



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA SOCIAL

**INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL:
PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE UN TALLER DE
SENSIBILIZACIÓN EN EQUIDAD DE GÉNERO EN LA UNAM**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
HUGO CRUZ REYES**

DIRECTORA: LIC. ALMA PATRICIA PIÑONES VÁZQUEZ



CIUDAD UNIVERSITARIA

MAYO 2012

Contenido

Introducción.....	3
JUSTIFICACIÓN.....	5
MARCO INTERNACIONAL	6
MARCO NACIONAL	19
CAPÍTULO 1	29
EQUIDAD DE GÉNERO: UNA PROPUESTA POLÍTICA Y ÉTICA	29
<i>Igualdad y diferencia</i>	29
<i>La propuesta de Género</i>	33
<i>¿Qué es la Equidad de Género?</i>	42
<i>Demandas de la Equidad de Género</i>	45
CAPÍTULO 2	50
EDUCACIÓN Y GÉNERO	50
<i>Perspectivas educativas compatibles con la equidad de género</i>	51
<i>Educación en la transformación de las relaciones de género</i>	56
<i>Igualdad y Diferencia dentro de una propuesta educativa</i>	61
CAPÍTULO 3	66
EQUIDAD DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SUPERIOR	66
<i>Equidad de género y Educación Superior en el diálogo Internacional</i>	66
<i>Educación Superior y Equidad de Género en México</i>	71
<i>El caso de la UNAM</i>	75
<i>El Programa Universitario de Estudios de Género</i>	85
CAPÍTULO 4	89
PROPUESTA TEÓRICO-METODOLOGÍA PARA SENSIBILIZAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO ..	89
<i>Desde el Constructivismo</i>	91
<i>Desde la propuesta pedagógica de Delors</i>	94
<i>Ejes Metodológicos</i>	98
CONCLUSIONES	113
BIBLIOGRAFÍA	122

Introducción

El presente trabajo se enfoca en proponer las bases teórico-metodológicas de un modelo de sensibilización en género desarrollado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por parte del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG). Este modelo es entendido como un prototipo de actuación en que objetivos, contenidos, métodos y procedimientos o estrategias se encuentran relacionados e interconectados en un todo significativo (Karlheinz y Hege,1997).

En el “Marco Internacional” se estructura un panorama general de normas internacionales relacionadas con la equidad de género, que a través de la historia han delineado los esfuerzos políticos y económicos de diversos Estados por alcanzar el desarrollo, impulsados por las luchas y demandas de la sociedad civil. Estos acuerdos entre gobiernos influyen directamente sus políticas al mismo tiempo que orientan sus recursos, nos hablan de valores nacionales y del reconocimiento de los problemas de género como parte de las agendas de trabajo.

El “Marco Nacional” es un compendio de instrumentos legales nacionales centrados en la equidad de género, algunos cronológicamente anteriores a los acuerdos internacionales, otros parten de la firma de dichos acuerdos. En él podemos observar el intento del aparato legislativo mexicano por armonizar los acuerdos internacionales signados por nuestro país con la legislación local y sus estructuras. La creación y consolidación de un sistema legal que propugne por la equidad de género no es un logro menor, sino un reflejo de la lucha de la sociedad civil, en especial de las mujeres, por ser reconocidas dentro un sistema que históricamente ha sido ciego hacia las condiciones de desigualdad basadas en el género.

Una vez revisada la estructura normativa institucional se analizan, en el capítulo “Equidad de género. Una propuesta política y ética”, los fundamentos éticos ideológicos de la equidad de género. En la exposición se inicia por establecer lo que significa el principio de igualdad para la convivencia entre las personas, se abre un debate sobre la importancia y el valor de la diferencia y finalmente sitúa la discusión en una postura multicultural. Este punto de partida permite abordar la propuesta feminista de la perspectiva de género, que finalmente es una demanda de justicia social que permite reconocer los desequilibrios de poder que históricamente se han construido en las relaciones humanas. Posteriormente se establece como meta y método el concepto de equidad de género comprendido como una herramienta funcional para lograr condiciones de convivencia justas, que reconozcan las desigualdades y que atiendan a las diferencias entre seres humanos.

En el capítulo “Educación y género” se revisan algunos de los problemas que ha enfrentado la educación a lo largo de su historia respecto de su instrumentación y organización social, agregando al análisis la perspectiva de género. Se señala a la

educación como una herramienta estratégica para el cambio social, no como una solución permanente o inmediata, sino como un proceso que en sí mismo plantea retos y debates pendientes. Se mencionan propuestas y posturas que desde la educación intentan establecer condiciones sociales compatibles con los principios de equidad, respeto y libertad, orientadas a lograr una transformación en las relaciones de género.

Una vez establecida una idea general del entrecruce del género y la educación, el capítulo “Equidad de género y educación superior” parte de la importancia de este rubro educativo, tanto para los gobiernos como para las personas. Los sistemas de educación superior alrededor del mundo comparten medios de intercomunicación que les han permitido involucrarse de manera trascendente en la globalización del conocimiento, convirtiéndoles en instituciones clave para el desarrollo de los países, especialmente en las áreas de ciencia y tecnología. Las Instituciones de Educación Superior (IES) constituyen un enlace entre el desarrollo del conocimiento, las necesidades de la sociedad civil y la capacitación y desarrollo de generaciones de jóvenes que ingresan constantemente a las áreas productivas de la sociedad.

Considerando lo anterior, el acceso de las mujeres a las IES es fundamental y estratégico para el logro de mayores condiciones de equidad, no sólo en materia de educación sino también en la economía, el trabajo y el desarrollo. Después de establecer condiciones comunes entre las IES alrededor del mundo, se ha procurado establecer los principales problemas que enfrentan en nuestro país para tomar como ejemplo la UNAM, mencionando las diversas acciones emprendidas por esta casa de estudios para impulsar la equidad de género en la institución. De manera particular se analizan los esfuerzos del PUEG, cuyas intervenciones educativas dentro y fuera de la Universidad han permitido el desarrollo del modelo que se presenta en esta tesis.

En el capítulo “Propuesta Teórico Metodológica para sensibilizar con perspectiva de género” se ofrecen argumentos teóricos para realizar, ya sea un taller o un proceso de sensibilización en materia de género, fundamentando sus bases epistemológicas y pedagógicas, estableciendo los ejes para su implementación. Se analiza críticamente desde una postura constructivista, al mismo tiempo que se establece una visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en documentos como el realizado por Delors (1996) desde la UNESCO. Se exponen los ejes de implementación del modelo: formativo, grupal y participativo, que se constituyen en un guía la realización de estas intervenciones. Finalmente en el apartado de Conclusiones se concretan las aportaciones de este trabajo, puntualizando los conceptos centrales de esta propuesta.

JUSTIFICACIÓN

La toma de conciencia sobre las problemáticas de género implica un espacio educativo que se inscribe dentro de un momento histórico con intereses y políticas concretas. El proceso de sensibilización, en otras palabras, se trata de formación, comprensión, adquisición de información y por lo tanto, de aprendizaje que permite reconocer la dimensión del género en los ámbitos sociales y personales.

El hecho de que una organización y sus miembros sean sensibles en materia de género contribuye a avanzar hacia la construcción de conciencia social y conocimiento, así como a incluir la perspectiva de género en la agenda política favoreciendo la aplicación de políticas públicas en contra de la discriminación. La sensibilización en género y las políticas públicas requieren de un proceso de comprensión y aprendizaje de las personas involucradas.

