional. Se llevó a cabo a través de un convenio signado por la propia Universidad, el SNTE y Mujeres Trabajadoras Unidas, A.C., y estuvo dirigido a formadoras/es de formadores/as.

La especialización ha tenido como objetivo general formar profesionales de la educación capaces de generar nuevos conocimientos que permitan avanzar en el análisis de la relaciones de género en el ámbito educativo, y está pensada a partir de tres niveles de transformación:

1. El primero tiene como propósito ofrecer un conocimiento actualizado acerca de los estudios de género, que permita resignificar tanto las políticas en materia de educación como el diseño de programas de estudio y las estrategias de enseñanza aprendizaje.

2. El segundo nivel se refiere a la "sensibilización" ya que su objetivo principal consiste en desaprender lo aprendido, es decir, nosotros/as aprendimos que tanto ser hombre o mujer se determina en un primer momento en el sexo pero, a partir de esta diferencia biológica, se atribuyen tareas diferenciales a niños y niñas. Esto se trataría de un aprendizaje mediante un proceso de socialización pues mientras los niños juegan a ser protagonistas de la vida, las niñas juegan a ser cuidadoras de otros (esposo, hijos y casa). Esto lo aprendimos de manera inconsciente y desde la infancia.

3. Un tercer nivel se denomina "observación y análisis de mi entorno" y consiste en evidenciar el género en las relaciones cotidianas de los seres humanos. Por ejemplo, entre las formas en que existe segregación laboral en espacios considerados como "femeninos y masculinos", las maneras cómo se manifiesta la desvalorización de las tareas que realizan las mujeres y las formas cómo valoramos las tareas masculinas en la casa, la escuela y espacios públicos. (Palencia, 2000).

De esta manera la especialización ha creado un espacio de reflexión para que maestros y maestras analicen aspectos de equidad de género en su propia práctica docente.⁵⁴ Según González (2002), el desarrollo de esta experiencia "ha permitido identificar dos dimensiones puestas en juego en la

⁵⁴ Hasta el año de 2006 operaba en doce unidades de la UPN en nueve estados de la República Mexicana (Baja California, Chihuahua, Distrito Federal, Jalisco, Estado de México, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa y Zacatecas)

formación: un saber teórico acerca de la categoría de género referida a la institución escolar y un saber personal acerca de los significados que tiene el ser mujer u hombre en nuestra sociedad”. Se confirma así lo señalado por Morgade (2000: 226), en el sentido de que la capacitación de género interpela la identidad de las maestras y maestros. Para González “la formación en género y educación es la resignificación de una historia. Una historia como mujeres y como profesionales de la educación que cuestiona permanentemente las certezas. Las certezas generan inmovilidad de pensamiento y el saber implica un cuestionamiento constante, en especial de aquello que se tiene por cierto”.

IV.B. Alianza INMUJERES-SEP

La segunda experiencia tiene su origen en la alianza suscrita por la SEP y el INMUJERES en 2003, con el objetivo de incidir en las políticas públicas con perspectiva de género en el Sistema Educativo Nacional. En el marco de esta alianza, y en cumplimiento con el objetivo 5 del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (PROEQUIDAD), se inicia el Proyecto Nacional “La Equidad de Género en la Educación Básica”. Fue impulsado por el Gobierno Federal y en él se reconoce la importancia que tiene la educación en el desarrollo y empoderamiento de las mujeres y las niñas. Fue implementado por ambas instituciones a través de dos estrategias: el curso “Construyendo la equidad de género en la escuela primaria” y el ciclo de tele-conferencias sobre género y educación. Dirigido al personal docente de educación primaria, el curso tuvo como propósito generar las herramientas necesarias para eliminar los estereotipos de género en el aula, y en general, en el ámbito escolar. No intervenir en tales estereotipos derivaría en diferentes formas de sexismo y discriminación, especialmente en contra de las niñas, constituyendo un serio obstáculo para el logro del objetivo orientado hacia la construcción de una cultura de equidad entre los sexos.

Entre los logros de este proyecto, cabe mencionar que el curso se inscribió en el Programa Nacional de Carrera Magisterial que el Sistema Nacional de Educación (SNE) ofrecía al magisterio nacional para la capacitación y actualización permanente del personal docente en servicio. Por lo anterior, señala el INMUJERES, inscribir el curso en Carrera Magisterial es una herramienta de acceso que permite incorporar el tema de género en las prioridades del sistema educativo con amplia cobertura e impacto nacional.

El curso tuvo una vigencia de tres años (2003-2006), de acuerdo al dictamen emitido por la Coordinación General de Actualización y Capacitación del Magisterio en Servicio (CGACMS) a través del PRONAP, considerando con ello que al cabo de este período sería posible cubrir la demanda de todo el magisterio nacional, garantizando así la inclusión de la perspectiva de género en el currículo oculto. Con esta acción, el INMUJERES afirmaba que se buscaba impactar en la eliminación de la discriminación de género en la escuela.

De acuerdo con el informe del INMUJERES, la infraestructura y recursos federales con los que contaba la CGACMS favorecieron la implementación a nivel estatal, municipal y local. Además, se buscó conjuntar las acciones de la Administración Pública Federal, en la figura de la SEP, con las de los ámbitos estatal y local. A la vez, se interactuó con las instancias estatales de la mujer. Esto último se llevó a cabo a través de la capacitación y la dotación de herramientas para participar como apoyo, acompañamiento y guía en materia de género a las instancias locales y estatales del sector educativo, estrechando así las redes interinstitucionales de género.

De manera colateral, también se diseñó el ciclo de tele-conferencias transmitidas a nivel nacional a través de la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT/SEP) con el fin de fortalecer la formación de profesoras/es en todo el país y de contar con material de apoyo para la realización de talleres y cursos de género. Las conferencias fueron grabadas en formato de video para su consulta en las videotecas de los Centros de Maestros de todo el país, y difundidas a las instancias estatales de la mujer con fines didácticos.

Según el informe de México de la implementación del Programa Interamericano sobre la Promoción de los Derechos Humanos de la Mujer y la Igualdad y Equidad de Género (PIA) 2004, los principales obstáculos a los que se enfrentaron fueron la resistencia de maestros y maestras al tema de género por falta de información y prejuicios, la no prioridad por la falta de jerarquía que se le da al tema dentro del sistema educativo—ya que no se lo ve como básico en la formación del alumnado—y la falta de investigación de género en el aula. Estos obstáculos son similares a los encontrados por Domínguez (en Bonder, 2006b) en su trabajo de investigación “Estado de la Investigación en Colombia”, en el que apunta que *“si bien hay un reconocimiento en la educación formal de las desigualdades entre géneros así como la asimilación de un lenguaje incluyente y menos discriminatorio, todavía persisten fuertes resistencias a reconocer y modificar patrones de exclusión social por parte de docentes y administradores/as del sistema educativo”*.

IV.C. Alianza SNTE-SEP-UPN-FUCUM

El Diplomado Género y Educación Básica: “Repensar las Relaciones de Género Para Construir la Equidad en la Escuela” constituye la tercera experiencia. Data de enero del 2005, fecha en que el Colegiado Nacional de Relaciones, Vinculación Social y Organizaciones Adherentes, del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE formulara una convocatoria para participar en una mesa de diálogo de equidad de género en la que participamos mujeres de la sociedad civil, académicas e integrantes del SNTE.

La propuesta concreta fue discutir, acordar y diseñar un programa de formación que atendiera la perspectiva de género en el ámbito escolar, planteándose la formación como una estrategia fundamental que promoviera en el espacio escolar formas de construcción y consolidación de relaciones democráticas y equitativas entre hombres y mujeres.

A partir del 2006 se formó un grupo de trabajo interinstitucional y multidisciplinario de académicas especialistas en estudios de la mujer y de género, y en modelos de formación que buscó desde sus diversos “saberes,” espacios académicos, experiencias formativas y campos disciplinarios, desarrollar una propuesta dirigida al magisterio de educación básica que contribuyera a la transformación de las prácticas escolares. Como sostiene Arnesen, este tipo de propuesta interviene en un *“sitio fundamental para el cambio educativo”* (en Bonder, 2006b), promoviendo la equidad como un valor central en la formación de los educandos. De esta manera, se consolidó el grupo responsable del diseño del diplomado integrado por académicas pertenecientes al Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México (PIEM-COLMEX), el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (PUEG-UNAM), de la Especialización en Género y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Cuerpo Académico Género en Educación (UPN) y del Área de Movimientos sociales y equidad de género de la Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. (FUCUM).

Siguiendo a Morgade (2000:223), la tarea de incorporar los desarrollos de la teoría de género en la capacitación docente implica, a la manera de un juego de espejos, una doble perspectiva de observación: hacia la práctica cotidiana, y al mismo tiempo, hacia la propia identidad profesional. De ahí que la modalidad adoptada en esta iniciativa planteó un doble objetivo. Por una parte, comprender el lugar y la pertinencia de la perspectiva de género en el

análisis de la realidad social y en el ámbito escolar. Por otra, coadyuvar en la transformación del ejercicio profesional y la práctica docente, fundamentados en cuatro ejes:

1. Necesidad de que el profesorado incorpore el enfoque axiológico y didáctico en su práctica cotidiana para lograr cambios sustanciales en la escuela en torno a la construcción de relaciones equitativas.
2. Necesidad de incidir en la práctica docente a través de una formación que les permita comprender e incorporar la perspectiva de género.
3. La pertinencia de la formación en género como una herramienta valiosa para la construcción de una sociedad en donde las mujeres y los hombres cuenten con las mismas oportunidades para desarrollar su potencial humano.
4. La concepción de que una estrategia de intervención educativa ha de tener como meta de largo alcance la equidad entre mujeres y hombres en los hogares y en los espacios de educación formal.

Cabe señalar que el programa se diseñó atendiendo a las condiciones de las/os posibles participantes, las actividades programadas, las temáticas a incluir y los calendarios escolares, acordándose ofrecerlo, a manera de prueba piloto, a 4 estados de la República (Distrito Federal, Estado de México, Morelos y Tlaxcala). Se organizó bajo un esquema modular de diez módulos temáticos distribuidos en 40 horas presenciales y 80 horas de prácticas destinadas a preparación, lectura, tareas y elaboración de un proyecto de intervención escolar.

La iniciativa, convocatoria y gestión del diplomado estuvo a cargo del Colegiado Nacional de Relaciones, Vinculación Social y Organizaciones Adherentes del CEN del SNTE con la participación de la SEP y del Área de Movimientos sociales y equidad de género de la Fundación para la Cultura del Maestro, A.C., todos ellos actores claves para su concreción. La SEP jugó un papel fundamental, pues no basta con la voluntad política, que sin duda la hubo, si no se cuenta con los recursos financieros y humanos y los equipos necesarios para materializar un proyecto de tal naturaleza. A la vez, es necesario destacar la labor de cabildeo realizada por el SNTE, quien estableció sólidas alianzas con autoridades de la SEP, tanto a nivel central como con los secretarios de educación de las entidades y con los/as secretarios/as generales del SNTE; alianzas que apoyaron la iniciativa a través de la difusión de la convocatoria, el financiamiento del proyecto vía becas de capacitación y pago de traslados y hospedaje, respectivamente.

De acuerdo a la evaluación realizada (González et al., 2006) en todos los casos, el grupo conformado por 45 participantes (42 mujeres y 3 hombres) hace referencia al cumplimiento de sus expectativas. Las profesoras y profesores destacan la excelente formación del equipo docente (“calidez y calidad humana”), así como la elección de temas, que les permitió reflexionar acerca de las condiciones sociales de las mujeres y cuestionar sus propias creencias sobre las relaciones de género. Por ejemplo, en una de las entrevistas se señala que *“hubo un cambio muy significativo en mis creencias, que seguramente repercutirá en mi quehacer docente”*.

Un aspecto valorado muy positivamente fue el cambio experimentado en cuanto al modo en que se piensan como hombres y mujeres y la comprensión conceptual que alcanzaron en cuanto a las relaciones de género, aunque reconocieron que es un campo de estudios complejo en el que es necesario profundizar.

En general, reconocen su compromiso social en la construcción de una sociedad más equitativa y la relevancia de su papel como formadoras/es de menores y adolescentes para un cambio de valores y actitudes en torno a las relaciones de género en la escuela. Así lo manifestó una de las participantes, quien sostuvo que *“comprender el género como una construcción social me permite organizar actividades en el salón de clase encaminadas a ofrecer iguales oportunidades de estudio y desarrollo a niñas y niños”*.

Las y los participantes manifiestan su deseo de contribuir en la defensa de los derechos humanos de las mujeres y su interés por continuar formándose en el campo de los Estudios de Género; como lo expresó otra de las entrevistadas: *“Me voy con muchos proyectos en mente para llevar a la práctica”*. Destacan lo significativo que fue la formación en su vida personal y profesional al cuestionar sus ideas anteriores acerca de las relaciones entre hombres y mujeres. Una de las participantes lo refleja de este modo: *“Me ayudaron personalmente, como mujer, profesionalista, esposa, y madre”*. Sugieren que el diplomado llegue al profesorado de todo el país, ya sea como curso nacional de actualización, formación en línea o como foros estatales. También comentan que faltó mayor diálogo e interacción en el grupo. Señalan que debería dedicarse más tiempo a la asesoría del trabajo final, incluir más materiales de lectura, trabajar en equipos y utilizar la técnica de mapas conceptuales. Por último, recomiendan incluir algunos temas en el programa como “educación para la paz” y “relaciones de poder.” A su vez, sugieren profundizar y reforzar algunos de los temas trabajados, como los de masculinidades y sexualidad. A partir de

estos resultados y de la expectativa que se generó en otras entidades federativas, en ese momento se pensó en la posibilidad de ofrecerlo de manera virtual, a través de un convenio interinstitucional entre PRIGEPP-FLACSO, SNTE y FUCUM, contando con el apoyo financiero de la SEP.

V. Consideraciones finales

Trabajar con profesoras y profesores en el campo de la formación docente y género constituye una estrategia de largo alcance que promete resultados efectivos, pues es en la escuela donde podemos incidir de manera definitiva para lograr la equidad, la justicia y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, combatiendo con ello la discriminación, el analfabetismo, y en general, la transmisión de estereotipos de género a las futuras generaciones de profesionales, ciudadanos y ciudadanas en pleno ejercicio y disfrute de sus derechos. Experiencias como las revisadas en este documento representan un aporte valioso que no debería ser soslayado a la hora de diseñar e implementar políticas educativas en el espacio de la formación docente. Estas experiencias inauguran nuevos sentidos, entendidos en su doble acepción, como orientación y como significado en el desarrollo profesional del magisterio nacional. Ofrecen una promesa mientras que también nos llaman a tener en cuenta convergencias y divergencias, encuentros y desencuentros, y voces y silencios.

Si bien las tres iniciativas comparten una misma visión sobre lo que debería ser la equidad de género en la educación, basada en una concepción más amplia –que va más allá del criterio de paridad de hombres y mujeres en el acceso a la educación escolar que domina hoy los discursos y planes gubernamentales–, sus estrategias de cambio son muy disímiles. Quizás porque sus raíces están ancladas en distintas corrientes del pensamiento feminista (liberal, radical, socialista o post-estructuralista), o porque sus concepciones están permeadas por saberes de otras disciplinas (sociología de la educación, psicología, pedagogía, entre otras) los puntos de encuentro entre ellas apenas se tocan pues, en ocasiones, transitan caminos paralelos.

Incorporar la perspectiva de género en las políticas públicas, en las prácticas educativas o en el análisis de las relaciones cotidianas no necesariamente pasa por un mismo sendero. Esto queda claro en las iniciativas que hemos analizado. Para algunas de ellas, como la gubernamental, personificada por la SEP y el INMUJERES, se trataría de *“eliminar los estereotipos de género en el aula y, en general, en el ámbito escolar”*. Para otras (SNTE-SEP-UPN-FUCUM), la estrategia estaría

encaminada hacia la comprensión de la realidad social en general y la educativa, en particular, pero desde otro lugar. Es decir, desde el lugar del otro/a no escuchado y silenciado en los saberes oficializados y legitimados por “la cultura” dominante; estrategia que apunta hacia el cambio en las prácticas escolares, sitio donde se cristalizan y condensan esquemas de percepción, valoración y actuación que el sociólogo francés Pierre Bourdieu ha denominado el “habitus”.