Conocer el grado de capacidad o sensibilidad en género puede ser el mejor punto de partida para diseñar estrategias frente a la desigualdad social. La observación y el conocimiento de la sensibilización en un contexto determinado posibilitan detectar los conflictos, las tensiones y las estrategias positivas en que puede verse inmersa la orientación y la implementación específica de programas, planes o acciones en políticas de género (Astelarra, 2005a).

La UNAM ha logrado posicionarse como uno de los espacios académicos latinoamericanos con mayor impacto en la democratización de las relaciones sociales entre los sexos. Durante más de una década ha impulsado distintas iniciativas en favor de la incorporación de la perspectiva de género a través de la creación del PUEG, espacio institucional que traduce los problemas sociales a lenguajes académicos, haciendo visibles múltiples formas de inequidad presentes entre hombres y mujeres

en distintos ámbitos de nuestra sociedad.

Construir saberes en condiciones de equidad favorece a los propios individuos o grupos marginados beneficiándolos con el saber y el aprender a tiempo para obtener efectos reparadores, alentando la posibilidad de la justicia social dentro de las instituciones educativas (Buquet, Botello, Cooper, y Rodríguez, 2006).

MARCO INTERNACIONAL

Dado que la igualdad remite a un principio omnipresente en la ética y la filosofía política, la comunidad internacional se ha visto forzada a reconocer la existencia de diferencias individuales y culturales que originan desigualdad entre mujeres y hombres y que en la actualidad, perviven obstáculos importantes con graves consecuencias históricas. Tal aceptación ha desatado en ciertos espacios controversia y discusión.

La historia del concepto es la de la fijación de sus límites, en lo que dota a los sujetos de diferencia (todos, o bien parte de los seres humanos) y en lo que atañe al parámetro que los iguala (todo, o algún bien material o formal, de la esfera económica, social o política). De este modo cuando hablamos de igualdad entre los seres humanos el primer instrumento internacional en mencionarse es el que instaure dicha condición como un derecho: la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948; en su primer artículo establece que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (*Compilación Seleccionada*, 2005: 11).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue la primera en considerar la educación para todos como una forma de fomentar el desarrollo humano

y el respeto por los derechos, dice en su vigésimo sexto artículo “toda persona tiene derecho a la educación [...] la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (*Compilación Seleccionada*, 2005: 11).

Sin ser suficiente esta primera declaración (1948) resultó ser un gran avance en el reconocimiento de las condiciones de desigualdad que han prevalecido entre los seres humanos desde hace ya un largo tiempo, sin hacer énfasis en ninguna condición en específico. Más tarde, el 7 de noviembre de 1967 la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 2263 (XXII), gracias al impulso generado por la sociedad civil y el esfuerzo conjunto del movimiento feminista, emitió la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (*Compilación Seleccionada*, 2005), un documento fundamental para visibilizar las condiciones inequitativas que derivan del análisis de género; en él los Estados congregados en las Naciones Unidas reconocen las diferencias que experimentan las mujeres por el hecho de serlo y condena toda forma de exclusión contra ellas: “la discriminación contra la mujer, por cuanto niega o limita su igualdad de derechos con el hombre, es fundamentalmente injusta y constituye una ofensa a la dignidad humana” (*Compilación Seleccionada*, 2005: 19).

En el artículo noveno de esta misma declaratoria precisa sobre la educación de las jóvenes mujeres, casadas o no, garantizando el acceso y las facilidades para que puedan acceder a todos los niveles de educación, incluyendo el nivel superior, con las mismas facilidades y derechos que los hombres, es decir, se trata de igualar circunstancias que históricamente han sido desfavorables para las mujeres. Dicho artículo enuncia que

Deberán adoptarse todas las medidas apropiadas para asegurar a la joven y a la mujer, casada o no, derechos iguales a los del hombre en materia de educación en todos los niveles, y en particular:

a) Iguales condiciones de acceso a toda clase de instituciones docentes, incluidas las universidades y las escuelas técnicas y profesionales, e iguales condiciones de estudio en dichas instituciones.

b) La misma selección de programas de estudios, los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional, y locales y equipo de la misma calidad, ya se trate de establecimientos de enseñanza mixta o no.

c) Iguales oportunidades en la obtención de becas y otras subvenciones de estudio [...] (*Compilación Seleccionada*, 2005: 21).

La Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1967) representó un enorme paso en materia de legislación internacional, debido a que reconoce la situación generalizada de las mujeres y propone tomar medidas al respecto desde los Estados y sus instituciones, instando a los gobiernos participantes a tomar de manera activa medidas para que mujeres y hombres participen en la vida colectiva en igualdad de oportunidades.

La primera Conferencia Mundial sobre la Mujer se realizó en la ciudad de México en 1975, coincidiendo con el Año Internacional de la Mujer, la Asamblea General de la ONU proclama el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: 1976-1985. Los objetivos fundamentales de esta conferencia fueron la igualdad plena de género, la eliminación de la discriminación por motivos de género, la integración y plena participación de la mujer en el desarrollo con una contribución, cada vez mayor, al fortalecimiento de la paz mundial. Cabe destacar que, a partir de esta conferencia, la visión que Naciones Unidas promueve acerca de las mujeres está orientada a considerarlas sujetos activos del desarrollo y no receptoras pasivas de la asistencia.

La cuarta conferencia celebrada en Beijing (1995) fue especialmente relevante, ya que en ella se situó como eje rector de las discusiones y decisiones el tema de las relaciones de género, sin acotarse exclusivamente a las mujeres como tema central.

Esto implicó una transformación conceptual e ideológica de gran magnitud, permitiendo vislumbrar que los cambios sociales requeridos para lograr la equidad no son posibles sin una transformación integral en la que participe la sociedad en su conjunto. En esta conferencia los gobiernos asumieron su compromiso para aplicar la Plataforma de Acción de Beijing, garantizando que todas las políticas y programas reflejen una perspectiva de género (*Síntesis de la IV Conferencia...*, 1995).

Los logros alcanzados en Beijing permitieron que la agenda feminista incrementara sus alcances, diversificando las demandas de inclusión en sectores específicos de la sociedad, entre ellos el educativo, no sólo en el nivel básico sino también en las Instituciones de Educación Superior, tal como señalan algunos objetivos estratégicos del Plan de Acción de Beijing, así como algunas de las medidas que se establecen para alcanzarlos:

Objetivo estratégico B.3:

Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente.

[...]

Medidas:

Diversificar la formación profesional y técnica y aumentar el acceso y la retención de niñas y mujeres en la enseñanza y la formación profesional en los campos de las ciencias, las matemáticas, la ingeniería, la ciencia y la tecnología ambientales, la tecnología de la informática y la alta tecnología.

[...]

Fomentar la adaptación de los planes de estudio y los materiales didácticos, fomentar un ambiente educativo favorable y adoptar medidas positivas, a fin de promover la capacitación para toda la gama de posibilidades ocupacionales en carreras no tradicionales para las mujeres y los hombres, incluido el desarrollo de cursos multidisciplinarios para profesores de ciencias y matemáticas, a fin de sensibilizarlos respecto a la importancia de la ciencia y la tecnología en la vida de la mujer.

[...]

Objetivo estratégico B.4:

Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios.

[...]

Medidas:

Apoyar y realizar estudios e investigaciones sobre el género en todos los niveles de la enseñanza, especialmente en el nivel de posgrado en las instituciones académicas, y aplicarlos a la elaboración de programas, incluidos los de estudios universitarios, libros de texto y material didáctico y en la formación de personal docente (*Síntesis de la IV Conferencia...*, 1995: Cap. III 394).

Al paso de los años y respondiendo a los diferentes momentos histórico-políticos, las conferencias mundiales sobre la mujer se han acompañado de otras convocatorias por parte de Naciones Unidas que permiten dar seguimiento a los acuerdos y atender aspectos de carácter regional, como las conferencias regionales sobre la mujer de América Latina y el Caribe (*Informe de la Novena Conferencia*, 2004:7), entendiendo que las mujeres, más allá de contar con el denominador común de vivir en condiciones de desigualdad respecto de los hombres, tienen también realidades muy diferentes configuradas por regiones geográficas, etnias, clase social, religión, orientación sexual, etcétera. La novena reunión regional se realizó en la ciudad de México en el año 2004, y de ahí se suscribieron compromisos por parte de los países participantes:

ix) Impulsar políticas educativas que respondan a las necesidades del desarrollo de los países, favoreciendo la educación de todas las mujeres y su acceso a las actividades económicas, tecnológicas y científicas que contribuyen a su inserción equitativa en un mundo globalizado;

x) Fomentar una cultura de respeto de los derechos humanos de las mujeres e impulsar amplios programas de concientización en todos los

niveles de la enseñanza. También incorporar la educación en derechos humanos con perspectiva de género, raza y etnia en todos los niveles de la enseñanza (Informe de la Novena Conferencia, 2004: 15).

Posteriormente en la décima Reunión Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe llevada a cabo en Quito, Ecuador en agosto del 2007, el compromiso con respecto a la educación sería el siguiente:

xxx) Desarrollar programas integrales de educación pública no sexista encaminados a enfrentar estereotipos de género, raciales y otros sesgos culturales contra las mujeres y promover relaciones de apoyo mutuo entre mujeres y hombres.

xxvi) Promover políticas públicas orientadas a fortalecer el acceso y la permanencia de las mujeres adolescentes y jóvenes a la educación, la formación para el trabajo, la salud sexual y reproductiva, el empleo y la participación política y social para el pleno ejercicio de sus derechos (página 17).

También han sido de gran relevancia los encuentros suscitados por la importancia que tuvo la cuarta conferencia mundial Beijing +5: Mujer 2000: Igualdad entre los Géneros, Desarrollo y Paz para el Siglo XXI;¹ y Beijing +10.²

En el año de 1979 se convocó a la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. La Declaración de esta convención reconoce que la educación de los niños exige la responsabilidad compartida entre

¹ Beijing +5 fue un período extraordinario de la Asamblea General de las Naciones Unidas titulado “Mujeres 2000: Igualdad de género, desarrollo y paz para el siglo XXI” que se celebrada del 5 al 9 de junio de 2000 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York.

² Del 28 de febrero al 11 de Marzo del 2005, la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de Naciones Unidas condujo la revisión y evaluación de los 10 años de la Plataforma de Acción de Beijing (Beijing + 10) y conmemorando el trigésimo aniversario de la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, llevada a cabo en México en 1975.

hombres y mujeres, así como de la sociedad en su conjunto, haciendo necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia por lo que los Estados participantes adoptarían medidas desde diferentes ángulos de la política pública.

La Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), basada en los principios propuestos en la Declaración sobre la Eliminación contra la Mujer y que tiene como antecedente la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer (México, 1975), definiría con toda claridad los términos para referirse a la discriminación y al mismo tiempo haría visibles diferentes significados sobre las implicaciones de ser mujer retomando dimensiones como el goce, por ejemplo, haciendo patentes las libertades en todas las esferas de la vida. La CEDAW en su primer artículo enuncia:

La expresión "discriminación contra la mujer" denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.

En materia de educación la CEDAW mantendría la política de igualar las condiciones entre los géneros en lo que respecta al acceso, recursos y oportunidades. Quedó asentado en su décimo artículo:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

1. Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional.
2. Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad.
3. La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.
4. Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios. (CEDAW, 1981)

La Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), realizada en El Cairo, Egipto, propuso una serie de cambios en la manera de llevar la política pública a las legislaciones locales, del mismo modo que cambio la manera de concebir a las y los actores sociales que reciben el apoyo de organismos internacionales. En materia de género es una de las primeras y más importantes reuniones internacionales donde se señala la participación de los hombres en el cambio cultural que posibilite relaciones de género equitativas:

El hombre desempeña un papel clave en el logro de la igualdad entre los sexos, puesto que en la mayoría de las sociedades ejerce un poder preponderante en casi todas las esferas de la vida. El objetivo es promover la igualdad de los sexos y alentar a los hombres a que se responsabilicen

con su comportamiento sexual y reproductivo y a que asuman su función social y familiar. Los gobiernos deberían promover la participación del hombre y la mujer en pie de igualdad en todas las esferas de la vida familiar y en las responsabilidades domésticas, incluidas la paternidad responsable, el comportamiento sexual y reproductivo, la prevención de enfermedades de transmisión sexual, y la participación y la contribución al ingreso familiar y al bienestar de los niños. Los gobiernos deberían adoptar medidas para asegurar que los niños recibieran el apoyo financiero adecuado de sus padres, y deberían considerar la posibilidad de modificar sus leyes y sus políticas para garantizar el apoyo de los hombres a sus hijos y sus familias. Los padres y las escuelas deberían velar por que se inculcaran en los niños, desde la más tierna edad, actitudes basadas en el tratamiento respetuoso de las mujeres y las niñas como iguales (*Compilación seleccionada*, 2005: 295).

La Organización de Naciones Unidas (ONU), además de dedicar buena parte de sus esfuerzos al abordaje internacional de las problemáticas sociales de las mujeres, no deja de incluir estos temas en prácticamente todas sus convocatorias a reflexiones internacionales. El Foro Mundial de Educación (2000), hizo énfasis en eliminar la desigualdad de género: “reconoce ampliamente que la asignación de recursos a una educación de calidad para las niñas es una de las mejores inversiones que puede efectuar cualquier sociedad. Los amplios beneficios sociales de la educación de las niñas van de un aumento de los ingresos familiares y una disminución de las tasas de fecundidad al mejoramiento de la salud y nutrición de las familias, cuya importancia se acrecienta con sus repercusiones en las generaciones subsecuentes (*Informe Final Foro Mundial de Educación*, 2000).

Así el foro Mundial de Educación celebrado en Dakar, Senegal estimó la importancia de los factores culturales, sociales y económicos que favorecen las disparidades entre hombres y mujeres planteando, que son estos, razón suficiente para adoptar un enfoque holístico e integrador del problema, mejorando la protección

y el desarrollo de la primera infancia, al mismo tiempo que se reduce el trabajo infantil. También fue reconocida la importancia de sensibilizar a los docentes en cuanto a las disparidades de género para mejorar las condiciones de seguridad para las estudiantes.

Al aprobar el Marco de Acción de Dakar los participantes en el Foro reafirmaron la visión de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada diez años antes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia. Reiterando la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental, “un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones” (*Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos, 2000*).