Más allá del cambio en el currículo, las iniciativas encuentran sus miradas en el docente, agente clave en el cambio educativo. Lo intentan transformar siguiendo lo expresado por Sacristán, quien sostiene que *“el currículo es una especie de partitura polivalente cuyo sentido definitivo en la audiencia depende tanto de la calidad del instrumento como de la calidad del intérprete. Por lo tanto, lo que hay que hacer es mejorar los instrumentos y los intérpretes y no perfeccionar la impresión de las partituras”*.⁵⁵ Lo que implica que el foco está puesto en el sujeto, en el intérprete que resignifica los saberes. No obstante, comparten la idea del docente como una masa homogénea, desconociendo la enorme heterogeneidad que caracteriza la profesión docente, no solo por las distintas posiciones y disposiciones que cada uno/a representa, sino por el contexto socio histórico en el que están situados. Algunos/as parecerían ser más bien docentes del siglo XVIII (formados en la educación bancaria), en tanto que otros/a rebasan los tiempos actuales.

Por otro lado, no obstante las iniciativas muestran que el tema está empezando a ser colocado en la agenda educativa nacional y que existe voluntad política para incorporar el principio de equidad de género en la educación, también revelan algunos nudos problemáticos que cruzan el campo de la formación docente en clave de género, que pueden ser sintetizados en siete puntos:

1. Las iniciativas no logran permear el sistema de formación docente en su conjunto.
2. Las estrategias empleadas resultan de suyo limitadas pues parten de una concepción educativa de tipo bancaria, en la que el saber experto en manos de la especialista en género es depositado en el otro/a inexperto —léase el/la docente— a modo de iluminar el saber y la práctica con fines transformadores.
3. Parten del supuesto de que las y los docentes son profesionales acríticos y pasivos.

⁵⁵ Citado en Bonder (2006b).

4. Suponen que la exposición de las y los docentes a un conocimiento racional del concepto de género provocaría la necesidad de transformar (Bonder, 2006b).
5. Conciben la identidad profesional y personal en su carácter estático, sin considerar el peso que han tenido los cambios económicos, políticos y sociales en la transformación de su vida cotidiana.
6. Ignoran los saberes de los docentes en la construcción de la propuesta de intervención.
7. Incitan al docente a repetir con sus alumnos/as modelos de actuación pasivo-dependiente vividos durante su formación (Bonder, 2001:15).

En suma, como hemos venido señalando, incorporar la perspectiva de género en la educación es una tarea de largo alcance que requiere cambios profundos en distintas dimensiones. Se trata de transformar el orden de género que remite al mundo normativo— reglas formales e implícitas que se construyen y reproducen en las instituciones sociales como la escuela y la familia—que alude a las prácticas cotidianas que se desarrollan en el aula. Esta aspiración se orienta a interrumpir el orden de género y las ideologías de género hegemónicas.

Apostando a este nuevo horizonte para institucionalizar la perspectiva de género en el campo de la formación docente proponemos lo siguiente:

En el ámbito programático-administrativo:

- Promover la creación de la Dirección General de Equidad de Género en la SEP.
- Contar con apoyo real en cada instancia de la SEP a nivel estatal, compuesta por una unidad de género con estructura y recursos que permitan movilizar las acciones propuestas desde la institucionalidad de género en el Estado.
- Contar con una red de apoyo en materia de género con nivel de toma de decisiones en los distintos ámbitos de ejecución estatal.
- Incorporar en los planes y programas de educación básica y normal la equidad de género como contenido transversal.

En el ámbito sindical:

- Crear el Centro Nacional de Investigación y Capacitación en Género y Educación dependiente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

En el ámbito de la investigación:

- Dar suficientes recursos y proponer acciones de largo plazo en la atención de proyectos de investigación y educación.
- Desarrollar investigaciones de evaluación de los programas de formación docente y género.

En el eje metodológico:

- Transitar hacia nuevos modelos en la formación docente, que recuperen los saberes y experiencias de los/as docentes y alumnas/os. De este modo, nos orientaremos a desmitificar las concepciones existentes sobre ambos, sustentando la práctica en las biografías de los/as docentes para escribir un nuevo quehacer educativo.
- Diseñar intervenciones centradas en la escuela y la práctica como fuente de reflexión, dirigidas a las comunidades educativas (supervisor/a, asesor/a, director/a y docentes).

A final de cuentas se trata, en palabras de Bourdieu, de cambiar la correlación de fuerzas materiales y simbólicas entre los géneros, y para ello se requiere afectar profundamente los “núcleos duros” (Bonder, 2006b), destradicionalizando las prácticas educativas.

VI. Bibliografía

Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (Eds.) (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós/UNAM.

Bonder, G. (2006a). Seminario “Educación y género en tiempo de turbulencia. Debates actuales en teorías, prácticas e innovaciones”. Unidad N° 1. Buenos Aires: PRIGEPP-FLACSO.

----- (2006b). Seminario “Educación y género en tiempo de turbulencia. Debates actuales en teorías, prácticas e innovaciones”. Unidad N° 2. Buenos Aires: PRIGEPP-FLACSO.

----- (2001). “Construyendo la vida escolar para y con equidad de género: retos y visiones desde experiencias y nuevos contextos” (Documentos PRIGEPP).

Cortina, R. (2001). "Políticas públicas y formación docente: una mirada desde la perspectiva de género". New York University. (Documentos PRIGEPP)

Cortina, R. y San Roman, S. (En prensa). *The feminization of teaching: Toward a global understanding*. Nueva York: Palgrave.

Flores, I. (2003). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?. Encuentro internacional El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Noviembre 26-28, Lima. Recuperado de:
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf.

González, R. M. (2002). "Género y Educación: Resignificando una historia. Formación del profesorado de educación básica". *Revista Decisio*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe CREFAL. Disponible en:
http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d2/rosama_gj.htm.

----- (Coord.) (2000). *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*. México: Secretaría de Educación Pública y la Universidad Pedagógica Nacional.

González, Rosa María, Barquet, M., Piñones, P., Leñero, M. y Arriola, S. (2006). «Informe narrativo Diplomado Género y Educación Básica: repensar las relaciones de género para construir la equidad en la escuela», México, manuscrito.

Guerrero, E.; Provoste, P. y Valdés, A. (2006). "Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas". En *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Coeditado por Hexagrama Consultoras, FLACSO Argentina y IESCO, Colombia.

INMUJERES (2004). "Informes de los Estados Miembros sobre la implementación del Programa Interamericano sobre la Promoción de los Derechos Humanos de la Mujer y la Igualdad y Equidad de Género (PIA) 2004. Informe de México". Disponible en:
<http://www.oas.org/cim/REMIM%20II/informes%20remimii-Mexico.doc>.

Messina, G. (2001). "Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990- 2000)". Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO.

Murillo, J. (2005). "Una panorámica de la carrera docente en América Latina: sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional". *Revista PREALC Protagonismo Docente en el cambio Educativo*, N° 1. Santiago: Oficina Regional de la UNESCO para América Latina ORELAC, pp. 52-58.

Morgade, G. (2000). "Capacitación docente en género y educación: tensiones y alternativas". R.M. González (Coord.) *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*. México: Porrúa/upn.

Palencia, M. (2000). "Un espacio nuevo: la especialidad de género en educación". *Revista La Tarea*, N° 13, Posgrados den Educación, Sección 47 del SNTE, México. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu13/palen13.htm>.

Robalino, M. (2005). "¿Actor o protagonista? Responsabilidades sociales de la profesión docente". *Revista PREALC Protagonismo Docente en el cambio educativo*. N°1, julio. Santiago: ORELAC/UNESCO, pp. 7-23.

----- (2003). "Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social". Flores, Isabel (Ed.) *¿Cómo Estamos Formando Maestros en Latinoamérica?* Encuentro Internacional "El desarrollo profesional de los docentes de América Latina". Lima, 26 al 28 de noviembre de 2003, pp. 159-168. Disponible en: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/>

Secretaría de Educación Pública (2005). Dirección General de Formación Continua de maestros en servicio. "Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica 2005-2006", México.

----- (2005). Dirección General de Formación Continua de maestros en servicio. "Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio" México. Disponible en: <http://pronap.ilce.edu.mx>.

(2002). Dirección General de Formación continua de maestros en servicio. «Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México». Recuperado de:
<http://www.formaciondocente.sep.gob.mx>

Singh, M. (2003). "Teorías y Paradigmas de la Formación Inicial". Flores, Isabel (Ed.) *¿Cómo Estamos Formando Maestros en Latinoamérica?* Encuentro Internacional "El desarrollo profesional de los docentes de América Latina". Lima, 26 al 28 de noviembre de 2003.

Universidad Pedagógica Nacional (2006). Especialización de estudios de Género en Educación, México. Disponible en: <http://www.upn.mx>.

Vailant, Denise (2002). «Formación de Formadores. Estado de la Práctica», en Revista de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) No. 25, Santiago. Vezub L. F. (2005). "Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España". Buenos Aires: UBA-IIPE.

Aprendizaje simbólico en torno al género en los lugares de la memoria⁵⁶

Luz Maceira Ochoa

I. Introducción

En este ensayo pretendo poner de relieve un eje novedoso para completar los debates actuales en teoría, investigación y políticas educativas desde la perspectiva de género: el aprendizaje simbólico en los lugares de la memoria. Estos constituyen uno de esos nichos fundamentales de aprendizaje cuyo impacto educativo, cambios, tensiones y posibilidades de ser transformados aún no hemos estudiado a profundidad. Pensemos, por ejemplo, en el impacto formativo de los museos, instituciones que concentran las manifestaciones culturales y funcionan como grandes “aparatos de hacer creer”, como mediadores para entrar en contacto con la realidad y con la historia que custodian (Calvo, 1996: 96). Las celebraciones públicas pueden ser también resortes de este tipo de interacciones y comunicación de la memoria donde van surgiendo formas de lenguaje y de relación social que manifiestan, a través de expresiones simbólicas verbales (consignas, lemas, pancartas) y visuales (imágenes, colores, emblemas, símbolos, escenografías, indumentarias, entre otras), posiciones y demandas, sujetos y visiones, reforzando historias, contenidos y valores disímiles que se vinculan a la identidad colectiva de los sujetos sociales.

Los lugares de la memoria sirven para filtrar en nuestra vida esa historia que nos constituye, y sin haber ido a la escuela, sin haber leído enciclopedias ni libros de historia, la memoria inscribe historia(s) y su(s) sentido(s) en nuestra vida cotidiana. En monumentos, nombres de calles, plazas y escuelas, monedas, museos, fiestas patrias, celebraciones comunitarias, ritos, símbolos, etc. se materializa físicamente el recuerdo social. Allí se plasman visiones, personajes, héroes, acontecimientos y glorias locales o nacionales que configuran nuestros imaginarios e identidades, y construyen “la” historia oficial, la que “vale la pena conmemorar,” la que no

⁵⁶ Trabajo presentado en el Seminario “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas” (Profesora Gloria Bonder), año 2005.

Una versión preliminar y resumida de este texto fue publicada como “Educación, género y feminismo en los lugares de la memoria”, en *GenEros*, Nº 3(2): 7-20, 2008.

podemos/queremos olvidar. *“El pasado se construye principalmente desde el presente”* (del Valle, 1997) desde donde se seleccionan y significan los retazos de experiencias y tiempos vividos para ser recordados. Los lugares de la memoria testifican el pasado y se constituyen en testigos a partir de la fuerza de recordar en ellos algo, de un ejercicio de apropiación y ritualización colectiva, inscripciones del espacio, tiempo, calendario e identidad sociales.⁵⁷ Debido a ello, los lugares de la memoria pueden entenderse como escenarios apropiados para estudiar la ideología, la circulación, consumo, reproducción y producción de imaginarios, símbolos y narrativas. En ellos, podemos indagar los rituales propios de cada cultura que confirman, mantienen, retan y crean las relaciones de poder de la sociedad y, entre ellas, las de género.

A causa de la extensión de este trabajo, solo destaco aquí algunos de los puntos de partida clave para impulsar la teorización e investigación de los lugares de la memoria, así como lineamientos de políticas relacionados a los mismos y al aprendizaje en torno al género que movilizan. A la vez, abordo la manera en que este tema se entrecruza con y refuerza otros debates educativos actuales. Argumento que estos espacios y su investigación resultan cruciales para el feminismo porque son importantes en la formación de identidades, subjetividades y memorias colectivas de género. Finalmente, a partir de categorías y enfoques feministas, propongo mirar algunas situaciones educativas poco estudiadas hasta ahora, como las que transcurren en los lugares de la memoria.

II. Una visión general sobre educación y aprendizaje en torno al género

La investigación de los procesos educativos desde una perspectiva de género ha tomado diversas rutas para explicar las distintas maneras en las que el orden generizado se produce y reproduce en el sistema educativo. En ese sentido, se examinan las formas por las que se afecta de manera particular a las mujeres, con la intención de promover medidas y políticas para revertir esta tendencia, respondiendo a los compromisos internacionales en materia de derechos humanos y avance de las mujeres.

Citando sólo algunos ejemplos, puede reconocerse el desarrollo de estudios macroeducativos que evidencian los niveles de acceso y matrícula diferenciados (especialmente en los grados superiores) y sus consecuencias, la asociación de ciertas disciplinas y carreras con el

⁵⁷ Este concepto tiene una rica y amplia trayectoria en las ciencias sociales y en el campo de estudios sobre la memoria social. Una breve revisión puede verse en Maceira (2012b).

género, dando lugar a la feminización y desvalorización de ciertas profesiones y al dominio de carreras prestigiadas por parte de los hombres. Otros trabajos analizan la indiferencia de las políticas educativas a necesidades particulares de género, o las medidas legislativas, financieras y económicas que no facilitan la participación de las mujeres en la educación.⁵⁸ También se han estudiado las políticas y resultados de la formación docente y sus consecuencias para la inclusión de una perspectiva de equidad en la educación.⁵⁹ A nivel meso y microeducativos, se examinan la organización, gestión y control del sistema escolar, el trabajo y rutinas del aula, y las prácticas e interacciones educativas y sociales. Se han investigado tanto el currículo explícito, el oculto y el evadido, como los materiales didácticos y otras herramientas pedagógicas en tanto mecanismos que favorecen una educación diferenciada y desigualadora.⁶⁰

En años recientes, han surgido nuevas perspectivas en la investigación en género y educación, tanto a nivel teórico-conceptual como metodológico. Se han puesto de relieve nuevas miradas y formas de abordar los procesos educativos (Stromquist, 1996). El énfasis en los procesos micropolíticos, el reconocimiento de múltiples tensiones e interrelaciones dialécticas en el proceso educativo, así como la conceptualización de los sujetos como sujetos capaces de resistir, con agencia, y con posiciones cambiantes, entre otros aspectos, han significado nuevos retos y rutas (McCarthy, 1994; Epstein, 1995; Bonder, 1998; Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Dillabough, 2000; Margolis, 2001; Baxter, 2002). Por ejemplo, una línea relativamente reciente de investigación lleva a identificar y explicar cómo los sujetos se convierten en sujetos generizados, cómo a través de dispositivos (discursos, prácticas e instituciones) se da sentido y valor a una/o misma/o y a la realidad. Es decir, se analiza de qué maneras las y los individuos son “invertidos” en ciertas posiciones sociales, a través de qué dispositivos, y el modo en que negocian dichas “invertiduras” (Bonder, 1998).

Siguiendo estas perspectivas en cierto modo innovadoras, y también asumiendo lo que se ha venido constatando desde hace varios años en distintos estudios sobre el espacio y los materiales escolares en su relación con la producción y reproducción de discursos de género,⁶¹

⁵⁸ Véase Bonder (1998), Torres (200), Rosemberg (2001), González (2000), CEPAL (2003).

⁵⁹ Véase Cortina, Stromquist (1996, 2002).

⁶⁰ Véase Bayley (1992), Acker (1995), Askew y Ross (1995) y Subirats en Europa y Estados Unidos; Bonder y Veronelli (1998) y Messina (2001) en América Latina.