De especial importancia es la Declaración de Principios y Valores de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, que en primer lugar pondera la importancia de la participación de la mujer en la sociedad, dentro de sus principios y objetivos:

Reconocer que potenciar a las personas, en particular a las mujeres, para que fortalezcan sus propias capacidades es un importante objetivo del desarrollo y su principal recurso. Para ello se requiere la plena participación de las personas en la formulación, aplicación y evaluación de las decisiones que determinan el funcionamiento y el bienestar de nuestras sociedades (*Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, 1995: 10*).

En esta cumbre realizada en Copenhague en 1995, se hizo especial hincapié en la necesidad de mejorar, asegurar y ampliar la participación de las mujeres en todas las esferas de la vida política, económica, social y cultural en condiciones de igualdad, pero específicamente se insistió en la importancia de que las mujeres participen en funciones directivas y en los procesos de adopción de decisiones en todos los niveles.

En su quinto compromiso se dejó clara la responsabilidad que asumen los Estados participantes en cuanto a la igualdad de condiciones de mujeres y hombres:

Nos comprometemos a promover el pleno respeto de la dignidad humana y a lograr la igualdad y la equidad entre el hombre y la mujer y a reconocer y aumentar la participación y la función directiva de la mujer en la vida política, civil, económica, social y cultural, y en el desarrollo (*Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, 1995: 21*).

En materia de educación superior existen organismos internacionales que han elaborado propuestas para orientar el futuro de la profesionalización insertándola en un mundo globalizado, por supuesto esta visión modernizadora, institucionalizada en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (realizada en 1998 y luego revisada en 2003); no podía soslayar las desigualdades de género dentro de las instituciones de educación superior por lo que incluye en su artículo 4º, Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso a las mujeres, los siguientes puntos:

a) Aunque se hayan realizado progresos considerables en cuanto a mejorar el acceso de las mujeres a la enseñanza superior, en muchas partes del mundo todavía subsisten distintos obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política, que impiden su pleno acceso e integración efectiva. Superarlos sigue revistiendo una prioridad urgente en el proceso de renovación encaminado a establecer un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito.

b) Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones.

c) Han de fomentarse los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico [de] papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad.

d) Hay que esforzarse por eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer esté insuficientemente representada, y favorecer en particular la participación activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad (*Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998: 5*).

La revisión presentada hasta el momento da cuenta del reconocimiento que hace la comunidad internacional de las condiciones de desigualdad que han existido en distintas sociedades creando desventajas para las mujeres en el acceso, uso y control de los recursos, entre ellos el de la educación.

Se ha discutido con gran amplitud sobre aquellas circunstancias inherentes a la dignidad humana y el estado de derecho que todo gobierno democrático procura, de modo que las demandas de la sociedad civil se han modificado progresivamente acorde a sus necesidades, dando lugar a diferentes generaciones de derechos humanos. Al mismo tiempo se han conformado distintas agendas de trabajo para impulsar demandas cada vez más específicas. Con el paso del tiempo se hizo evidente la relación entre la educación y el acceso a actividades económicas, tecnológicas y científicas, a su vez centrales para el desarrollo humano.

Las IES, como centros de acopio y creación del conocimiento juegan un papel clave en la economía y política de las naciones. Hoy en día se reconoce de manera explícita que las mujeres viven situaciones de desventaja en el terreno de la educación superior, en comparación con los hombres, lo cual nos lleva al pronunciamiento de acciones para atender dicha problemática. De igual manera que en los casos ya mencionados en este documento, los diversos gobiernos admiten que existe una profunda desigualdad fundada en la diferencia sexual que se ha construido a través de

la historia y la cultura, por lo que son necesarias distintas medidas para lograr una convivencia más equitativa y justa en las diferentes sociedades del mundo.

Las IES son una pieza clave dentro de la gran gama de acciones por realizar y en un futuro próximo, junto a otras demandas sociales, se verán fuertemente presionadas para sumarse a este esfuerzo realizado por la Unesco, que se ha concretado en Conferencia Mundial sobre Educación Superior.

Un marco internacional sobre la legislación que existe en materia de género, nos permite contextualizar una herramienta contra la injusticia y la desigualdad mundial que se ha trabajado conforme al desarrollo de las problemáticas de nivel local y global. Así, la perspectiva de género insertada en normas, estrategias y pronunciamientos nos da elementos de análisis ante la pobreza, el analfabetismo, la violencia dentro y fuera del hogar. Hoy la perspectiva de género orienta diferentes programas y proyectos para alcanzar soluciones que permitan el acceso al bienestar, al desarrollo, la justicia y la paz mundial.

El diálogo internacional, el desarrollo de las telecomunicaciones y el fenómeno acelerado de la globalización, han permitido el encuentro de voluntades políticas de todo el mundo, esto también abre la puerta a un arduo trabajo en materia de armonización entre las normas internacionalmente establecidas por las grandes agencias de cooperación y las normas locales de los diferentes gobiernos, de acuerdo con sus necesidades y presupuestos. Se vuelve entonces fundamental hablar de un marco legislativo nacional que nos muestre un panorama general de la respuesta de nuestro gobierno ante los retos de las temáticas y problemáticas de género.

MARCO NACIONAL

En el apartado anterior que nos habla sobre el marco legal internacional, podemos observar las diversas normatividades, estándares mundiales en materia de derechos humanos, género, educación e Instituciones de Educación Superior; resultado de una conjunción de intereses y fuerzas políticas movilizadas por los distintos feminismos. Con el tiempo estos esfuerzos han ido ganando terreno en mayor o menor medida de acuerdo a las posibilidades de cada gobierno. Lo que a continuación se expone es un panorama general, del estado de la legislación en materia de género en nuestro país, dado que esta normatividad es la que rige y orienta las acciones que se realizan desde el Estado, del mismo modo que enmarca los esfuerzos de la sociedad civil pues son una herramienta necesaria para la lucha por la equidad y el respeto por los derechos humanos.

En México existen una serie de mecanismos legales e instituciones que se encargan de mantener, resguardar y promover un estado de derecho en que los principios de igualdad y de justicia se posibiliten en la cotidianeidad de ciudadanas y ciudadanos. El fundamento de los principios de igualdad, que en cierto sentido nos habla de los parámetros normativos bajo los cuales se rige nuestro país, se encuentran en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

Artículo 1º

- En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse, ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece (párrafo 1).
- Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y

tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (párrafo 3).

Artículo 4º

- El varón y la mujer son iguales ante a ley.

Artículo 123º

- Para trabajo igual debe corresponder salario igual, sin tener en cuenta sexo ni nacionalidad (Título sexto) (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917*)

Sin embargo, se sabe que las leyes por sí mismas no bastan para garantizar la igualdad. México, como tantos otros países del mundo, ha dado seguimiento a los convenios y tratados para que los acuerdos suscritos internacionalmente no sólo sean traducidos en la legislación nacional y por el contrario se logren mecanismos que permitan operar en términos concretos la igualdad. Al mismo tiempo México ha tenido una participación activa en los órganos de Naciones Unidas dedicados a temas de equidad de género.

Por decreto del Congreso de la Unión, el 21 de diciembre de 2000, (publicado el Diario Oficial de la Federación del 12 de enero de 2001), se creó el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) como un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía técnica y de gestión para el cumplimiento de sus atribuciones objetivos y fines (*El reto de la equidad, 2006*).

Recientemente el gobierno mexicano ha colocado entre sus tareas principales la de armonizar su sistema legal con los instrumentos jurídicos internacionales en materia de equidad de género. Al mismo tiempo, ha puesto en marcha los mecanismos institucionales para hacer realidad dichos compromisos. La creación Inmujeres es resultado de esta voluntad, como también lo es el reconocimiento a la lucha de miles de mujeres mexicanas por conseguir el respeto de sus derechos.

La Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 12 de enero de 2001 (en vigor desde el 13 de enero de 2001), establece como objeto general, en su artículo 4

Promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros; el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del país, bajo los criterios de transversalidad en las políticas públicas con perspectiva de género, federalismo y vinculación con los poderes Legislativo y Judicial, tanto federal como estatal (*Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, 2001*).

El Instituto Nacional de las Mujeres fue creado para disminuir la brecha de desigualdad entre los sexos en nuestro país, por lo que institucionalizar la perspectiva de género significa, para México, contar no sólo con una novedosa y muy útil herramienta para el análisis y la comprensión de la desigualdad, sino también con un instrumento de justicia, bienestar y democracia.

Inmujeres dedicó la primera etapa de su existencia al diseño y formulación del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (Proequidad) a partir de un mecanismo amplio de consulta entre representantes de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, así como del sector académico y de la sociedad civil organizada.

Proequidad se constituyó en un documento orientador de la política de Estado en materia de equidad de género al incorporar y reflejar el compromiso asumido por el Gobierno Federal con las mujeres, sustentando el humanismo, como uno de los postulados fundamentales del Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006 y el sentir, los intereses y las necesidades de las mujeres mexicanas.

Proequidad parte de un objetivo general: potenciar el papel de las mujeres mediante su participación, en condiciones de igualdad con los hombres en todas las esferas de la sociedad, y la eliminación de todas las formas de discriminación en su contra, con el fin de alcanzar un desarrollo humano con calidad y equidad. Está estructurado a partir de nueve objetivos que en su conjunto rigen las acciones del Gobierno Federal con el fin de hacer vigente en el país el ejercicio de todos los derechos humanos para las mujeres, en términos de igualdad con los hombres.

Los objetivos con los cuales se estructuró Proequidad fueron resultado de un ejercicio de síntesis y consenso para lograr un planteamiento amplio de política pública que involucrara a la Administración Pública Federal, para conseguir una real incidencia en la situación jurídica de las mujeres en las políticas sociales y económicas de todo el país, en el mundo del trabajo, de la familia y de los medios de comunicación, y para que integren de forma más concreta los instrumentos jurídicos internacionales con los que México se ha comprometido. Una síntesis de dichos objetivos es la siguiente:

- La institucionalización de la perspectiva de género en toda la administración pública dotará de enfoques metodológicos y herramientas para diseñar y dirigir sus políticas, de forma que la visión y las necesidades de las mujeres se integren de forma armónica y eficiente al ejercicio de gobierno.
- Impulsar en el país un marco jurídico nacional eficiente y acorde con los compromisos internacionales en materia de derechos humanos para las mujeres y las niñas, a través del cual se promueva y garantice el pleno disfrute de estas normas fundamentales para ellas.
- Lograr la igualdad de oportunidades en el ámbito económico. Revertir el fenómeno que permite que las mujeres ganen menos que los hombres por desempeñar el mismo trabajo. Lograr una distribución equitativa de las responsabilidades en el hogar, que

elimine las desventajas en que se sitúan las mujeres frente a la competencia laboral, y muy especialmente ante la carencia de instituciones de apoyo en sus centros de trabajo.

- Instrumentar políticas con perspectiva de género para la superación de la pobreza femenina.
- Una educación con perspectiva de género donde los valores de la igualdad y el respeto a la diferencia abarquen sin distinción a los dos sexos.
- El acceso de las mujeres a los servicios de salud como un objetivo que considere las necesidades específicas de la salud femenina.
- Aceptar que la violencia contra las mujeres es un fenómeno que se ejerce en forma continua y de manera silenciosa desde las más distintas áreas de nuestra sociedad.
- Las mujeres en la toma de decisiones, para proponer los mecanismos que fomenten la participación femenina en la política y en la toma de decisiones de la estructura de poder del Estado.
- Influir en los medios de comunicación para lograr una imagen de las mujeres más equilibrada y acorde con su realidad, de modo que los estereotipos disminuyan su carácter discriminatorio en contra de ellas

Después de que el gobierno mexicano diera un gran paso reconociendo una agenda política que atendiera a las desigualdades históricas que han vivido las mujeres de nuestro país y tomando medidas articuladas institucionalmente; el 11 de junio de 2003 se promulgó la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, con fundamento en cuyo objeto es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato. Para los efectos de esta ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico

o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. También se entenderá como discriminación la xenofobia y el antisemitismo en cualquiera de sus manifestaciones. De este modo quedó asentado en la legislación nacional el reconocimiento de la dignidad humana sin distinción alguna, al mismo tiempo se reconoce con la creación de esta normatividad el incesante problema de la desigualdad social y su vigencia.

El avance de la agenda pública respecto de los derechos humanos ha generado con el paso del tiempo nuevas necesidades legislativas en materia de género, la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el 2 de agosto de 2006, es reglamentaria al Artículo 4º constitucional y responde a los compromisos internacionales del Estado mexicano, particularmente a los adquiridos con la ratificación de la CEDAW. Esta ley tiene por objeto regular y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres, así como proponer los lineamientos mecanismos institucionales que orienten a la nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. Con esta ley se establece la creación de una política nacional en materia de igualdad entre mujeres y hombres que contemple:

- Fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de igualdad.
- Asegurar que la planeación presupuestal incorpore la perspectiva de género, apoye la transversalidad y prevea el cumplimiento de los programas, proyectos y acciones que favorezcan la igualdad entre mujeres y hombres.
- Fomentar la participación y representación política equilibrada entre mujeres y hombres.
- Promover la igualdad de acceso y el pleno disfrute de los derechos sociales para las mujeres y los hombres.

- Promover la igualdad entre mujeres y hombres en al vida civil.
- Promover la eliminación de estereotipos establecidos en función del sexo (Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres: 2006, Artículo 17).

Con el fin de cumplir con la ley se consideran los siguientes instrumentos: el Sistema Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres; el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y la observancia en materia de Igualdad entre mujeres y hombres (Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres: 2006, Artículo 18).

Algunos de los avances más significativos son: el impulso de los liderazgos igualitarios entre hombres y mujeres, la proporción para ocupar cargos públicos, evitar la segregación laboral, la promoción del goce de derechos sociales, la erradicación de la violencia de género y la integración de una perspectiva de género en todas las políticas públicas (*Informe anual 2007, 2008*).

Una vez que a nivel nacional se generaron distintos tipos de evidencia sobre la situación generalizada de violencia bajo la que viven las mujeres en México, el 1 de febrero de 2007 se expidió la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, que tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas de los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios de igualdad y de no discriminación, para garantizar la democracia, el desarrollo integral y sustentable que fortalezca la soberanía y el régimen democrático que se procura en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Una de las cualidades de este instrumento es la incorporación de un esquema teórico donde se enuncian claramente una serie de conceptos vinculados al tema, tales como *víctima, misoginia, violencia contra las mujeres, modalidades de violencia, apoderamiento de las mujeres, derechos humanos y derechos humanos de las mujeres*, entre otros. En el instrumento aparecen por primera vez acciones gubernamentales

de emergencia para enfrentar y erradicar la violencia feminicida en un territorio determinado, ya sea ejercida por individuos propios o ajenos a la comunidad en cuestión bajo el nombre de alerta de violencia de género contra las mujeres. Corresponde al gobierno federal, a través de la Secretaría de Gobernación, declarar tales alertas.