⁶¹ Por ejemplo, Gloria Bonder y Claudia Veronelli (1998) explican cómo niños y niñas, a través de los libros de texto escolares, participan en la construcción de valoraciones, funciones y atributos femeninos y masculinos de acuerdo a los estereotipos asignados culturalmente a cada sexo. Destacan la legitimidad asociada con

resalto la relevancia de analizar medios y espacios educativos poco estudiados como lo son los lugares de la memoria. Su estudio permite reconocer el modo en que se aprenden determinados contenidos concretos en torno al género, así como vislumbrar el impacto de ese aprendizaje. Este conocimiento es una palanca para impulsar algunos de los cambios profundos con miras a avanzar en la lucha feminista, pues puede servir para deconstruir significados y contenidos tradicionales presentes en algunos espacios educativos. Se trata también de una apertura hacia la construcción de nuevos sitios de la memoria acordes a una cultura de equidad de género.

Trascender el ámbito de análisis de la educación escolarizada y en la familia, que han sido estudiados de manera reiterada, y concentrarse en espacios no formales o informales de educación, como los lugares de la memoria, permite comprender otras dimensiones de la educación en su sentido amplio. Me refiero en concreto a pensar la educación como una práctica cultural mediada por distintas herramientas o experiencias que busca producir un aprendizaje, y en este caso, un aprendizaje referido al orden del género del que se derivará una posición vital y desigual para hombres y mujeres. Un análisis situado en esos diversos espacios sociales, como los lugares de la memoria, y en las prácticas que se suscitan en ellos, posibilita además una mirada más integral e interdisciplinaria a la educación y a los formatos mediante los que se diseñan procesos de enseñanza-aprendizaje en la actualidad. En particular, se considera que es importante articular la educación con la estética, la comunicación y el arte, ya que las narrativas visuales y orales tienen cada vez más fuerza y afectan las formas de aprendizaje (Stromquist, 2002).

III. Los lugares de la memoria como espacios educativos

Los lugares de la memoria tienen un alto potencial en la construcción y formación de subjetividades, imaginarios, símbolos y culturas determinadas. Es decir, son parte fundamental del complejo y permanente proceso formativo de las y los seres humanos, influyendo en el proceso de aprendizaje simbólico por el que se internalizan contenidos sociales y políticos que favorecen la

este tipo de materiales didácticos y su tarea legitimadora de mensajes en torno a valores, prescripciones y representaciones vinculadas al género. Este tipo de estudios tiene una trayectoria larga dentro del campo del género y educación. Sin embargo, como señalan las autoras, aún quedan interrogantes sobre las formas concretas en que estas representaciones se construyen en áreas específicas de conocimiento, y sobre todo, pendientes en la transformación de esos contenidos que se comunican y enseñan mediante los libros de texto.

aceptación de una determinada historia, la asunción de una identidad imaginada e impuesta, y los valores y representaciones asociadas a ellas.⁶²

Rosario González analiza algunas características del aprendizaje simbólico. En este se involucran procesos sociales y afectivos. Las personas que participan en ellos se encuentran en un estado emocional y cognitivo que permite el anclaje de mensajes “*capaces de perdurar a lo largo de la vida*” y que favorecen la construcción de imaginarios (2005: 65, 89). Una de sus principales características es generarse en contextos altamente sensoriales, emocionales y colectivos, así como tener una dimensión ritual, y por tanto, una fuerte carga política. Celebraciones públicas, festividades cívicas y otras actividades culturales asociadas a los lugares de la memoria pueden tener un carácter informal, lúdico, festivo y también ritual, generando así ese ambiente propicio para el aprendizaje simbólico. Recordemos un desfile conmemorativo de las fiestas patrias y la ritualización implicada en ellos: coloridos, emblemas, formaciones, héroes (¿heroínas?), consignas y otras remembranzas que en un ambiente mezclado con solemnidad y festividad nos emocionan y afirman como parte de esa nación, historia o gloria que celebramos, a la par que las aprendemos y hacemos nuestras.

En los lugares de la memoria, el aprendizaje no se da por un dispositivo de enseñanza-aprendizaje claramente organizado sino por distintas mediaciones pedagógicas como la actuación, la ejecución, la escenificación, y la participación. “*Constituyen una interacción comunicativa en términos simbólicos, vinculada a un relato*” que los sujetos reinterpretan para construir significados en y de la vida social, sentidos de pertenencia y vínculos colectivos (González, 2005: 87). De este modo, los lugares de la memoria tienen un carácter didáctico en tanto comunican y refuerzan un conjunto específico de valores y una ideología que sustentan la estructura de la sociedad misma y encarnan la vida comunitaria. Pueden pensarse como escenarios donde se aprenden repertorios culturales y guiones sociales que son determinantes en la construcción de nuestros referentes histórico-culturales, y por tanto, de nuestra identidad y subjetividad, a partir de las cuales no solo nos relacionamos con el pasado sino también con el presente y el futuro.

Es útil entender los lugares de la memoria como lugares educativos, y sus contenidos como un tipo de currículo que se articula en espacios determinados y que se concreta en momentos y formas educativas específicas. Loida Martínez (2001) explica la urgencia de ampliar la

⁶² Véase Maceira (2009).

teorización en torno al currículo a partir de reconocer la existencia de diversos currícula, de distintos textos que tienen lugar en el ámbito educativo. Si bien esta autora se refiere al espacio escolar, es pertinente llevar esta misma idea al ámbito extraescolar y comprender los contenidos de los lugares de la memoria como un currículo simbólico, como un texto a ser no solo interpretado sino también deconstruido, interpelado, resistido, contestado. Esto implica poner atención a los procesos micro que se dan en el contexto educativo, a las resistencias y transgresiones que se cuegan por las fisuras del texto o que se abren paso dentro y contra él.

III.A. ¿Qué se aprende en los lugares de la memoria?

Los lugares de la memoria cristalizan la memoria colectiva, lo que se recuerda, las narraciones que configurarán el macrorrelato social que será memorable, que contendrá las interpretaciones y significados de los hechos que recontaremos y buscaremos comprender. Los lugares de la memoria suelen funcionar como mecanismos de poder, designan espacios para hombres y mujeres, los representan de una cierta manera, comunicando valores, construyendo y legitimando un tipo de historias sobre otras que se olvidan o silencian. Es decir, nombran y visibilizan ciertos hechos y personajes, obviando otros y facilitando, de ese modo, un tipo determinado de referentes para la identificación (Del Valle, 1997; Paletscheck y Schraut, 2008; Maceira y Rayas, 2011). En definitiva, los lugares de la memoria formalizan un pasado, imaginarios sociales y una narrativa histórica correspondientes por lo general a visiones hegemónicas y androcéntricas que excluyen a las minorías, a los grupos vencidos y subordinados, a las mujeres y otras personas que están al margen de las identidades y miradas dominantes. Pensemos en las pinturas clásicas que adornan edificios públicos, en las imágenes de los billetes o de los timbres postales, en los nombres de las escuelas principales; en ellos no encontraremos muchas mujeres, ni presencia de la diversidad étnica, racial y social. Por el contrario, permiten observar un mismo tipo de héroe o de hombre “destacado” o una historia en blanco y negro de la que sólo vemos un solo tono; ni el conflicto, ni la resistencia, ni la lucha por otros valores no predominantes están presentes en ellos.

En los lugares de la memoria se comunican, reproducen, transmiten, rechazan, negocian y crean aprendizajes de género ya que sus contenidos no son neutros. Aluden a mandatos, significados, roles, lugares, identidades individuales o colectivas, representaciones, imaginarios, prácticas y valoraciones respecto a lo femenino y lo masculino y respecto a los hombres y a las

mujeres. Son contenidos que construyen el orden de género, que cimentan las diferencias y la desigualdad.⁶³ Dimensionar la necesidad de comprender críticamente qué supone el impacto formativo de los lugares de la memoria puede partir, a manera de ejemplo, del análisis de la formación de subjetividades y de sus implicaciones.

- **Subjetividad(es)**

El feminismo ha aportado distintos significados y maneras de entender la subjetividad, colocándola en el centro de la acción educativa y feminista. Como sostiene Janice McLaughlin (2003), según algunas posiciones teóricas el sujeto no existe previamente a la construcción de su subjetividad, en la que influirían múltiples dispositivos culturales sin posibilidad alguna de autoridad o agencia. De acuerdo a otras, la subjetividad se reconoce como producto de la influencia cultural y de la experiencia individual y práctica reflexiva (2003: 92-97). Las perspectivas filosóficas y teóricas para entender al sujeto y a la subjetividad son variadas, a veces opuestas, y la mayoría de las veces representan más bien lugares desde los que se abren interrogantes sin respuesta consensuada ni definitiva: ¿la subjetividad constituye o define al sujeto o es sólo una parte de él? ¿La subjetividad está dada o se produce? ¿La subjetividad moldea el género? ¿El género moldea la subjetividad? ¿Cuál es la relación entre subjetividad y sociedad? ¿La subjetividad es fluida? ¿Puede cambiarse? ¿Cómo puede cambiarse, si es plausible de mutación? ¿La subjetividad es una actuación (acto performativo) o algo que es? ¿Hay una subjetividad colectiva? ¿Cómo se relaciona con la individual? Además de estas y otras preguntas, algunas posturas se centran en la revisión y construcción de teorías sobre la subjetividad. En concreto, se referencia la constitución de las mujeres como sujetos y objetos de la historia, buscando eliminar todas las afirmaciones universalistas, e incluir la multiplicidad, diversidad y complejidad del sujeto mujeres (Maceira, 2008). Comparto la idea de que la subjetividad no es fija, deviene, es un proceso en el que influyen múltiples factores, *“se construye en y a través de un conjunto de relaciones con las condiciones materiales y simbólicas mediadas por el lenguaje, y atravesadas por el poder”*. Una dimensión fundante de esta construcción es el *“proceso de engenerización”* por el cual cada sujeto asume los mandatos de género y se inscriben en su cuerpo deseos, posiciones y experiencia (Bonder, 1998).

⁶³ Esto lo he analizado en trabajos posteriores. Véase, entre ellos, Maceira (2009, 2011a y 2011b).

Graciela Morgade (2005: 5) se refiere a las interacciones y espacios educativos como “oportunidades subjetivantes” como situaciones donde se puede detonar el encuentro con la propia experiencia y la experiencia humana. Los espacios que detonan un aprendizaje simbólico, y además, configuran nuestra memoria colectiva, son especialmente efectivos como oportunidades subjetivantes. Pensemos particularmente en los museos, las celebraciones públicas y las fiestas patrias en donde el encuentro es motivo central de su asistencia. Sin embargo, la experiencia humana con la que se contacta en ellos puede tener como resultado el aprendizaje del dominio para unos grupos y de la subordinación (de género, de etnia, de edad, de clase o de cualquier otra condición de alteridad) para otros.⁶⁴ Ana María Fernández (2001) analiza la dimensión subjetiva de la discriminación y desigualdad sociales. La desigualdad necesita formar parte del “bagaje subjetivo” de los grupos dominantes y de los dominados que, junto con otros mecanismos materiales, produce un entramado simbólico, subjetivo, de poder y económico que sostiene la desigualdad. En el caso de los grupos dominados, se implica la formación de una subjetividad basada en una autopercepción de inferioridad (lo cual no excluye cierta tensión y grados distintos de resistencia).

Siguiendo a Foucault, Fernández distingue entre tres tipos de ejercicio de poder:⁶⁵ el de dominación, el de explotación y el de sujeción (2001). Considero que los lugares de la memoria ofrecen un espacio de posibilidad para el ejercicio del poder de dominación y el de sujeción. El de sujeción es aquel por el cual el individuo se ata a sí mismo y se somete a otros; es decir, la subjetividad que hace posible la sumisión. Los lugares de la memoria son espacios de aprendizaje simbólico en los que, a partir de sus contenidos tradicionales en términos de género, puede influirse en la formación de subjetividades de inferioridad y exclusión, de identidades individuales y colectivas “autosujetadas”. Por ejemplo, a través de los monumentos públicos y nombres de las calles de nuestras ciudades aprendemos que al mundo lo conducen los hombres, que las cosas importantes y trascendentales son ajenas a las mujeres, y que el espacio público no les pertenece. Asumimos, entonces, ese lugar subordinado que la sociedad patriarcal nos impone. Se instalan en nuestro bagaje subjetivo la invisibilidad, la falta de poder político, la carencia de espacios y roles públicos.

⁶⁴ Para el caso de las celebraciones públicas y fiestas patrias en el contexto del ámbito escolar, se pueden ver los trabajos de González (2005) y Carretero (2007). El de los museos lo analizo en los textos arriba referidos.

⁶⁵ En este caso las tres formas de ejercicio son negativas. Es importante esta aclaración pues desde el feminismo se ha replanteado la noción de poder, reconociéndose formas positivas de ejercicio del poder, como el poder que es ejercido *con* otras-otras, y no *sobre* otras-otras.

El poder de dominación también se ejerce en los lugares de la memoria porque, sin duda, son en sí mismos dispositivos y resultados de una selección-imposición ideológica, simbólica, política, social y estética. ¿Por qué son sitios históricos los palacios coloniales y no las favelas o los campos de luchas revolucionarias? ¿Por qué las obras de arte no reflejan la historia y valores de todos los grupos sociales? ¿Por qué solo se consideran obras de arte un tipo de objetos y no otros, como las “artesanías”? Siguiendo a Ana María Fernández, puede comprenderse que la dominación implica la apropiación de los bienes del grupo dominado y de sus potencias como grupo social y/o como individuos. Esto puede concretarse en lugares de la memoria en donde se fomenta el recuerdo de una historia y el olvido de otras, y en las formas de selección y usos del pasado y conocimientos de ciertos grupos sociales. En esta tesitura vale pensar en lo que Boaventura de Sousa Santos llama “epistemicidio” (2010). Por este, Sousa Santos entiende la destrucción/marginación de saberes y formas de conocimiento de grupos sociales, así como de las prácticas sociales en torno a estos, producido en aras de un saber eurocéntrico y hegemónico, y yo resalto, también androcéntrico.

Así, los lugares de la memoria producen y reproducen las desigualdades sociales, las identidades y subjetividades aptas para la dominación y la subordinación, los modelos de comportamiento e interacción, los saberes o “no saberes” y poderes o “no poderes” para la acción. De este modo se forman sujetos políticos en función de determinados universos de significados, imaginarios y sentidos sociales con unas determinadas capacidades, o podría decirse, “discapacidades.” La teoría feminista nos convida otro modo alternativo de interpretar esta dinámica. Vale considerar aquí los aportes de Adrienne Rich quien resalta que *“una mujer necesita un conocimiento propio de su historia y de su biología politizada, tener conciencia del trabajo creativo de las mujeres en el pasado y de las habilidades técnicas y poderes ejercidos por ellas en determinados tiempos y culturas. Necesita vivir con contexto, ajena a las proyecciones de la fantasía masculina, a las prescripciones sobre ella, extranjeras de su experiencia, pues no es la biología sino la ignorancia de nosotras mismas la que ha sido la clave de nuestra falta de poder”* (1985).⁶⁶ En esto estriba la importancia de recuperar la experiencia, cultura e historia de las mujeres, así como disponer conocimientos sobre la condición de las mujeres (Bonder, 1994) que aporten elementos sustanciales para construirnos como sujetas, y con ello, como ciudadanas plenas.

⁶⁶ Citado en Bonder (2005).

- **Ciudadanía**

El epistemicidio y el poder de dominación sobre los grupos subordinados implican la apropiación de sus relaciones con el pasado, presente y futuro. Esto limita y aprisiona su potencia de acción colectiva, pues de la recuperación y transmisión de su experiencia depende la continuidad intergeneracional de la lucha por el avance de las mujeres y el traslado de saberes y experiencias que nos capaciten para participar en la vida pública. Lo que está en juego es la memoria histórica de género y la memoria colectiva feminista, que permiten continuidad intergeneracional y el traslado de saberes y experiencias de y para la participación en la vida pública. Por estas razones, la memoria colectiva está íntimamente vinculada con la capacidad de acción colectiva e influye en los procesos de ciudadanía de las personas y grupos.