Por otra parte a través de este instrumento se instruye la implementación del Sistema para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, cuya función se centra en la conjunción de esfuerzos, instrumentos, políticas, servicios y acciones interinstitucionales, para tales fines. Otro aporte sustantivo es la creación del Banco Nacional de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres, el cual está a cargo de la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) y tiene como objetivo proporcionar información procesada por las instancias involucradas en la atención, prevención, sanción y erradicación de la violencia de género, con el fin de instrumentar políticas públicas desde la perspectiva de género y derechos humanos de las mujeres.

En materia institucional, encontramos acciones como las de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) que estableció el programa Seguimiento de los Compromisos Internacionales de México en materia de Derechos de las Mujeres y Fortalecimiento de la perspectiva de Género en la Secretaría de Relaciones Exteriores, cuyo objetivo es contribuir a la igualdad de derechos y oportunidades de las mujeres, la eliminación de la violencia y discriminación, así como el avance de las mujeres en cumplimiento de los compromisos adquiridos por México en las convenciones y conferencias internacionales.

Existen además otras leyes mexicanas que buscan eliminar la discriminación generando condiciones de equidad entre mujeres y hombres, como son la Ley para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (mayo 2000) y la Ley General de Desarrollo Social (enero de 2004).

Cada uno de los instrumentos que se han mencionado en este apartado corresponde a contextos que han permitido la modificación de un sistema jurídico complejo capaz de responder a las distintas problemáticas que la sociedad civil ha reconocido como relevantes. Las mujeres han logrado el reconocimiento formal de sus derechos humanos y la creación de organismos gubernamentales especializados para fomentar su participación en todos los ámbitos de la vida social. También existe un proceso legislativo tendiente a reconocer, así como proteger los derechos humanos de las mujeres en todas las normas jurídicas nacionales. Este proceso debe continuar hasta que se logre una tutela cabal de tales derechos.

Estas medidas adoptadas por el gobierno mexicano son una plataforma para la diseminación de estrategias y programas a favor de la equidad de género, que deben ser adoptados por las instituciones de todo tipo para lograr cambios relacionados a las oportunidades. Pero también es necesaria la intervención de los individuos, que son quienes conforman a las instituciones y quienes detentan actitudes, comportamientos, creencias.

Una vez establecidos los hechos normativos representados en la legislación nacional e internacional anteriormente descrita, surgen preguntas como las siguientes:

¿Por qué y para qué necesitamos una legislación que garantice la igualdad entre los sexos y los géneros? ¿Por qué ha sido necesario a través del tiempo validar la lucha por el reconocimiento de los derechos de las mujeres ante las instituciones?

En buena medida estas preguntas han sido respondidas por la teoría feminista por medio de manifestaciones académicas, estéticas y políticas, debatiendo constantemente una ética inclusiva y al mismo tiempo cuestionando las estructuras sociales y la burocracia institucional que históricamente les han negado sus derechos ciudadanos. La legislación que se ha implantado en nuestro país a favor de las mujeres y de la equidad de género, corresponde a una lucha histórica por una sociedad justa y equitativa, que son entre otras las demandas del feminismo.

De Laurentis (1984) ha señalado en el pasado que el feminismo se construye desde la interseccionalidad, es decir, en el entrecruce de múltiples categorías de análisis social como la clase, la etnia, la raza, edad, etcétera; por ello la teoría feminista se ve enriquecida constantemente con distintas perspectivas, de modo que existe la posibilidad abierta de solidarizarse con otras causas sociales que buscan alcanzar condiciones de respeto y justicia en un amplio marco democrático.

CAPÍTULO 1

EQUIDAD DE GÉNERO: UNA PROPUESTA POLÍTICA Y ÉTICA

Igualdad y diferencia

En la actualidad, la igualdad entre los seres humanos se ha vuelto el más controvertido de los grandes ideales sociales. La igualdad remite a un principio omnipresente en la ética y la filosofía política: ¿Qué hace a los sujetos diferentes (refiriéndonos a todas las personas o bien a gran parte de la humanidad)? ¿Qué parámetro los iguala (todo o algún bien material o formal de la esfera económica, social o política)?

Un punto que es importante explicitar es que la igualdad usualmente ha sido invocada como si fuese un valor, es decir, como si la igualdad de una persona pudiera ser calificada como buena o mala, positiva o negativa, aceptada o rechazada per se; aunque en realidad por sí misma no expresa más que un tipo de relación. Esto explica porqué no podemos decir de una persona que es *igual*, de inmediato nos preguntaríamos: ¿igual a quién? y ¿en qué? Por otro lado, cuando la igualdad es tomada como expresión de un valor moral refiere a un cierto tipo de relación que establecen algunas personas, o grupos de personas, entre sí, pero no podemos saber de antemano los contenidos de la relación que encarna. Un problema claro es que quienes acuden al concepto de igualdad —ya sea para defender las propuestas o bien para descalificar al oponente— y dejan sin responder las preguntas: ¿igual a quién? y ¿en qué? Se inscriben de lleno en un ámbito moral, ambiguo y tendencioso (Serret, 2006: 10).

En la medida en la que se da por entendido lo que igualdad significa, los diversos grupos e intereses se sienten autorizados para emplearla sin tener que explicar cuál es el sentido que le atribuyen. Frecuentemente nos podemos encontrar que un mismo discurso emplea el concepto *igualdad* en más de un sentido, sirviéndose de él tanto para legitimar lo que considera valioso como para deslegitimar las posiciones que quiere confrontar.

Otra cuestión fundamental dentro del planteamiento de la igualdad se mueve en torno al problema de si ciertas desigualdades humanas y sus consecuencias deberían ser consideradas como naturales y preocuparnos sólo de no imponer nuevas desigualdades, o si nuestra política social debería estar basada en el supuesto de que todas las personas son igualmente merecedoras de una vida digna, en cuyo caso la sociedad que las alberga debería ofrecerles la posibilidad de que la disfrutaran. Parece ser que al hablar sobre los parámetros de igualdad no podemos eludir los cuestionamientos éticos.

Hoy en día es relativamente admitido sin discusión en las sociedades occidentales que los gobiernos no deberían discriminar por razones de raza, religión, sexo u origen nacional, y que tendría que impedir los intentos de esta índole por parte de cualquier sector de la sociedad. Sin embargo, la discusión de opiniones acerca de la medida en que los gobiernos deberían buscar una mayor igualdad social y económica mediante políticas de disposición colectiva social, de salud y educación pública, así como de redistribución de ingresos o riquezas, sigue presente. También ha generado controversia si los gobiernos deberían comprometerse en políticas de acción afirmativa para promover la igualdad entre los grupos si es que ha habido discriminación en el pasado. Habría que preguntarnos si una sociedad es lo suficientemente igualitaria al garantizar a todos sus ciudadanos y ciudadanas los mismos derechos básicos políticos y legales, o si además debería promover una igualdad de condiciones, oportunidades de desarrollo y acceso, uso y control de los recursos.

Muchos grupos marginados en todos los países, igual que muchos países marginados en todo el mundo esperan que el uso político de este término y su concreción en leyes sirva para responder a sus inquietudes, a sus necesidades y a sus problemas con realismo y justicia. Parece fuera de toda duda que esta interpretación precisa y cuidadosa debe llevarse a cabo para que la igualdad, expresada en leyes y en valores compartidos, dé cuerpo al valor que sin duda encarna realmente: el de la justicia (op. Cit Serret, 2006: 13).