En el proceso y ejercicio ciudadanos hay una “dimensión subjetiva” fundamental que implica la identificación y el desarrollo de un sentido de pertenencia a una comunidad, que supone compartir una cultura política, valores, derechos y responsabilidades respecto a la vida pública. Igualmente esa dimensión subjetiva supone ciertas competencias (cognitivas y subjetivas) y recursos para participar en esa vida pública. Implica, además, la autopercepción de las y los sujetos, sus aspiraciones, motivaciones, representaciones e imaginarios respecto a la vida pública, sus actores e instituciones. Estos elementos no están al margen de una subjetividad de dominación o de subordinación, y son los que facilitan o dificultan la construcción de esa “*subjetividad ciudadana*” (Giroux, 1993). Su núcleo central reside en la capacidad para dimensionar el poder de la ciudadanía, en otras palabras, reconocer el propio poder como grupo social, situarse en el recuerdo social amplio, y tener conciencia de la posibilidad del cambio social impulsado colectivamente.

Esas subjetividades, y también los recursos y capacidades para la ciudadanía, son desiguales entre hombres y mujeres (y entre otros grupos en situaciones de subordinación o exclusión social). Se ha planteado que “*los procesos de construcción de ciudadanía de las mujeres están insoslayablemente ligados al proceso de ganar autonomía sobre sus vidas y circunstancia.*” Se sostiene que no es posible el ejercicio de la ciudadanía en las mujeres si ellas no han

conquistado autonomía física, política, económica ni sociocultural.⁶⁷ La autonomía sociocultural implica identidad y autoestima; la autonomía política supone, entre otras pautas fundamentales, el “estar en lo público.” Como señala Ana Rubio, “estar en lo público” supone al menos dos cuestiones: una, estar presentes en los centros de decisión y decidir, y otra, “ser públicas.” Es decir, ser vistas, ser conocidas por el público (Rubio, 1997). Esto requiere y, al mismo tiempo, facilita la participación en la vida política e institucional. A la vez, provee nuevos referentes simbólicos desde donde hacerlo, sosteniendo una identidad y saber propios, definidos, fuertes.

Estas claves sobre la necesidad de autonomía fundada en una subjetividad y recursos para la plena participación política permiten entender que el aprendizaje que puede darse en los lugares de la memoria a partir de currículos de género tradicionales tiene un papel en la no-ciudadanización femenina. Como se ha visto, en un orden de género patriarcal se tiende a la formación de subjetividades e identidades aptas para la dominación, al reforzamiento de la invisibilidad de las mujeres y su sujeción. Se contribuye a configurar sujetos políticos autosujetados y sujetables, con pocas capacidades y recursos insuficientes para su acción colectiva. Mientras este tipo de contenidos estén presentes de manera sistemática en nuestra vida cotidiana, es difícil construir la autonomía y la ciudadanía de las mujeres. Por esto, los lugares de memoria deberían de ser un nicho fundamental de incidencia, negociación y lucha ciudadana feminista. Mucho se habla sobre la importancia de fomentar la participación de la sociedad y los procesos de ciudadanización. Esto implica revisar, proponer y modificar experiencias y prácticas educativas para que las y los individuos tengan las aptitudes que contribuyen a formar parte activa de y en la vida pública.⁶⁸ Sin embargo, aún se requieren propuestas políticas, sociales, culturales y educativas radicales que “*anticipen nuevas formas de ciudadanía, nuevos contratos entre distintos sectores de la sociedad y sus instituciones reguladoras*” (Bonder, 2005). Aquí sería importante incorporar una reflexión sobre los lugares de la memoria y los procesos de ciudadanización y democratización que están o pueden estar implicados en ellos.

No solo es pertinente analizar y modificar los currícula de los lugares de la memoria que están afectando negativamente la ciudadanización de las mujeres y otros grupos excluidos, sino que también hay que vincularlos con el ejercicio de derechos y con la construcción misma de las instituciones y mecanismos en que se sustentan. Es decir, la democracia implica participar en las

⁶⁷ En Vargas (citado en Bonder, 2005).

⁶⁸ Véase Arnott y Dillabough (2001).

instituciones, en su diseño y en la definición misma de lo que se institucionaliza. Por eso, es relevante luchar por la recuperación de las distintas memorias colectivas, defender nuestro derecho a existir y ser reconocidas, a conocer la historia de nuestras luchas y demandas, y por tanto, poder exigir que se respeten sus resultados. Es igualmente importante participar en la negociación y en la construcción de la esfera pública, para “estar en lo público.”

III.B. Asimilación y resistencia

Es importante comprender que el aprendizaje simbólico de imágenes, identidades y subjetividades (de género y otras condiciones) no implica una mera recepción y asimilación de los contenidos que se transmiten en los lugares de la memoria. De acuerdo a las perspectivas feministas y en las ciencias sociales, se entiende que el aprendizaje es producto de un proceso de significación y negociaciones que cada persona establece con esos contenidos a partir de los cuales asume, rechaza o transforma de manera más o menos parcial los mandatos de género implicados en ellos.⁶⁹ De igual manera, la subjetividad e identidad se entienden como procesos en permanente construcción. Es decir, se reconocen tanto la influencia de ciertas condiciones y elementos del contexto sociohistórico como de la agencia de cada sujeto/a en el proceso de construcción personal, de “generización” y de subjetivación individual y colectiva. La tensión entre las influencias externas e internas varía en función de las circunstancias y de las posiciones que en cada una de ellas juega la/el sujeto.

Nuestras sociedades siguen siendo en gran medida organizaciones patriarcales. Por lo tanto, somos socializadas y socializados en una cultura sexista, desigual y androcéntrica, pero también coexisten y se superponen a esa cultura patriarcal otras culturas de género, producto de las luchas feminista y del movimiento amplio de mujeres, dando lugar a órdenes de género sincréticos, a transformaciones de género y tensiones entre la conservación y el cambio (Lagarde, 2001). Estas situaciones emergentes y relaciones distintas han incidido en algunos de los espacios y contenidos de la socialización, como así también en instituciones y elementos centrales de la cultura y organización social. En este contexto, se asume también que los lugares de la memoria pueden ser o han sido resignificados o contruidos desde grupos comúnmente excluidos, desde visiones e identidades alternativas que resisten y desafían aquellas hegemónicas y subordinantes. Hay muchas experiencias que constatan que distintos grupos construyen estrategias para no ser

⁶⁹ Véase Butler (1998, 2002), Ellsworth (1999), Orner (1999), Bonder (1998).

olvidados, aportar otros sentidos a la comunidad, posicionar determinadas posturas y actitudes, y proponer nuevas formas para el orden social.⁷⁰ Los contenidos de género de los lugares de la memoria pueden ser causa y consecuencia de un cambio cultural al introducir innovaciones como nuevos valores, imaginarios o ideas acordes a una cultura de equidad de género, constituyendo nuevos contenidos de la memoria o ricos recuerdos sociales que buscan ser preservados y transmitidos.

En este sentido, un ejemplo es el de grupos que luchan por la democracia y buscan recuperar la memoria que les fue arrebatada por dictaduras. En su esfuerzo, las fosas comunes, donde fueron depositados los cadáveres de miles de personas comprometidas con la justicia y la paz a fin de ser olvidadas, están siendo ahora convertidas en lugares de la memoria. El “mapa de las fosas” que se construye en el Estado español supone la excavación y marcaje de esas fosas, así como el desarrollo de estrategias de reconocimiento y de reparación económica, política y simbólica hacia las víctimas de la guerra civil y de la dictadura franquista. La musealización y reconversión de Villa Grimaldi en Santiago de Chile o de la Ex Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) en Buenos Aires, ambos antiguos centros de detención y de tortura, son igualmente medios por los que se busca construir un patrimonio alrededor de la lucha por la democracia, complementar o desafiar versiones de la historia oficial, y recuperar otros contenidos, valores y símbolos. Del mismo modo, las cartas, carteles y fotos que se han colocado en muros, estaciones de trenes o cualquier otro sitio relacionado con una guerra, un ataque o cualquier otro oprobio vivido por la población, como la estación de Atocha en Madrid, los campos desiertos de Chihuahua donde han aparecido cientos de mujeres asesinadas, y un sinnúmero de esquinas y plazas de varias ciudades mexicanas, colombianas y de muchos otros lugares en situaciones de conflicto armado van convirtiéndose en espacios con un sentido histórico y pedagógico que narran distintas historias, dolores, glorias, más allá de lo que “oficialmente” pretenda memorarse.

⁷⁰ Por ejemplo, actualmente se cuenta con un calendario de eventos impulsados por el movimiento feminista y amplio de mujeres, como los días internacionales de las mujeres y de la no-violencia contra las mujeres, de la salud, de la maternidad voluntaria, del sida, las marchas lésbico-gay, entre otros. Estos podrían valorarse como espacios de subversión y protesta, como prácticas micropolíticas, ejemplos de apropiación del espacio público, de construcción de nuevos lugares de la memoria, en donde se favorece un aprendizaje de género distinto al tradicional-patriarcal. Véase una revisión empírica y una reflexión de experiencias positivas sobre la creación de lugares de memoria orientados hacia la libertad o igualdad de las mujeres, o que intentan revertir diversas desigualdades sociales en Maceira (2012a y 2012b).

Además de reconocer esa capacidad de las y los sujetos de construir y deconstruir los sentidos y mandatos de género (o cualquier otra condición), es importante destacar que muchas veces existen en los lugares de la memoria curricular ocultos y evadidos. Además de los contenidos que explícitamente comunican, existen discursos que no se mencionan, mensajes que se ocultan e invisibilizan, otros que se niegan y excluyen de la selección dominante. A partir de esta premisa, vale cuestionarse hasta dónde es posible que el sujeto reaccione o negocie con esos “no contenidos” y que sea capaz de enunciar un contradiscurso frente a un “no discurso”. ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para tomar distancia de los significados cuando estos son solo “fantasmas” o cuando no hay referentes sobre esa actuación en el mundo, como podría ser el caso de las mujeres, cuya memoria colectiva de género ha sido borrada, o tienen pocos o negativos puntos de partida para su participación social, cultural y política?

Analizar las maneras en que se construyen y socializan la historia y la memoria, la apertura a que distintos grupos elaboren relatos diferentes, los compartan o simplemente puedan elaborar sus propias interpretaciones y valoraciones son ejes fundamentales de la investigación, teorización y prácticas feministas, así como de las políticas para promover una cultura de equidad de género.

IV. Comentarios finales

Esta incipiente exploración sobre las implicaciones formativas en torno al género en los lugares de la memoria permite comprender la importancia del aprendizaje simbólico, y de estudiar e intervenir los espacios donde se desarrolla. Asimismo, pone de manifiesto que es especialmente oportuno comprender los procesos educativos que se dan en los lugares de la memoria porque, en muchos casos, se insertan en una lógica distinta a la de los espacios escolares y de otros materiales didácticos, en los que prevalece una lógica racional y articulada. Posiblemente, en este tipo de espacios de aprendizaje, se transmitan, negocien, transformen y resistan los contenidos de otras formas, con códigos diferentes, a través de experiencias distintas y más complejas que involucran la afectividad, lo lúdico, la ritualidad y la estética. Se trata entonces de un universo de experiencias también más difusas y con una frecuencia que puede ser cotidiana, sutil, pero definitivamente, memorable. De esta manera, una comprensión más amplia de la educación reta lo que hasta ahora comprendemos y sabemos sobre el hecho pedagógico, e incluso, lo que se define por conocimiento. Se trata de favorecer la observación de las relaciones y formas de

resistencia de hombres y de mujeres no solo con el tipo de contenidos de los lugares de la memoria, sino también con el tipo de aprendizaje y conocimiento que suponen.

Este tipo de estudios permite además comprender cómo proponer pautas de transformación cultural y así, desde un enfoque educativo, imaginar otras maneras de contribuir al largo proceso de erradicar la cultura de opresión genérica. Por ejemplo, se puede observar que la democratización de la construcción de la historia y la recuperación de las memorias colectivas implica configurar narrativas que reconozcan las contradicciones sociales, los conflictos, y también las luchas y logros que evidencian la posibilidad ciudadana de generar cambios sociales importantes y mejorar la calidad de la vida de la sociedad. El International Slavery Museum ha hecho un esfuerzo importante para construir un relato que hable del dolor sufrido, del racismo, de la injusticia, pero también de la resiliencia, del activismo político y de la construcción de la igualdad. Reconstruir y recordar otras memorias favorece la socialización, difusión, transmisión y recreación de aprendizajes, estrategias y saberes respecto a las visiones, prácticas, logros y lecciones derivados de la experiencia de muchas mujeres y grupos que han luchado a lo largo de la historia para lograr una verdadera democracia. Las plazas públicas llamadas “8 de marzo” o “25 de noviembre”, esparcidas por varias ciudades del mundo, son un reconocimiento y un recordatorio material de la acción femenina y del conjunto de la sociedad contra la violencia contra las mujeres y a favor de la igualdad. Democratizar la memoria social facilita también la identificación y formación de conciencias colectivas que generan pertenencia, identidad, filiación y comunidad, pues en ellas se interpelan y convocan una variedad de voces y experiencias, pluralidad, y múltiples sitios de identificación. De ese modo, se invitaría a movilizar intereses, expresar demandas y saberes, generar identificación e identidades, crear y fortalecer nuevas subjetividades y referentes simbólicos que favorezcan la autonomía y la ciudadanía plena.

Estas y otras propuestas posibles permitirían no solo consolidar el capital simbólico del feminismo y aumentar su capacidad de incidencia pública, con lo cual se conseguiría revertir cierto desdibujamiento teórico y político actual del feminismo, sino también teorizar prácticas educativas, culturales y políticas feministas para contribuir al recuerdo social con distintas memorias y subversiones.⁷¹ Diversos estudios han recalcado la necesidad de un diálogo entre las feministas políticas y las feministas teóricas de la educación, así como la creación de marcos más creativos y complejos, y de nuevos conceptos para pensar y plantear la ciudadanía de las mujeres

⁷¹ Véase Maceira y Rayas (2011).

y los procesos de ciudadanía (Dillabough y Arnot, 2001). En lo que respecta al debate en otros campos, se lo considera clave, pues no puede obviarse el poder que tienen la academia y el campo educativo ni tampoco que existen coyunturas que deben aprovecharse para incidir en ellos. Al menos este último campo se ha ido complejizando en años recientes debido a que las temáticas, problemas, necesidades, actores y espacios están creciendo, modificándose, haciendo crisis en algunos casos y emergiendo en otros.⁷² De esta forma, se abre una oportunidad para poner a debate temas y perspectivas, introducir preocupaciones, argumentar nuevas orientaciones políticas e incidir en las cada vez más urgentes reformas educativas para transformar las instituciones.

Todos estos elementos, sumados a las muchas otras iniciativas que se han impulsado, son pasos importantes y creativos para transformar el orden simbólico de género, el orden de desigualdad e inequidad, como así también las políticas del conocimiento. Se abrirán de ese modo nuevas opciones para la vida de mujeres y hombres.

V. Bibliografía

Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea - Instituto de la Mujer.

Arango Hisijara, O. (1995). "Los usos del Zócalo". Marión, Marie (Coord.), *Antropología simbólica*. México: INAH, pp. 197-206.

Arnot, M. y Dillabough, J. (Eds.) (2001). "Feminist political frameworks. New approaches to the study of gender, citizenship and education". *Challenging Democracy: International*

⁷² Por ejemplo, algunas problemáticas y cambios recientes son la emergencia de nuevos actores con demandas inéditas, la crisis de las instituciones políticas tradicionales, la globalización y fortalecimiento de algunos lineamientos definidos en instancias internacionales y organismos multilaterales, tales como la promoción y defensa de los derechos humanos, la democracia y la diversidad cultural, principios que han afectado prácticamente a todos los gobiernos. Los diversos cambios han supuesto también el interés de algunos sectores por reformar, ampliar y/o profundizar las instituciones (Bonder, 2005). La globalización tiene, además, muchos efectos sobre las prácticas educativas en tanto cambia los contextos, impone nuevas necesidades, lógicas y valores. Entre ellos, resalta la importancia del fortalecimiento de las identidades locales y del autoconocimiento para poder establecer la relación con "el otro". La globalización también hace más palpable la interrelación de la educación con campos como el económico, tecnológico, cultural, entre otros, y demanda cada vez más trabajos interdisciplinarios (Stromquist, 2002).

Perspectives on Gender, Education and Citizenship. Londres- Nueva York:Routledge, pp. 21-40.

Askew, S. y Ross, C. (1995). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona: Paidós.

Bayley, S. (1992). *How schools shortchange girls: A study of major findings on girls and education*. Washington, DC: AAW Educational Foundation, The Wellesley College Center for Research on Women. American Association of University Women/Greenberg-Lake. Caps. 1 – 3, pp. 1-36, 34-54 y 131-144.

Baxter, Judith “A Juggling Act: a feminist post-structuralist analysis of girls’and boys’ talk in the secondary classroom” Gender and Education, Vol. 14. Nº1, 2002, pp. 5-19.

Belausteguigoitia, M. y Mingo, A.i (1999). “Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación”. Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós- UNAM – Colegio de las Vizcaínas, pp. 13-53.

Bonder, G. (1998). “Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente”. Género y Epistemología: mujeres y disciplinas, Santiago, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG) de la Universidad de Chile.

Bonder, G. (1994). “Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 6. Organización de Estados Iberoamericanos.

----- (2005). Seminario “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas”. Buenos Aires: PRIGEPP-FLACSO.

Bonder, Gloria y Veronelli, Claudia (1998). “Imágenes de género en la educación científica y tecnológica: análisis de textos escolares post reforma educativa”. Buenos Aires: Centro de Estudios de la Mujer.

Judith Butler, El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, México, PUEG-Paidós, 2002.

- Judith, Butler, "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista" en *Debate Feminista*, Vol. 8, México, Octubre 1998, pp. 296-314.
- Calvo, S. (1996). "La extensión educativa: una propuesta para el público escolar". Alderoqui, Silvia (Comp.), *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós, pp. 87-124.
- Carretero, Mario (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en la era global*. Buenos Aires: Paidós.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2003). *Pobreza y desigualdad desde una perspectiva de género. Panorama social de América Latina (2002-2003)*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.eclac.cl/mujer/noticias/noticias/6/14716/separataesp.pdf>.
- Cortina, Regina. "Políticas públicas y formación docente: Una mirada desde la perspectiva de género", Documento presentado en la Reunión Latinoamericana: Feminismo y Educación, Ciudad de México, Octubre de 2001.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: TRILCE-Extensión Universitaria de la Universidad de la República.
- Del Valle, T. (1997). *Andamios para una nueva ciudad. Lecturas desde la antropología*. Madrid: Cátedra.
- Dillabough, J. (2005). "Foro-debate sobre Género, democracia y ciudadanía". En Seminario "Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas". Unidad N° 3. Buenos Aires: PRIGEPP-FLACSO.
- Epstein, D. (1995). "In our (new) right minds: the hidden curriculum in the academy". Morley, Louise y Val Walsh (Eds.), *Feminist Academics: Creative Agents for Change*. Londres: Taylor & Francis Publishers, pp. 56-72.
- Ellsworth, Elizabeth (1999), "¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose caminos por los mitos represivos de la pedagogía crítica", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli

Mingo (eds.), Géneros prófugos. Feminismo y educación, México, Paidós/UNAM/Colegio de las Vizcaínas, pp. 55-88.

Fernández, A. M. (2001). *El fin de los géneros sexuales*. Buenos Aires, Programa de Formación de Formadores: Creciendo en Igualdad, INADI-UNICEF.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

----- (1999). “Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo”. Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós- UNAM - Colegio de las Vizcaínas, pp. 135-188.

González, R. (2005). “Aprendizaje simbólico”. *Sinéctica*, N° 26, Tlaquepaque, Jal., ITESO, Febrero–Julio 2005, pp. 85-93.

González Jiménez, R. M. (Coord.) (2000). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. México: Secretaría de Educación Pública - Universidad Pedagógica Nacional - Miguel Ángel Porrúa.

Lagarde, M. (2001). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas.

Maceira Ochoa, L. (2012a): “¿Generizar la memoria? Experiencias y desafíos vascos (I y II)”. *Euskonews*, N° 638.

----- (2012b). *Museo, memoria y derechos humanos: itinerarios para su visita*. Bilbao: Cuadernos de Derechos Humanos, Universidad de Deusto.

----- (2011a). “El museo como contexto de discursos y prácticas culturales en torno al género”. Barrera Bassols, Dalia y Raúl Arriaga (Eds.), *Género, cultura, discurso y poder*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia e Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 225-236.

----- (2011b). “‘¿Memorias de mamíferas?’ Memoria sin mujeres. Reflexiones en torno a discursos, olvidos y prácticas de la memoria social en el Museo Nacional de

Antropología en México”. Maceira, Luz y Lucía Rayas (Eds.), *Subversiones. Memoria social y género. Ataduras y reflexiones*. México, Juan Pablos, Escuela Nacional de Antropología e Historia y Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 133-166.

----- (2009). “Educación, género y memoria social: un análisis sociocultural de las interacciones de los públicos en museos antropológicos mexicanos”. Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

----- (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*. México: El Colegio de México.

Maceira Ochoa, L. y Rayas, L. (2011). “Introducción”. Maceira Ochoa, Luz y Lucía Rayas (Eds.), *Subversiones. Memoria social y género. Ataduras y reflexiones*. México, Juan Pablos, Escuela Nacional de Antropología e Historia y Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 19-66.

McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.

Margolis, E. (Ed.) (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Londres y Nueva York: Routledge.

Martínez Ramos, L. (2001). “Los feminismos, la educación formal y la necesidad de nuevas agendas”. Ponencia presentada en el *Encuentro Latinoamericano de Feminismo y Educación Formal*. Universidad Autónoma de México, México DF, octubre.

McLaughlin, J. (2003). *Feminist social and political theory. Contemporary debates and dialogues*. Gran Bretaña: Palgrave Macmillan.

Messina, G. (2001). *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, UNESCO.

Orner, Mimi (1999), “Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación ‘liberadora’. Una perspectiva posestructuralista -feminista”, en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.), Géneros prófugos. Feminismo y educación, México, Paidós/UNAM/Colegio de las Vizcaínas, pp. 117-135.

- Morgade, G. (2005). "Sexualidad y prevención: una desafortunada conjunción escolar". Ponencia presentada en el *II Congreso Argentino y III Congreso Latinoamericano de Salud Sexual y Reproductiva*. Rosario, Argentina.
- Paletschek, S. y Schraut, S. (2008). "Introduction: Gender and Memory Culture in Europe—Female Representations in Historical Perspective". Paletschek, Sylvia y Sylvia Schraut (Eds.), *The Gender of Memory. Cultures of Remembrance in Nineteenth-and Twentieth-Century Europe*. Frankfurt y Nueva York, Campus Verlag, pp. 7-28.
- Rosemberg, F. (2001). "Caminhos cruzados: Educação e Gênero na produção acadêmica". *Educação e Pesquisa*, N° 27 (1), pp. 47-68.
- Rubio Castro, A. (1997). *Feminismo y ciudadanía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Sevilla, A. (1995). "Expresiones simbólicas y lucha urbana". Marión, Marie (Coord.), *Antropología simbólica*. México: INAH, 1995, pp. 189-195.
- Stromquist, N. (1996). *Gender dimensions in education in Latin America*. Washington: Interamer 53, OAS, "Introduction".
- (2002). "Globalization, the I, and the Other". *Current Issues in Comparative Education*, N° 4 (2).
- Subirats, Marina. La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. Serie Mujer y Desarrollo. Núm. 22. CEPAL. Santiago de Chile. 1998.
- Torres, R. M. (2000). "¿Mejorar la educación para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para mejorar la educación?". AAVV, *Itinerarios para una educación latinoamericana*. Cuaderno de viajes, Barcelona: Paidós.

Una aproximación a la relación entre el ámbito educativo y el laboral de las mujeres colombianas⁷³

July Samira Fajardo Farfán

I. Introducción

Colombia, al igual que la mayoría de los países de Latinoamérica, ha aumentado paulatinamente los niveles educativos tanto de hombres como de mujeres, presentándose en mayor proporción en el caso de ellas. El aumento sostenido de ingreso de mujeres a la educación en el país se inició hace más de 50 años, logrando representar hoy en algunos niveles educativos más del 50% del total (Ramírez, 2010). Dicho aumento, aunque gradual, ha sido más predominante en las últimas dos décadas. Se relaciona con las conquistas de las mujeres organizadas a nivel nacional,⁷⁴ la creación de políticas sociales enfocadas en la materia, la inclusión explícita del tema en las políticas y planes nacionales de educación a partir de la década de 1990, y en respuesta también a las demandas internacionales, materializadas principalmente en convenciones como la CEDAW, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Plataforma de Acción de Beijing, los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Buena parte de estos convenios y pactos internacionales han sido promovidos por redes de derechos humanos de las mujeres y el movimiento feminista internacional, e impulsados y fortalecidos por organismos internacionales multilaterales. Este proceso emerge en el marco de las *“estrategias para el cambio de la desigualdad de género”* (Maquieria, 2010:61-67) que han sido facilitadas por los flujos y dinámicas de la globalización contemporánea.

⁷³ Trabajo presentado en el Seminario “Globalización y Género. Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina” (Profesora Gloria Bonder), año 2013.

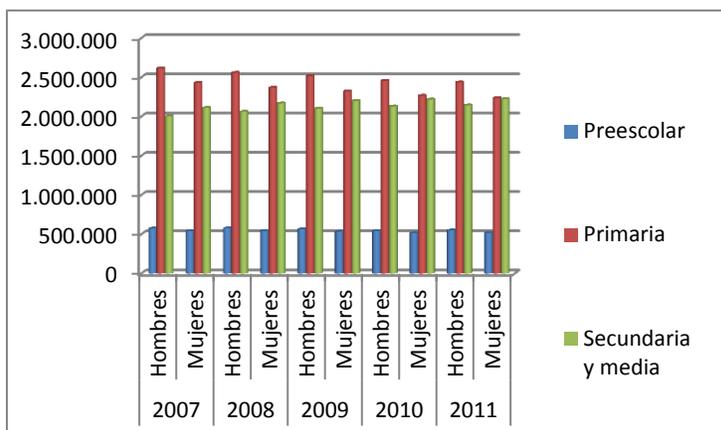
⁷⁴ Por ejemplo, la participación de las mujeres a través de la Red Nacional de Mujeres en la Asamblea Nacional Constituyente, que logró la inclusión y el reconocimiento formal de la ciudadanía de las mujeres y sus derechos en la Constitución Política de 1991.

En este contexto de logro educativo para las mujeres en garantía de sus derechos humanos, esta monografía indaga la relación y el impacto del mismo en el ámbito laboral colombiano y en las condiciones de vida de las mujeres. Se parte de la premisa de que los procesos insertos en la actual dinámica global suelen estar marcados por fuertes paradojas, expresadas con particular fuerza en lo que a los derechos de las mujeres se refiere (Maquiería, 2010). Por un lado, se reivindica la universalización de los mismos y, por otro, se obstaculiza su garantía por exigencias del sistema financiero mundial y su relación con el mercado laboral.

II. El acceso de las mujeres a la educación en Colombia

El creciente acceso de las mujeres al sistema educativo en el país es una realidad visible en todos los niveles, llegando incluso a ser mayor su participación que la de los hombres en algunos de ellos, como se puede observar en el gráfico.

Gráfico 1
Consolidados Colombia (en miles): educación preescolar, básica y media (2007-2011)

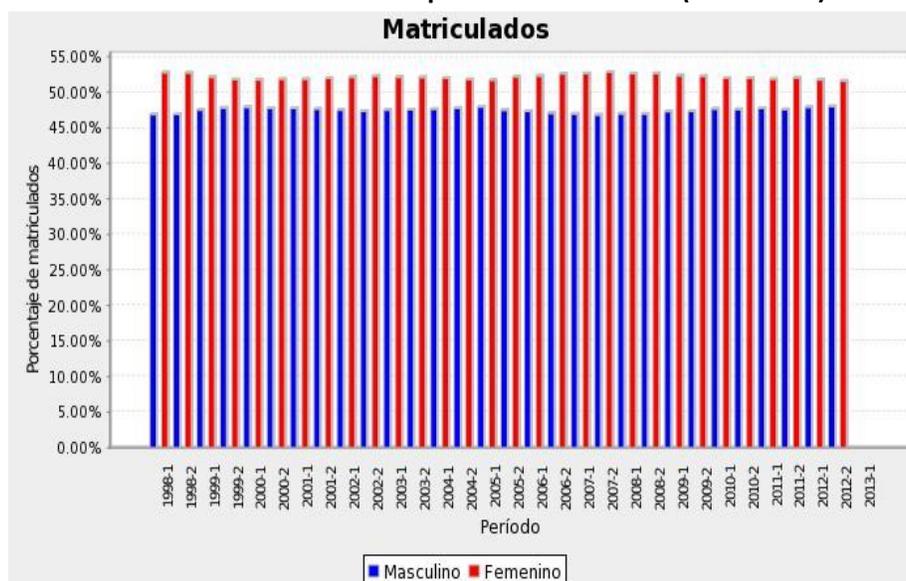


Fuente: elaboración personal a partir de: DANE – Estadísticas anuales sobre número de matriculados por sector y sexo. Disponible en: www.dane.gov.co (Sociales/población escolarizada).

En preescolar, primaria, secundaria y media, la tendencia en los últimos años indica que en los dos primeros son los niños los principales matriculados, siendo mínima la diferencia en relación a las niñas en el nivel de preescolar. En secundaria y media por el contrario son más las mujeres matriculadas, ampliándose la diferencia en relación a los hombres, lo que indica mayor retención en las mujeres dentro del sistema educativo a lo largo de todo el ciclo escolar.

En cuanto a la educación superior, la tendencia general que viene desde la educación media se mantiene; es decir, son más las mujeres matriculadas que los hombres en los últimos 15 años, encontrándose en promedio entre el 50% y el 55% sobre el total anual (Véase Gráfico 2).

Gráfico 2
Matriculados educación superior en Colombia I (1998-2012)



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. “Sistema para la prevención de la deserción de la Educación Superior (SPADIES)”. Disponible en: <http://spadies.mineduacion.gov.co/spadies/>

Datos del Observatorio Laboral del Ministerio de Educación (2011) indican que del total de graduados en el país en el periodo 2001-2010, el 54,4% son mujeres y el 45,6% son hombres, siendo más marcada la tendencia en el nivel universitario de pregrado y especialización. Es posible afirmar, entonces, que las mujeres además de representar el mayor número de ingresos a la educación superior son quienes también permanecen en la misma en mayor medida. Los hombres en cambio, representan la población con mayor nivel de deserción en este ámbito.

Acorde a los datos presentados, el panorama de las mujeres colombianas en cuanto al derecho a la educación se encuentra aparentemente garantizado. Podría argumentarse que el acceso a la educación se ha transformado en las últimas décadas. Si bien era considerado una de las principales barreras para el ejercicio de este derecho, hoy la falta de acceso parece haberse revertido. No obstante, cabe preguntarse si el acceso adopta una lógica de equidad y si el mismo ha transformado las condiciones materiales de existencia de las mujeres. Finalmente, es necesario

considerar si el mercado laboral responde al incremento del nivel educativo logrado por las mujeres.

Cuando se revisa de manera desagregada por área del conocimiento el ingreso de hombres y mujeres, la perspectiva sobre el aparente equitativo acceso de las mujeres a la educación empieza a cambiar. Sobre todo si nos enfocamos en los últimos 15 años ya que, según datos del Ministerio de Educación (SPADIES), es posible interpretar la existencia de tres tendencias claras:

a). En áreas como agronomía, veterinaria y afines, el conjunto de bellas artes, y las matemáticas y ciencias naturales: la tendencia ha sido al equilibrio entre hombres y mujeres lográndose porcentajes cercanos al 50% sobre el total en cada caso; b). Las áreas de ciencias sociales, humanidades y las ciencias de la educación presentan una tendencia sostenida a la mayor participación de mujeres. Para el caso de las primeras, la diferencia es del 20% a lo largo de los últimos 15 años mientras que para las segundas, del 30% aproximadamente; c). En las áreas de arquitectura, urbanismo e ingenierías en general son los hombres los principales estudiantes con un diferencia respecto a las mujeres entre el 30% y el 35%.

Lo anterior evidencia, en primer lugar, que el mayor acceso de las mujeres a la educación no ha implicado en Colombia una reorganización estructural de la histórica división sexual del trabajo. Las profesiones tradicionalmente asociadas como femeninas (enfermería, educación preescolar, trabajo social, entre otras) continúan siendo estudiadas por una mayoría abrumadora de mujeres. Sucede lo mismo para el caso de las profesiones fuertemente ancladas al rol masculino dentro de la sociedad, en donde los hombres constituyen el 70%.