La justicia, en sí misma, es un valor aunque su significado tampoco sea unívoco. En general la interpretamos como el resultado de “dar a cada cual lo que le corresponde”, si bien queda pendiente averiguar el criterio que nos guía. Es decir, ¿daremos a cada quien lo que le toca de acuerdo con su mérito, con su necesidad, con sus capacidades, con su rango...? El criterio de justicia es en todo caso variable, dependiendo del principio de legitimación ética de un orden o una comunidad, de su sentido, de su objeto. No obstante, cualquiera que sea su elección es seguro que se vinculará con la igualdad, con un cierto criterio de igualdad, pues la acción justa es precisamente la que se esfuerza en una aplicación equitativa (ibídem).

John Rawls propone el principio de diferencia: “Este principio afirma que las desigualdades inmerecidas requieren una compensación, y dado que las desigualdades de nacimiento y de dotes naturales son inmerecidas habrán de ser compensadas de algún modo” (2002a: 103). Este principio parte del reconocimiento de situaciones de desventaja que impiden el desarrollo pleno de las personas y apunta a superarlas por medio de ciertos mecanismos compensatorios, como los programas de combate a la pobreza, de asistencia o de protección a personas y grupos vulnerados. En estos casos, la diferencia se concibe como una situación de desigualdad de oportunidades para obtener beneficios legítimos que debe ser reducida lo más posible y, en el mejor de los casos eliminada.

En *La justicia como equidad*, Rawls plantea que se deben tomar en cuenta los “graves problemas que surgen de la discriminación y de las distinciones existentes

basadas en el género y la raza” (2002b: 100), de modo que una concepción de la justicia como equidad deberá “articular los valores políticos esenciales para justificar las instituciones legales y especiales necesarias para garantizar la igualdad de las mujeres y de las minorías” (2002b: 100).

La reflexión de la *igualdad*, ineludiblemente nos lleva a conceptualizar la *diferencia*. Como se mencionó anteriormente, el concepto de *diferencia* no es por sí mismo un estándar moral, sino que refiere a un tipo particular de relación de la cual no podemos saber los contenidos a priori. Rubén García Clark (2006) en su libro *Derecho a la Diferencia y Combate a la Discriminación*, nos propone repensar la diferencia como una herramienta para aludir a la acción justa y equitativa.

De acuerdo a García Clark empezar por la afirmación de la diferencia significa reconocer la heterogeneidad no jerárquica e irreductible de los individuos y grupos, pero también la posibilidad de adoptar principios comunes, construidos en el marco de un diálogo intercultural, que permita la convivencia entre una pluralidad de identidades. Así mismo abre la posibilidad de asumir la existencia de identidades culturales diversas que se reconocen entre sí, en un plano de igualdad.

Para León Olivé el derecho a la diferencia es “el derecho de los individuos a ser reconocidos como miembros de cierto grupo social y a gozar de determinados beneficios en virtud de ello” (2003: 89). Este derecho se funda en el reconocimiento de la identidad de los individuos que integran un mismo grupo social, con identidad diferente de otros grupos.

En la reflexión que García Clark nos propone, los conceptos de *identidad* y *diferencia* se implican mutuamente. En el orden lógico, la identidad es aquello que constituye lo que una cosa es en sí misma y que, al mismo tiempo, la distingue de otra que no es ella. La identidad está delimitada por lo que es diferente a ella, es decir, lleva implícito el ser distinta a otra identidad.

En la argumentación de García Clark podemos observar la revalorización y replanteamiento de la diferencia ya no como un obstáculo para el diálogo o un terreno fértil para instaurar jerarquías, sino como un factor por reconocer para establecer nuevos estándares de justicia que tomen en cuenta las particularidades de grupos e individuos.

Siguiendo este orden de ideas, Taylor (1993:65) nos dice que la política de la diferencia, como la política igualitaria, es universal pero no por reconocer los mismos derechos en todas las personas —civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, los cuales pueden entenderse como garantías para acceder a los mismos bienes; por ejemplo, a la libertad, a la justicia, a la democracia, al bienestar, la educación, la ciencia y la cultura—, sino por reivindicar el derecho a la diferencia como potencial universal de “moldear y definir nuestra propia identidad, como individuos y como cultura”.

Este trabajo pretende entender la equidad como un principio de justeza que atañe a las desigualdades existentes en las sociedades humanas, tratando de igualar o nivelar las condiciones de vida de los sujetos respetando sus diferencias personales y culturales. La categoría de género, como se expondrá a continuación, permite analizar una arista muy particular de las desigualdades sociales: aquellas cimentadas en la diferencia sexual.

La propuesta de Género

El ejemplo que concierne a esta tesis se basa en la causa feminista y la experimenta en la metodología de aprendizaje, que inicialmente reivindica para todos los seres humanos de cualquier sexo (en particular las mujeres) el acceso igualitario a bienes como el poder, el trabajo, la propiedad, la educación, etcétera.

Una situación prolongada de marginación de las mujeres, la valoración inferior de los trabajos tildados de “femeninos”, la carga de responsabilidad sobre el trabajo doméstico, así como la falta de responsabilidad de los hombres al respecto; su constante abandono del mercado de trabajo en momentos fundamentales de su ciclo de vida, su insuficiente formación profesional; la constante práctica de un modelo único de feminidad o de masculinidad que somete a más de una persona y el hecho de que, en muchos casos, ellas mismas no reconozcan la existencia de discriminación en su contra, todo esto ha requerido de una perspectiva de análisis que explique la existencia de la injusticia, su persistencia y la complicidad de los actores sociales en su perpetuación.

Un gran logro del feminismo ha sido modificar no sólo la perspectiva política con que se abordaba el conflicto de las relaciones mujer-hombre, sino también transformar el paradigma con el cual se explicaba. La introducción del concepto de género permitió entender que no es la anatomía lo que posiciona a las mujeres y hombres en ámbitos y jerarquías distintas, sino la simbolización que las sociedades hacen de ella (Lamas, 1996).

En el proyecto feminista, mientras las académicas y teóricas investigaban la supuesta objetividad y universalidad del discurso científico basado en la concepción de un sujeto teóricamente neutro pero simbólicamente masculino, el movimiento luchaba por poner fin a las discriminaciones y opresiones específicas en el trato sexual, político, laboral y social, argumentando que dichas desigualdades no derivan de la biología sino de la simbolización que se hace de ella, esta intervención permitió romper con el determinismo biológico que socavaba las nociones tradicionales sobre las mujeres y los hombres (Portugal y Torres, 1999).

El feminismo considera cuestiones que la gente valora, o debería valorar, con referencia al género y a las relaciones sexuales, con una orientación normativa que libere a las mujeres de la injusticia sexual. La ética feminista desemboca en una filosofía social que conceptualiza a las relaciones entre los sexos de manera tal que

puedan y deban ser alteradas (Fraser, Hornsby y Lovibond, 1992). En otras palabras, la ética feminista, que también podríamos llamar la ética de la perspectiva de género responde a la pregunta ¿por qué debemos apuntar hacia un cambio en la relaciones entre los seres humanos?, partiendo desde la categoría de género que nos permite analizar las diferencias sociales desde una perspectiva particular.