En segundo lugar, encontramos a las profesiones ancladas con el conocimiento propio de las actuales sociedades de la información y la comunicación. Se trata del caso concreto de las ingenierías, en donde se ubican la electrónica, de telecomunicaciones, la telemática y de sistemas. El estado de las mismas invita a pensar, para el caso colombiano, en las preocupaciones señaladas por Gloria Bonder (2008) sobre la relación de las mujeres con las Tecnologías de la Información y Telecomunicación (de ahora en más TICS). Si bien las brechas en el acceso en cuanto al uso de las TICS se van cerrando cada vez más (Bonder, 2008:8), las brechas en cuanto a la generación de este tipo de conocimiento parecen ser profundas si se tiene en cuenta la baja participación de las

mujeres en las carreras relacionadas. Esto constituye un indicador de un panorama complejo para ellas en las actuales sociedades (Bonder, 2008:9).

En la medida en que se cuenten con pocas mujeres comprendiendo y creando conocimiento en el mundo de las TICs y los sistemas informáticos en general, el colectivo de las mujeres seguirá marginado en los principales flujos y procesos de la sociedad global. Este fenómeno continuará constituyéndolas primordialmente en “las usuarias” en un espacio que como otros, está siendo diseñado acorde mayoritariamente a las necesidades de los hombres (Bonder, 2008).

III. El logro educativo de las mujeres colombianas desde la perspectiva del mercado laboral

El panorama de formación educativa de las mujeres en el país, en donde ellas constituyen desde hace una década las principales graduadas en la educación superior, invita de manera directa a pensar en que en el ámbito laboral el logro se ha presentado igual. No obstante, los indicadores al respecto no permiten identificar una concordancia directa.

El primer indicador refleja que aunque las mujeres son el grueso de la población que culmina una carrera profesional, es un aspecto que no ha implicado que la tasa de desempleo femenino se reduzca considerablemente en relación a los hombres. Cabe rescatar, sin embargo, que en los últimos 20 años se comprueba una importante mejoría para ellas. Acorde a la tasa de desempleo del país para el período 2001-2009, las mujeres continúan siendo las principales afectadas, estando en promedio entre el 9 y el 12% para los hombres y el 15 y 20% para las mujeres (Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2010:12). Esta situación permite pensar, acorde a Magdalena Valdivieso, que cuando las economías están en crisis, la competencia por la consecución de un empleo tiende a ser mayor dentro del colectivo de las mujeres (2010:88).

Ahora bien, es necesario revisar también la situación de las mujeres que se encuentran ocupadas/empleadas. A lo largo del seminario de Globalización y Género (Bonder, 2013), dos aspectos resultaron de consideración permanente: el primero indica que si bien las mujeres cuentan con empleo, se vinculan en los sectores más precarizados o los menos remunerados del mercado; el segundo señala que, aun cuando las mujeres están empleadas, sus ingresos en relación a los de los varones siguen siendo menores, presentándose la denominada brecha

salarial. Ambas circunstancias se mantienen a pesar de que las mujeres han incrementado significativamente su nivel educativo.

Frente a esta situación, al relacionar la formación profesional de las mujeres en las diferentes áreas del conocimiento con los ingresos promedio de estas áreas en el mercado laboral, fue posible establecer que efectivamente los sectores que generan menores ingresos mensuales son los mismos en los cuales las mujeres se encuentran de manera predominante. Como ejemplo, se toman los datos de dos carreras del grupo de las ingenierías (concentración altamente masculina) y los datos de las ciencias sociales-humanas y las ciencias de la educación (concentración femenina). El siguiente cuadro presenta los picos máximos y mínimos de los salarios mensuales de estas áreas para los tres primeros niveles educativos:

Cuadro 1
Ingresos mensuales de cuatro áreas del conocimiento en Colombia (en miles)⁷⁵

| | Ing. Civil y afines | Ing. Electrónica y telecomunicaciones | Sociología /trabajo social y afines | Ciencias de la Educación |
|------------------------|----------------------------|--|--|---------------------------------|
| profesional | 1.500.000 - 3.400.000 | 1.600.000 - 2.280.000 | 1.100.000 - 1.600.000 | 800.000 - 1.800.000 |
| Especialización | 1.900.000 - 4.400.000 | 2.100.000 - 4.400.000 | 900.000 - 3.600.000 | 1.200.000 - 4.000.000 |
| Maestría | 2.500.000 - 4.600.000 | 2.500.000 - 4.300.000 | 1.500.000 - 6.800.000 | 1.900.000 - 4.000.000 |

Fuente: Elaboración personal a partir de datos del Ministerio de Educación Nacional. Observatorio Laboral para la Educación. Disponible en: www.graduadoscolombia.edu.co.

El segundo indicador resalta que la brecha salarial no solo se encuentra entre las distintas áreas del conocimiento sino también entre mujeres y hombres al interior de las mismas. Según datos del Ministerio de Educación Nacional (2011:22) para el período 2005-2010, los hombres reciben mayores ingresos que las mujeres por iguales posiciones laborales e iguales niveles educativos, siendo la brecha en el caso de los recién graduados entre el 12,6% y el 16,2%. Así mismo, el aumento del salario real en el caso de las personas recién graduadas es mayor para hombres que para mujeres. Entre el 2008 y el 2010, el de los hombres aumentó en un 9,4% y el de las mujeres tan sólo en un 5,2%.

⁷⁵ El Salario Mínimo Mensual Legal Vigente en Colombia es de \$589.500 (COP), equivalente a 333 USD aproximadamente.

Además de lo establecido para las brechas en términos de salarios, la realidad colombiana también refleja inequidad para las mujeres en lo que a cargos directivos y decisión se refiere. Un estudio realizado en el 2005 por Hay Group reveló que los cargos de alta y media gerencia se encuentran en un 84% y 68% en manos de hombres (Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2010:12). Esta situación incluso se presenta en las áreas de predominancia femenina como las relacionadas con la educación, en donde al contrario de lo que se podría pensar, a medida que sube la escala salarial y de reconocimiento, disminuye la presencia de mujeres. De acuerdo, a Elvia Domínguez, en preescolar la planta docente es casi en su totalidad femenina, equilibrándose en el nivel de educación media y disminuyendo a menos de un cuarto del total de docentes en la enseñanza universitaria. En este ámbito, el trabajo de las mujeres resulta ser más intenso en la modalidad de contratación horas (2005:8).

Finalmente, como último aspecto a señalar, se encuentra la relación entre la mayor formación educativa de las mujeres y la redistribución del trabajo no remunerado en sus hogares. Se identifica que no solo ellas continúan siendo las que más tiempo invierten en estas tareas sino que, además, al juntar las horas de trabajo remunerado con el no remunerado, su carga laboral en promedio está unas 11 horas por encima de la de los hombres. Mientras ellas dedican 72,4 horas semanales al trabajo, ellos solo dedican 61 horas (DANE, 2012:3).

IV. Conclusiones

Las mujeres colombianas se encuentran sobrecargadas laboralmente, precarizadas en las condiciones que el mercado laboral les ofrece pese a estar altamente calificadas. A la vez, en varias áreas del conocimiento resultan estar subrepresentadas. Específicamente, en aquellas que generan mayores ingresos y que se encuentran de la mano de los conocimientos y procesos de la sociedad global. En las posiciones de alto nivel directivo y de prestigio, la tendencia también las margina y subvalora.

La feminización de la educación, jalonada por los pactos y convenios internacionales y las luchas feministas, ha brindado la posibilidad a las mujeres de salir de la esfera doméstica y de aportar en su propio desarrollo económico y el de sus familias; el horizonte de la universalización de la educación se ha ido convirtiendo paulatinamente en una realidad en tanto derecho humano. No obstante, mientras la educación no reforme sus contenidos tradicionales y los patrones de género implícitos, las mujeres pese a mayores niveles educativos seguirán ubicadas en áreas que

representan una extensión de sus labores domésticas, las cuales históricamente han sido poco valoradas socialmente, y hoy también, salarialmente.

Se hace evidente en la economía colombiana, inserta con obediencia en las dinámicas globales, que los incentivos económicos materializados en este caso en salarios se dirigen a aquellas áreas que les resultan más útiles a sus propias lógicas de expansión y acumulación. Estos son los ámbitos en donde las mujeres se encuentran todavía fuertemente marginadas.

La falta de transformación profunda de las estructuras y relaciones de género de la sociedad, sumadas a las presiones del mercado laboral y las políticas internacionales —como los recortes de los servicios sociales por parte del Estado— no han permitido que las mujeres logren los mismos escaños laborales que los hombres y que tampoco equilibren sus cargas familiares con las del mundo laboral.

V. Bibliografía

Bonder, G. (2008). “Las mujeres en la construcción de la sociedad del conocimiento”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional “Igualdad en la innovación, innovación para la igualdad” SARE. (Documentos PRIGEPP)

----- (2013). Seminario “Globalización y género. Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina”. Unidad Nº 3. Buenos Aires: PRIGEPP–FLACSO.

Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer – CPEM. Colombia (2010). “El desarrollo económico de las mujeres, una realidad impostergable”. Observatorio de Asuntos de Género. Boletín Nº 12. Enero-agosto de 2010.

DANE – Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. Colombia. Estadísticas anuales sobre número de matriculados por sector y sexo. Años 2007, 2008, 2009, 2010. Colombia. Disponible en www.dane.gov.co.

DANE – Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. Colombia (2012). “Equidad con Desarrollo. Un modelo que reivindica a la mujer”. Comunicado de Prensa. Bogotá, Colombia. Disponible en: www.dane.gov.co.

Domínguez, M. (2005). “Equidad de género en la educación ¿Qué hemos logrado las mujeres colombianas?”. *Cuadernos del CES*, Nº 13. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Maquiería, V. (Ed.). (2010). *Mujeres, globalización y derechos humanos*. Universidad de Valencia, Cátedra, cap. I.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Sistema para la prevención de la deserción de la Educación Superior–SPADIES. Disponible en: [//spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas](http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas).

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Observatorio Laboral para la Educación. (2011). “Seguimiento a los graduados de educación superior en los últimos 10 años”. Disponible en: http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articulos-277950_presentacion_ministra.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Observatorio Laboral para la Educación. www.graduadoscolombia.edu.co

Ramírez, H. (2010). “Las mujeres en la historia de la educación en Colombia” [En línea] *Universia Colombia*. Disponible en: <http://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/2010/03/08/258244/mujer-historia-educacion-superior-colombia.html>.

Valdivieso, M. (2010). “Mujeres, desarrollo y crisis”. Girón, A. (Coord.) *Crisis económica. Una perspectiva feminista desde América Latina*. México: CLACSO.

La historia no contada de una política despolitizada⁷⁶

Gloria Isabel Montoya Barato

I. Introducción

En los años 2006 y 2007 participé como auxiliar de investigación del proyecto “Los imaginarios de la cultura somática que construyen los jóvenes escolarizados de Medellín a partir de las representaciones que transmite la televisión que ellos consumen”.⁷⁷ Específicamente, colaboré en el trabajo de campo y escritura de uno de sus capítulos, “La voz de los jóvenes: un medio para descubrir los imaginarios de la sexualidad” (Montoya Cuervo, Londoño Martínez y Montoya Barato, 2009). Dicho trabajo me permitió acercarme a la manera como los jóvenes conciben y viven su sexualidad a partir de la relación que establecen con lo aprendido en la Familia, la Escuela y la televisión.

Allí pude constatar que los jóvenes reflejan grandes vacíos de conocimiento en el tema de la sexualidad porque en la Familia y en la Escuela les falta tranquilidad para hablar acerca de ello. Padres y educadores no quieren verse comprometidos ni en la iniciación ni en el ejercicio de la vida sexual de los jóvenes. Solamente les sugieren que se cuiden, pero allí los dejan solos, mostrando que tanto la familia como la escuela quisieran abstraerse de la responsabilidad sobre la educabilidad de los jóvenes en este aspecto. Sin embargo, lo importante es reflexionar sobre la relación entre estas dos instancias, la Escuela y la Familia, y su rol sobre el adecuado ejercicio de la sexualidad.

Es por esto que el presente escrito tiene como fin abordar la política de educación sexual en Colombia en relación con los principios que la orientan y la manera en que asume, explícita o implícitamente, el papel de la Familia en ella. Evidenciar la relación Escuela-Familia que plantea la política de educación sexual nacional ayuda a comprender el modo en que el involucramiento de

⁷⁶ Trabajo presentado en el Seminario “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas” (Profesora Graciela Morgade), año 2010.

⁷⁷ Fue llevada a cabo por grupos de investigación del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y la Universidad de Antioquia. El informe final se puede consultar en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000022.pdf>.

la Familia, desde el interior de la institucionalidad, puede ser un obstáculo o una posibilidad para lograr el propósito de educar en sexualidad en torno a un sujeto que decide y tiene ejercicio de su autonomía.

El inicio de la vida sexual a una edad cada vez más temprana y el predominio de una sexualidad donde los jóvenes minimizan o anulan los riesgos de su ejercicio en sus imaginarios, como contrapunto a una cultura que sobrevalora el deseo y el placer, hacen que el sentir y pensar de los jóvenes se oponga al precepto responsable que es impartido desde la Escuela y la Familia en torno a la sexualidad. Para educar en sexualidad no basta con intervenir el currículo presente en las instituciones educativas del ámbito escolar, se requiere un cambio cultural profundo donde necesariamente otras instancias como la familia y la comunidad deben ser acompañadas si se quiere promover una educación sexual en donde los jóvenes tengan posibilidades de ejercer el derecho al libre desarrollo de su personalidad.

La sexualidad emerge como un campo de poderes en disputa, donde la expresión o el silenciamiento de los cuerpos es lo que está en juego. Es necesario acercarse a una política de educación en sexualidad desde una perspectiva de construcción de ciudadanía que aporte a integrar estos ámbitos en disputa, donde se garanticen los derechos de niños, niñas, jóvenes y adolescentes (en adelante NNAJ) en el libre desarrollo y ejercicio de su sexualidad.

II. Tras los bastidores de la Política

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el apoyo técnico y financiero del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), lidera y ejecuta el programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía desde el año 2008. Con este, busca renovar la concepción tradicional de la educación sexual en Colombia, que había estado asociada a aspectos biológicos y de control de los riesgos derivados de su ejercicio. Para ello, propone una nueva concepción en la que se forme a las personas con capacidad crítica para el ejercicio de su sexualidad. En la descripción de sus principios programáticos, la propuesta se declara a sí misma como renovadora porque descentra la sexualidad de lo biológico y del discurso del riesgo y la focaliza en la promoción de relaciones equitativas en el ámbito de la pareja, la familia y la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2008a: 6).

Este cambio de orientación en el programa remite a la noción de marcos cognitivos en el campo político de la sexualidad y la reproducción desarrollada por Bonan (2003) para referirse al conjunto de significados y elementos interpretativos que fundamentan las concepciones que las personas tienen en torno a la sexualidad y la reproducción.

La autora explica que estos marcos cognitivos se agrupan en cuatro categorías:

- Marcos religiosos, que sustentan discursos y prácticas en razones de orden religioso cristiano.
- Marcos biomédicos, que se encuentran fundamentados en razones de orden natural, físico y biológico.
- Marcos político-nacionales, que emanan de razones de orden social de la comunidad nacional o razones de Estado.
- Marcos emancipatorios, que se fundamentan en la razón del derecho de la persona a la autodeterminación sobre su cuerpo, sexualidad y reproducción. El movimiento social feminista en cada país ha contribuido a la aparición y consolidación de este marco.

Bajo estas premisas, el programa de Educación sexual para la construcción de ciudadanía expresa entonces que su objetivo es abandonar el marco biomédico para trasladarse al marco emancipatorio. En este sentido, conceptualmente define y reconoce la sexualidad no solo dentro de lo reproductivo sino también de lo erótico, afectivo y comunicativo. No obstante, haciendo un rastreo de las guías metodológicas para desarrollar el proyecto en algunas instituciones educativas en donde se lo ha implementado, se observa que sigue predominando como logro a realizar el prevenir el inicio temprano de la sexualidad. Por ejemplo, cuando establecen dentro de sus objetivos específicos *“Disminuir el índice de relaciones sexuales a temprana edad, entre los jóvenes, de una manera irresponsable, conociendo los derechos sexuales y reproductivos”* (Instituto educativo agroecológico amazónico Buinaima, 2008: 2). En la misma guía se pudo observar cómo se dimensiona el papel que juega la Familia en este proyecto cuando en las estrategias de trabajo se establece aprovechar las reuniones periódicas de padres y madres en la entrega de notas para *“darles pildoritas de educación sexual y ciudadanía”*.

La propuesta está focalizada en solo una parte de los actores de la comunidad educativa, aquellos que requieren formación. Sin embargo, si bien se afirma que el proyecto pedagógico debe ser participativo —involucrando a toda la comunidad educativa: docentes, directivos,

estudiantes, padres y madres de familia (Ministerio de Educación Nacional, 2008b: 2) —, no desarrolla de manera explícita la modalidad de involucramiento de la Familia en el proyecto. Se asume, de esta manera, neutral frente al rol de ella porque solo concibe a la Escuela como formadora, orientadora o facilitadora.

Este proyecto exigiría tener claro, desde sus principios, los propósitos con respecto a cada uno de los actores a partir del reconocimiento de los antagonismos presentes en tanto la concepción de sexualidad no es homogénea y así contribuir a lo expresado por Bonder, quien afirma que cuando las relaciones intersubjetivas entran en diálogo *“permiten saldar una deuda civilizatoria pendiente: la construcción de diferencias no jerárquicas”* (Bonder, 1998). Lo que es problemático en este proyecto es que pretende promover la equidad, pero formando solamente a los NNAJ como sujetos de derechos, obviando el papel que cumplen la Familia y la Escuela como garantes de esos derechos.

Bajo la premisa de que el proyecto busca transitar de un marco centrado en lo biomédico a un marco emancipatorio, su esquema conceptual es innovador, pero su puesta en práctica se ha quedado al margen de los alcances esperados. Para abordar sus limitaciones es necesario develar las complejidades del contexto a las que se exponen tanto la Escuela como la Familia.

En este proyecto se proclama que *“la Escuela es ámbito privilegiado para el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos en sexualidad que permitan a los sujetos el ejercicio de las mismas, con calidad, libertad y autonomía, con base en la convivencia pacífica, el establecimiento de acuerdos consensuados y la inclusión a partir de la pluralidad”* (Ministerio de Educación Nacional - UNFPA, 2008: 17). Así, nos indica el modo en que el proyecto propone a la Escuela como la instancia en la cual se debe focalizar el énfasis pedagógico. Pero como afirman Alonso y Morgade (2008), las relaciones discriminatorias en razón de género, etnia, clase y sexualidad se producen también en otros ámbitos diferentes a la Escuela y con los cuales ella tiene o puede tener relación. Por lo tanto, un proyecto cultural alternativo como lo es el de educación sexual en este país no puede realizarse centrado exclusivamente en la Escuela. Si se pensara solo esta institución como el espacio para la labor pedagógica, se estaría ratificando una tendencia a la que alude Guillermina Tiramonti (2004): la delegación de la Familia a la Escuela de su responsabilidad de socialización para ejercer la regulación del ámbito de la sexualidad.

Tiramonti explica el contexto actual como una crisis de la sociedad del disciplinamiento. La misma, que fue descrita por Foucault (1996), da cuenta del modo en que la Familia, la Escuela y la Iglesia generan códigos con los cuales se instauran los comportamientos que las instituciones sociales regulan como espacios de clausura y vigilancia. La crisis señala el tránsito de la sociedad de disciplinamiento a una de control, donde a través de los sistemas de comunicación y las redes de información se ejerce poder sobre el ámbito ideológico, modulándose comportamientos, pero sin desestimar que estas modulaciones son cambiantes (Deleuze, 2005). Este nuevo modo de modulación permite que un espacio como la Escuela se torne potencial para esas modelaciones en los comportamientos de los jóvenes. No obstante, la Escuela también puede ser un espacio donde predomina el control. Ello excluye la posibilidad de construir el ámbito educativo para la transformación a partir de la resignificación de las identidades que allí se configuran, y de otorgarle sentido al rol que la Familia debe cumplir como primer espacio donde el sujeto entra en relación con un mundo significante. Para que la Escuela logre incorporar a la Familia en un proyecto de educación sexual, se requiere desmontar el orden del control, la dominación y las jerarquías. Es necesario intervenir ese ámbito privado desde el cual se ha concebido a las Familias y politizar dicho espacio en el sentido de su aporte a la construcción social, reevaluando identidades en razón de los órdenes y regímenes de género discriminatorios y visiones en que la sexualidad se concibe en razón de preservar el fin último y conservador de una Familia: los hijos como sustitutos y depositarios del proyecto de vida de los padres.

En el prólogo al libro de René Scherer (1983), *La pedagogía pervertida*, Germán L. García sostiene que precisamos un enfoque que deseduque y promueva la escucha de los/as adultos/as, donde la pedagogía desista de estar al servicio del narcisismo de los padres. Hasta ahora, la educación en sexualidad en Colombia ha sido concebida como campañas de información y con contenidos provenientes de los adultos. De ese modo, se sugiere que los derechos se conquistan recibiendo información que, además, es sesgada de acuerdo a aquello que los/as adultos/as piensan que es correcto pensar y hablar.

Cuando en un proyecto de este tipo se hace referencia a una sexualidad responsable y a límites consensuados, no es otra cosa que el control implícito del cual no se puede desprender la mirada del adulto. Se deslegitima un noble propósito por miedo a perder el control. Se insta primero al cuidado, para luego ejercer el deseo y desde esta óptica se intenciona la información

como estrategia que convierte a los/as jóvenes en objetos depositarios de información y no en sujetos en ejercicio de sus sexualidades.

Como indica Bonan (2003), un enfoque biologicista o médico centrado en el cuerpo tiende a despolitizar el ámbito de la sexualidad, configurándolo como un asunto de orden personal en vez de social y político. Esto también queda en evidencia en el discurso del control que subyace a las propuestas formativas en sexualidad, y que para este proyecto se condensa en los “límites consensuados” que pretende establecer de parte de los adultos hacia los NNAJ (Lopes Louro, 1999: 1). Esto nos habilita a identificar en el proyecto de pedagogía sexual de Colombia principios que se orientan a dotar de contenido político el enfoque de política pública con que se atiende a la sexualidad. Sobre todo porque este proyecto vincula el ámbito de la sexualidad con el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.

La intención del proyecto de educación sexual en Colombia es política, pero es claro que no ha dado los resultados esperados. Así lo establecen un número de trabajos académicos realizados en el país para describir la problemática del embarazo adolescente, que evidencian las falencias de la educación sexual en Colombia. Entre ellos podemos mencionar el trabajo de Contreras (2011), quien hace referencia al artículo de opinión “Embarazo adolescente, una forma de escape”, de Germán Salazar, y afirma: *“la realidad muestra que la educación sexual en Colombia ha fracasado, principalmente porque se enseñan conceptos muy básicos sin incluir experiencias vivenciales, además los colegios, enfocados en la excelencia académica, asumen que la enseñanza de valores corresponde a los padres”* (Contreras, 2011: 13). Por su parte, a raíz de la publicación de los resultados de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud de 2005, publicada en febrero de 2008, Vargas sostiene:

“Los datos del estudio realizado en el 2004 por el CEDE y el Grupo Familia y Sexualidad de la Universidad de Los Andes, mostraron que la falta de eficacia de la educación sexual que se viene implementando en el país desde 1993 obedece a que las acciones se limitan a proporcionar información sobre planificación familiar, infecciones de transmisión sexual, embarazo y aborto. Estas propuestas educativas no toman en cuenta que las decisiones sexuales de las y los jóvenes están determinadas por aspectos tales como sus creencias frente a lo que significa ser hombre o mujer en la actualidad, sus expectativas con respecto a las relaciones románticas y sexuales y su papel en los procesos de seducción y conquista, sus necesidades de aceptación, reconocimiento y valoración, sus percepciones acerca de las normas que regulan la actividad sexual en el contexto familiar y social en el que se mueven, entre otros.” (Vargas, 2008)

Para dar cuenta del discurso sobre la sexualidad que se proyectaría en el futuro, es importante considerar las respuestas de los candidatos a la presidencia de Colombia para las elecciones 2010, quienes brindaron sus opiniones a la red Colombiana de Jóvenes Líderes en Salud Sexual y Reproductiva.⁷⁸ Pasamos a sistematizar sus opiniones en el cuadro siguiente.

Cuadro 1

| |
|--|
| <p>Es claro que la educación sexual en los colegios no ha dado los resultados esperados. ¿En que modificaría la norma?</p> |
| <p>Partido Conservador</p> <p>Andrés Felipe Arias. Debemos acompañar y ayudar a nuestros adolescentes para que desarrollen competencias en la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas</p> <p>Noemi Sanin. Vamos a brindarle la capacitación necesaria a los docentes encargados de la educación sexual, y a darles incentivos, como la posibilidad de adoptar cursos complementarios para que la adopción de estándares en educación sexual sea efectiva.</p> <p>Marta Lucía Ramírez. La norma es buena, lo que pasa es que no se implementa. Los profesores no están preparados y el Estado no ha hecho los esfuerzos necesarios para que haya personas suficientemente capacitadas.</p> |
| <p>Partido Liberal</p> <p>Rafael Pardo. Haría énfasis en un trabajo psicológico, no para imponer una educación sino para que sea construida con los jóvenes, teniendo en cuenta sus necesidades, miedos e inquietudes. No puede ser un tema tabú en algunos colegios, el trabajo debe ser en conjunto y por eso vigilaría que la educación sea obligatoria en todas las instituciones.</p> |
| <p>Partido Cambio Radical</p> <p>Germán Vargas Lleras. Desde hace más de diez años se abandonó el tema de la educación sexual en los colegios. Hay que revisar la pertinencia, relevancia y calidad de los programas para que contribuyan a prevenir los embarazos adolescentes, las enfermedades de transmisión sexual y el abuso sexual, especialmente en los menores.</p> |
| <p>Partido Compromiso Ciudadano</p> <p>Sergio Fajardo. El problema no es modificar la norma, sino el enfoque, el contenido y los</p> |

⁷⁸ La red colombiana de jóvenes líderes en salud sexual y reproductiva comenzó como iniciativa de un grupo de adolescentes preocupados por la situación que se vive en Colombia con respecto a la sexualidad en la adolescencia. El principal propósito de la red consiste en reducir los índices de embarazos en la población menor de edad y garantizar a los jóvenes una sexualidad sana y responsable. La estructura de la red está encabezada por siete líderes. Entre estos integrantes se encuentra el médico ginecólogo German Salazar Santos, quien administra la labor del grupo y ha trabajado la problemática de sexualidad en los adolescentes durante mucho tiempo. En el equipo reunido por el médico participan jóvenes de diversos colegios y universidades de Bogotá.

tiempos. Como factor clave, también hay que involucrar mediante la capacitación formal a los maestros y padres, para que puedan enseñar una educación sexual abierta, clara y positiva.

Partido Verde

Enrique Peñalosa. La educación sexual no es un tema de un salón de clase. Hay que lograr que sientan tanto amor por la vida y tanta necesidad de desarrollar sus potenciales que tengan claro que es mejor tener hijos a una edad más tarde.

Luis Eduardo Garzón. El problema no necesariamente es normativo. Muchos de los maestros a quienes les debemos la formación de los adolescentes fueron formados bajo una educación moralista, en donde era impensable hablar del cuerpo, el deseo y el reconocimiento de la diversidad sexual. Esto se refleja en el enfoque con el cual se aborda la educación, que aún no reconoce discursos y políticas como la inclusión de la población LGTB.

Antanas Mockus. Creo que el problema no es de normas. El Ministerio de Educación ha avanzado mucho en la propuesta de educación para la sexualidad en el marco de las competencias ciudadanas. Pensaría que se deben tener en cuenta las particularidades de los adolescentes, de los entornos y dinámicas culturales en las que viven.

Partido de la U

Juan Manuel Santos. Debemos robustecer y ser creativos en las iniciativas de educación sexual en los colegios para que los y las jóvenes interioricen los mensajes. Pero la educación sexual no debe ser un tema exclusivamente de los colegios. Necesitamos que la educación en derechos sexuales y reproductivos también sea un compromiso de los hogares. Para esto programas sociales que lleguen directamente a las Familias, como Familias en Acción, incluirán temas para apoyar la sana educación sexual. Como se dijo antes promoveremos la utilización de la TV (Pública, Privada y local) y Radio (comunitaria y local).

Fuente: Elaboración propia en base a Salazar Santos, Germán. “Jóvenes pasan a los candidatos al tablero”, Grupo de Investigación Red Colombiana de Jóvenes líderes en Salud Sexual y Reproductiva, febrero de 2010.

Realizando el análisis bajo los marcos cognitivos que reseña Bonan (2003), se observa la mixtura de enfoques con que se construye e imagina la sexualidad; la corriente ideológica de partido es coincidente con la postura que se asume frente a la educación sexual.

Los partidos Conservador y Liberal, que son los partidos tradicionales de Colombia, reflejan las corrientes antagónicas que siempre han representado: el Conservador alude a la norma, los estándares, la responsabilidad que deben primar en la educación sexual, con lo cual se acerca al marco biomédico, que dimensiona la sexualidad como asunto centrado en lo biológico.

El partido Liberal, de carácter vanguardista, asume que la educación sexual se debe construir con los jóvenes, teniendo en cuenta sus necesidades y miedos. Se acerca al marco cognitivo de Estado vigente donde hay una necesidad de poner al Otro como interlocutor de la propuesta que le compete. El partido de Cambio Radical, con un discurso de derecha, centra su postura en la norma y el control social, la prevención de embarazos, enfermedades de transmisión sexual y abuso sexual. Es una línea que se identifica más con el marco cognitivo moral y religioso. Compromiso Ciudadano y Partido Verde, recientes en el escenario político, producto de la confluencia de la sociedad civil y movimientos sociales en su conformación, coinciden en educar de acuerdo a los tiempos que se viven. Buscan promover una sexualidad abierta y positiva, donde las nuevas identidades sexuales vean reconocidos sus derechos sexuales y reproductivos. Se los puede relacionar con un marco cognitivo emancipatorio, donde la libertad es el medio para educar.

El partido de la U, que nace de la integración de varios partidos con ideología de centro y que se asume como democrático y pluralista, señala que la educación sexual no es un asunto solo de los colegios, sino también de las familias, y alude a que a través del programa que impulsa, “Familias en Acción”, de transferencias monetarias condicionadas, promoverá una sana educación sexual. Se acerca también a un marco cognitivo de Estado, pues desde el año 2002, en que el candidato de partido asumió la presidencia, el partido de la U ha promovido la sexualidad como un asunto clave en la educación, que debe involucrar a la familia. Sin embargo, actores que defienden el derecho de la mujer a decidir sobre su cuerpo y el reconocimiento de los derechos de la población LGBT han tenido que dar grandes peleas bajo el gobierno de este partido para su reconocimiento.

Al contrastar las opiniones de los representantes de los partidos, se observa la variedad de posiciones frente al tema de la educación sexual. Muchas acusan desconocimiento del diagnóstico de lo que ocurre con la educación sexual en el país, que podemos sintetizar en: descontextualización de la Familia; aislamiento en referencia a las particularidades, opiniones y sentires de los jóvenes; un enfoque moralista arraigado en un marco religioso católico, que cataloga negativamente la sexualidad y no habla de manera clara y libre y falta de un plan de formación para las y los docentes que asuma las posturas propias en que ellos mismos fueron educados.

III. Contraluz de la política

A continuación, se aborda la importancia de dotar cada uno de estos espacios de un sentido político pertinente para instaurar el marco emancipador que busca el programa de Educación sexual en Colombia. Para esto es necesario reconocer el papel jugado por el movimiento feminista en Colombia, en busca de establecer este marco emancipador principalmente en el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.

El movimiento feminista colombiano tiene su auge específicamente en el tema de salud sexual y reproductiva, con una campaña cuyo slogan fue: *“Por el derecho al aborto, a la contracepción y contra las esterilizaciones forzadas: las mujeres deciden”*. Se trató de la primera campaña internacional a la que se unió el movimiento en 1978. En la década de los 80, el movimiento centró su trabajo en reducir la morbilidad derivada de la maternidad (Barrera y Manrique, 2008).

En 1992 nace la red colombiana de Mujeres por los derechos sexuales y reproductivos. Su propósito es posicionar políticamente los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos que permitan transformaciones culturales hacia la dignificación de la vida humana. La Red es reconocida como interlocutora y asesora del Estado y la sociedad civil en políticas, programas y decisiones que contribuyen al pleno disfrute y ejercicio de los derechos sexuales y los derechos reproductivos. Acompaña a esta la Mesa por la Vida y la Salud de las Mujeres, colectivo de organizaciones y personas que desde su conocimiento y experiencia trabaja por los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. En particular, los relacionados con la libre opción a la maternidad, el libre ejercicio de la sexualidad y la despenalización total del aborto.

Estas dos instancias, junto con otras organizaciones y personas que hacen parte del movimiento feminista en Colombia, realizaron un trabajo de incidencia durante toda la década de los 90 y comienzos de la década de 2000 para que, en 2006, la Corte Constitucional emitiera su sentencia C-355, respaldando la despenalización del aborto en tres casos: cuando el embarazo representa riesgo para la vida y salud de la madre, cuando sea resultado de violación o incesto, y cuando se diagnostiquen graves malformaciones fetales que hagan inviable la vida del bebe fuera del útero.

Cabe también mencionar que el movimiento feminista también ha acompañado la lucha de la población LGBT en busca del reconocimiento al derecho de matrimonio igualitario o matrimonio entre parejas del mismo sexo. Como se observa, el movimiento feminista desde sus inicios hasta hoy ha contribuido a que las personas puedan decidir sobre su cuerpo y el libre ejercicio de la sexualidad. A la par que se han ido conquistando esos derechos, adviene también la tarea de garantizarlos, lo que requiere necesariamente de un marco emancipatorio en la educación sexual, donde las personas en su condición de ciudadanos puedan exigir y disfrutar de esos derechos.

III.A. Reconociendo la Familia como espacio para la educabilidad⁷⁹

Como señalan López y Tedesco (2002) citando a Dubet y Martucelli (2000), el “*vuelco de las instituciones*” ha llevado a que la Familia, la Escuela, y la Iglesia hayan perdido la capacidad de socialización de los individuos a partir de principios y valores generales. Los valores y las normas son producciones sociales en las cuales cada individuo despliega su subjetividad para construirse a sí mismo como actor y como sujeto. En este contexto, la Familia cumple un papel socializador en el que no ofrece verdades únicas, sino que padres e hijos se confrontan en lo que debería ser el marco interpretativo bajo el cual encuentran respuesta a su accionar.

El rol de la Familia se asume como de orientador en medio de la incertidumbre a la que se ve expuesta al no haber posturas únicas e incuestionables. Este contexto global produce una crisis con respecto al rol de la familia: las respuestas están en todos lados y en diversas formas y ante esto, la Familia solo puede formar para que los jóvenes aprendan a sortear la inestabilidad en su búsqueda de certezas. Sin embargo, la mayoría de las familias no tienen las condiciones para comprender que el rol que juegan ha cambiado, y ante lo que ellas consideran como pérdida de legitimidad han optado por declararse a sí mismas como incompetentes para formar a sus hijos. Esto afecta las posibilidades de educabilidad de los mismos. Muestra de ello son los testimonios de una joven que resultó embarazada mientras bailaba la “ruleta” o “carrusel” (una experiencia sexual grupal) y los correspondientes a su padre y su madre:

⁷⁹ López y Tedesco entienden como educabilidad un “concepto relacional, que se instala en el límite entre la esfera de lo público y lo privado, es expresión del grado de articulación entre la Escuela y la Familia” (2002)

“...’Eran los 15 de una amiga. Nos fuimos para una finca y estábamos tomando (licor). Cuando pusieron la música todos nos pusimos a bailar. Éramos unas 10 personas y alguien propuso jugar Carrusel o Ruleta,’ contó una menor de 14 años.

Se trata de una ronda donde los muchachos bailan. Los hombres penetran a las niñas rápidamente, pero cuando alguno eyacula, pierde y sale del juego.

’La idea era demostrar quién era el que más aguantaba, pero no pensé que pudiera quedar embarazada, porque no era mucho tiempo, solo un juego’, dice preocupada la niña, quien hoy se enfrenta al desafío de ser madre y con la angustia de no saber siquiera quién es el papá de su bebé.

A sus padres, esta situación los tiene destrozados. ’No pensamos que nos pudiera pasar eso. Ella en los últimos meses había estado rebelde, pero creímos haberla educado bien. Ahora todos estamos en terapia psicológica,’ cuenta la madre de la menor.” (Diario ADN, 2013)

Cuando la Familia se asume incapaz de ejercer su rol de socialización primaria porque no es dueña de la verdad, le delega su responsabilidad a la Escuela, desconociendo el papel transformador que puede ejercer desde el afecto y la promoción de la autonomía de sus miembros. Debido a esta crisis, el sistema educativo no puede asumirse sustituto de la Familia sino que sigue desempeñando un rol de complementariedad, resultándole más difícil cerrar la brecha entre lo que se espera de los jóvenes para que puedan ser educados y los mínimos saberes con los que la juventud llega a la institución (Ver López y Tedesco, 2002) El marco emancipatorio al que se orienta este trabajo nos permite sostener que el asunto de la educabilidad es cuestión fundamental de las políticas sociales para garantizar el rol que la Familia y la Escuela juegan en ella. Por tanto, una política de este tipo debe establecer vínculos con políticas de otros ministerios para explorar en qué forma se concibe la Familia y la Escuela, y el modo en que esta visión las fortalece o las debilita como espacios para la educabilidad de los y las jóvenes.

III.B. En sintonía con la identidad de los jóvenes

Como expresa Lopes Louro (1998:2), las identidades sociales se construyen en la cultura y en la historia. Es en esta intersección donde sería posible dotar de sentido emancipador a una apuesta educativa para la sexualidad bajo el horizonte del ejercicio de una ciudadanía plena. En relación con los jóvenes, hay que entender que la globalización está trayendo consigo muchas ideas, valores y prácticas a través de las cuales se entrecruzan poderes económicos, políticos, culturales y tecnológicos, buscando despojar la categoría “jóvenes” de su carácter diverso y dotándolo de un sentido único (Stromquist, 2002). La educación sigue el juego a ese propósito

cuando aborda a los jóvenes sin contextualizar sus diferentes identidades en razón del género, la clase, la raza. De ese modo, el discurso de la sexualidad se instaura desde solo una de las identidades que están presentes en la expresión y ejercicio de la sexualidad de los jóvenes. La figura que por defecto ha captado al discurso de la sexualidad es la que le corresponde a las embarazadas adolescentes. En este sentido, Fainsod (Documentos PRIGEPP, 2010) claramente identifica que la sexualidad adolescente se aborda bajo el discurso del riesgo. Es decir, se considera que pone en peligro la salud y el bienestar material de la adolescente. Prevenir el embarazo adolescente es el fin del discurso y las prácticas pedagógicas en sexualidad para los jóvenes. Se asume que la adolescencia es una etapa vital donde el sujeto está en construcción y un embarazo truncaría dicho proyecto.

Campañas sobre salud sexual y reproductiva –como “Sin condón, ni pílo”, “Bebé, piénsalo bien”, “Por el derecho a una sexualidad con sentido” y la más reciente “Por mí, yo decido”– se han centrado en la prevención del embarazo adolescente debido a que la encuesta nacional de Demografía y Salud muestra cómo la cifra de embarazos adolescentes aumenta año a año en vez de disminuir. (Díaz, Montañez y Motta, 2012).

Fainsod cita a Ana María Fernández, quien señala que *“estos modos de pensar a los adolescentes se inscriben como universos de significación de formas totalizadoras y esencialistas que estipulan no sólo lo que debe ser un adolescente, varón o mujer, sino lo que es”* (1993). Es posible vincular lo anterior con la reflexión que hace Skliar (Stromquist, 2002) sobre la cuestión del Otro, para comprender cómo adolescentes y jóvenes son “otros” construidos a partir de la mirada de los/as adultos/as, desde la que se ejerce una violencia simbólica para conquistarlos, asimilarlos, encausarlos en una identidad que es la visión adulta sobre lo que deberían ser los jóvenes en la sexualidad.

Esa identidad que los adultos les reconocen a los jóvenes los asume como seres sexuados, pero pretende que ellos se asuman en un discurso de la sexualidad bajo parámetros de responsabilidad y riesgo, cuando los jóvenes asocian sexualidad con deseo y placer. Citando a Baudrillard (Stromquist, 2002) “En el Otro se esconde una alteridad que es ingobernable... El Otro que fue normalizado, o al menos así fue pensado, imaginado, deseado, puede despertarse en cualquier momento.”

La adolescente embarazada es construida como una figura imposible por dos razones: si quiere placer, si se despierta con autonomía para ejercer la sexualidad y buscar el deseo, no se puede gobernar a partir de la figura del riesgo porque no puede ejercer su deseo y si lo ejerce va a quedar embarazada. Por eso vivimos con miedo de que el otro se despierte. Reconocer que los adultos quieren dominar y someter a los/as adolescentes y jóvenes, y que por eso la propuesta pedagógica se deslegitima, requiere entonces desmontar tales pretensiones y elaborar una propuesta donde sean ellos/as quienes definan qué es lo que debe ser enseñado y cómo hacerlo. Se ratifica esa máxima sobre el potencial de una pedagogía donde los adultos aprendan a escuchar.

III.C Confrontando a los/as docentes con su propia historia personal

La apuesta pedagógica para la sexualidad en Colombia tiene incorporado entre sus componentes el tema del Género porque asume la sexualidad como un campo en el cual se hacen visibles las desigualdades en razón del género, y propende entonces a la equidad al cuestionar el papel que según Vavrus (2002) la cultura le asigna a la mujer en razón de su sexualidad: el de esposa y madre. Define como componentes de la sexualidad la identidad de género, los comportamientos culturales de género y la orientación sexual. No obstante estar implícito el tema del género en la propuesta, Guerrero, Provoste y Valdés (2005: 19) encontraron en su estudio que en Colombia la orientación de género es un tema y no un enfoque, que por eso no se concreta la orientación de equidad de género en las apuestas formativas del proyecto y que los contenidos de género no han sido legitimados académicamente, por lo cual no hay un plan de formación docente en perspectiva de género.

Enfocar el proyecto de educación sexual con perspectiva de género pasa por deconstruir los aprendizajes que los/as docentes han asumido en torno a conceptos sesgados y prejuiciosos sobre la sexualidad, que la emplaza dentro de un discurso y lenguaje de subordinación de los/as más jóvenes. Se trata de politizar la construcción de la sexualidad a partir de una relación de enseñanza donde todos los involucrados aprendamos, convirtiéndonos en participantes de este proceso como maestros/as, padres, madres y alumnos/as.

IV. Conclusiones

Colombia es un país que se precia de tener una política en educación sexual de carácter progresista y con énfasis en un enfoque de derechos.

La propuesta analizada tiene una orientación en el tema de género, pero no así en el enfoque de género, lo cual le resta posibilidades de incidir en los núcleos duros de poder en torno a los cuales se configura y se enseña la sexualidad: Familia, Escuela y sociedad.

De igual manera, la propuesta está centrada solo en la Escuela, dejando de lado la articulación con la Familia. Desconoce así la condición de educabilidad que debe estar presente en toda apuesta pedagógica. A través de este trabajo, dentro de un marco cognitivo emancipatorio, se ha tratado de mostrar que la relación Familia Escuela es fundamental para dotar a adolescentes y jóvenes de condiciones para que puedan ejercer esos derechos.

Una apuesta de este tipo necesita del relacionamiento con otras políticas sociales donde se comprenda que la sexualidad es una construcción social y política que debe iniciar desde la edad temprana. Esto permitiría a los/as sujetos(as) decidir sobre su cuerpo, su deseo y asumir que la Familia se ha descentrado en su jerarquía pero que aun así conserva un rol crucial en la preparación de los y las adolescentes para la toma de decisiones en un horizonte de libertad y equidad.

El desarrollo de este tipo de propuestas en términos metodológicos requiere no solo del aporte de educadores, sino de equipos interdisciplinarios, que se nutra de otros profesionales de la sexualidad, salud, biología, medicina, educación física, ética, cultura y la política. La constelación de sus saberes permite una aproximación más integral al entrecruzamiento entre el cuerpo y el poder como los ámbitos sobre los cuales se sustenta la sexualidad.

V. Bibliografía

Agirregabiria, M. (2003). "Coeducación en entredicho". *Rebelión España*, 9 de octubre de 2003.

Alonso, G. y Morgade, G. (2008). "Educación, Sexualidades, Géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en Construcción". *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-39.

Barrera Sánchez, L. F. y Manrique Abril, F. G. (2008). "Movimiento feminista en Colombia y su influencia en la salud de las Mujeres" [En Línea]. *Revista Salud, Historia y Sanidad*, Vol. 3 (1), pp. 38-49. Disponible en: <http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/shs/article/view/75/58>.

Bonan, C. (2003). "Derechos sexuales y reproductivos, reflexividad y transformaciones de la modernidad contemporánea". Instituto Fernández Figueira/FIOCRUZ/Brasil (Documentos PRIGEPP, 2010).

Bonder, G. (2001). "Construyendo la vida escolar para y con equidad de género: Retos y visiones desde experiencias y nuevos contextos" (Documentos PRIGEPP, 2010)

----- (1998). Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente. "*Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*". Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.

Contreras Britto, J. B. (2011). "Prevalencia de embarazo adolescente en la E.S.E Alejandro Prospero Reverend de Santa Marta en los años 2008 y 2009" [En línea]. Tesis para optar al título de Magister en Salud Pública, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, Programa de Maestría en Salud Pública. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6388/1/597972.2011.pdf>

Deleuze, G. (2005). "Control y Devenir, entrevista de Gilles Deleuze con Toni Negri". *Revista Euphorion*, Especial Virtual Nº 1, Julio-Diciembre de 2005, Medellín: Euphorion.

Diario *ADN*, Medellín, Colombia, mayo de 2013.

Díaz Arroyave, M.; Montañez Gordo, E. y Motta Cabrera, C. (2012). "Campañas de Educación y Prevención sexual". Universidad Sergio Arboleda, Escuela de Comunicación Social y Periodismo.

Fainsod, P. "Embarazos y maternidades adolescentes en las Escuelas. Alcances y desafíos frente a las Diversidades" (Documentos PRIGEPP, 2010).

Foucault, M. (1996). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI.

- Guerrero, E.; Provoste, P. y Valdés, A. (2005) "Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas". Provoste Patricia, (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas*. Santiago: Hexagrama consultores.
- Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogías de la sexualidad". Guacira Lopes Louro (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autentica.
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento para la Educación/Unesco.
- Instituto educativo agroecológico amazónico Buinaima (2008). "Manual del Docente para la inserción de hilos conductores en el proyecto de educación para la sexualidad y construcción de la ciudadanía".
- Ministerio de Educación Nacional - UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) (2008a). "La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes", Módulo 1 del Programa de Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional - UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) (2008b). "El Proyecto pedagógico y sus hilos conductores", Módulo 2 del Programa de Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, Bogotá.
- Montoya Cuervo G., Londoño Martínez, M. y Montoya Barato, G. (2009). "La voz de los jóvenes: un medio para descubrir los imaginarios de la sexualidad". Ruiz Marín, E. L et al., *Los imaginarios de la cultura somática que construyen los jóvenes escolarizados de Medellín a partir de las representaciones que transmite la televisión que ellos consumen. Informe final*. Medellín: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000022.pdf>.
- Salazar Santos, G. (2010). "Jóvenes pasan a los candidatos al tablero". Grupo de Investigación Red Colombiana de Jóvenes líderes en Salud Sexual y Reproductiva. Febrero de 2010.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Scherer, R. (1983). *La pedagogía pervertida*. Barcelona: Laertes.
- Stromquist, N. (2002). "Globalization, the I, and the other". *Current Issues in Comparative Education*, N° 4 (2).
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Vargas Trujillo, E. (2008). "Por qué ha fracasado la educación sexual en Colombia" [En línea]. *El Espectador*. 25 de abril de 2008. Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/articulo-ha-fracasado-educacion-sexual-colombia>.
- Vavrus, F. (2002). "Constructing Consensus: The feminist modern and the reconstruction of gender". *Current Issues In Comparative Education*, Vol. 5, N° 1. Teachers College, Columbia University.