El movimiento feminista incorporó en su discurso político la perspectiva que tomaba el género como razón explicativa de la desigualdad. A partir de poder distinguir entre el sexo (en su acepción biológica) y lo construido socialmente es que se empezó a generalizar el uso del término *género* para hacer referencia a muchas situaciones de discriminación de las mujeres que han sido justificadas por la anatomía, cuando en realidad tienen una determinación social. El término *género* como categoría ha sido redimensionado desde entonces, explicando también lo que hemos construido como masculinidad, descifrando los códigos y prescripciones que el uso del poder tiene en los cuerpos de los hombres.

Así el concepto de género permitió explicar lo siguiente: “al tomar como punto de referencia la anatomía de mujeres y de hombres, con sus funciones reproductivas evidentemente distintas, cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres” (Lamas, 1996). Esta construcción simbólica que en las ciencias sociales se denomina género, reglamenta y condiciona la conducta de las personas. De modo que mediante el proceso de construcción del género, la sociedad produce prácticas, ideologías, normas de lo que deben ser los hombres y las mujeres.

Una de las dificultades presentadas con el uso de la categoría de género es que el término anglosajón *gender* (acepción original del concepto) no se corresponde totalmente con el término género en castellano: en inglés tiene una acepción que apunta directamente a los sexos, mientras que en castellano se refiere a clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, en un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela. En castellano la connotación de

género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramatical, y sólo las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto lo comprenden como la simbolización o construcción cultural que alude a la relación entre los sexos (Lamas, 1996).

La primera disciplina que utilizó la categoría de género para establecer una diferencia con el sexo fue la psicología clínica. Robert Stoller estudió en los años sesenta los *trastornos* de la identidad sexual por medio de casos en los que la asignación de sexo no fue sentenciada por la sociedad, debido a que las características externas de los genitales no estaban o no están catalogadas de acuerdo a la normatividad del género. Dichos casos hicieron suponer a Stoller que lo que determinaba la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o a las mujeres. Concluyó que la asignación o adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica (Stoller, 1984).

Desde esta perspectiva psicológica, *género* es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas:

- a) La asignación de género: esta se realiza en el momento del nacimiento (con el uso de las tecnologías médicas actuales probablemente antes del nacimiento), a partir de la apariencia externa de sus genitales. Hay veces que dicha apariencia está en contradicción con la carga cromosómica.
- b) La identidad de género: se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el infante estructura su experiencia vital; el género al que pertenece le permite identificarse en todos los contextos sociales en los que se encuentre.

Después de establecida la identidad de género, cuando se sabe y se asume como perteneciente al grupo de lo masculino o de lo femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan las experiencias: el género se convierte en un esquema de interpretación de la realidad.

- c) El constructo de género: se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, grupo étnico, nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes establece estereotipos las más de las veces rígidos que condicionan y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir la conducta en función de su adecuación al género (ibídem).

El género introduce a un sujeto como “niño” o “niña” en el terreno del lenguaje, clasificando a las personas a partir de un rasgo corporal que reciben una gama de significaciones dentro del campo sociosimbólico, favoreciendo posturas para mantener pautas de intercambio, diferenciación, orientación del deseo, interpelaciones, etcétera, que conforman la “realidad objetiva” del sujeto y que despliega las bases de la interacción social.

Jacques Monod (Premio Nobel de medicina) decidió estudiar “el hecho femenino” desde una perspectiva que incluyera lo biológico, lo psicológico y lo social. Para ello realizó, junto con Evelyne Sullerot, un coloquio en 1976 que fue presidido, a la muerte de Monod, por André Lwoff. Las conclusiones a que llegaron un número importante de científicos echan abajo la argumentación biologicista: los resultados del coloquio plantean que, es perfectamente plausible que existan diferencias sexuales de comportamiento asociadas con un programa genético de diferenciación sexual, sin embargo estas diferencias son mínimas y no implican superioridad de un sexo sobre otro. Se debe aceptar el origen biológico de algunas diferencias entre hombres y

mujeres, sin perder de vista que la predisposición biológica no es suficiente por sí misma para provocar un comportamiento (Portugal y Torres, 1999).

Posteriormente Bourdieu muestra cómo las diferencias sexuales están inmersas en el conjunto de oposiciones que organizan toda la experiencia humana, la división de tareas y actividades, así como las prácticas sociales. Él explica cómo al estar construidas sobre la diferencia sexual, estas oposiciones confluyen para sostenerse mutuamente, práctica y metafóricamente, al mismo tiempo que los “esquemas de pensamiento” las registran como diferencias “naturales” por lo cual no se puede tomar conciencia fácilmente de la relación de dominación que está en la base. “Existe una asimetría radical entre el hombre, sujeto, y la mujer, objeto del intercambio; entre el hombre responsable y dueño de la producción y de la reproducción, y la mujer, producto transformado de ese trabajo” (Bourdieu, 2000: 265).

A lo largo de sus obras Bourdieu advierte que el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación: se impone a sí mismo como autoevidente, y es considerado como “natural” gracias al acuerdo “casi perfecto e inmediato” que obtiene de estructuras sociales tales como la organización social del espacio y el tiempo, la división sexual del trabajo. Estas estructuras cognitivas se traducen, mediante el mecanismo básico, universal de la oposición binaria en “esquemas no pensados de pensamiento”: los *habitus*. Estos *habitus* son producto de la encarnación de la relación de poder que lleva a conceptualizar la relación dominante-dominado como dada.

Bourdieu plantea que los *habitus* son “sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción, resultantes de la institución de lo social en los cuerpos”. Recurre al concepto clave de *habitus*, como una “subjetividad socializada” (1997:87), con el se refiere al conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos individuales en forma de esquemas mentales y corporales. La cultura, el lenguaje, la vida afectiva, inculcan en las personas ciertas

normas y valores profundamente tácitos. El *habitus* reproduce estas disposiciones estructuradas de manera no consciente, regulando y armonizando las acciones. Así, el *habitus* se convierte en un mecanismo de retransmisión por el que las estructuras mentales de las personas toman forma en la actividad de la sociedad.

Un concepto fundamental en el esquema explicativo de Bourdieu es el concepto de *violencia simbólica* como un mecanismo opresor de gran efectividad en donde dicha violencia se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador, dado que el dominado pone en práctica esquemas, para percibirse y apreciarse, o para apreciar y percibir al dominador. Estos esquemas son producto de la asimilación de las clasificaciones dicotómicas y asimétricas que han construido históricamente el entramado simbólico.

En su definición de violencia simbólica, Bourdieu incorpora la definición que hace Gramsci de *hegemonía*: dominación con consentimiento; y afirma que no se puede comprender la violencia simbólica, a menos que se abandone totalmente la contraposición entre coerción y consentimiento. Bourdieu concluye que debido a que el fundamento de la violencia simbólica no reside en las conciencias engañadas, sino en las inclinaciones modeladas por las estructuras de dominación que las producen, la ruptura de la relación de complicidad sólo puede esperarse de una transformación radical de las condiciones sociales de producción de las inclinaciones que llevan a los dominados a adoptar sobre los dominadores y sobre ellos mismos un punto de vista idéntico al de los dominadores (1997: 87).

El género es parte de un entramado simbólico con eficacia política contundente, da lugar a las concepciones socioculturales sobre la masculinidad y la feminidad que a su vez pueden ser articuladas en relaciones de poder que subyacen en comportamientos e ideologías como el sexismo, la homofobia y la discriminación, entre otras. La diferencia transformada en desigualdad y sus implicaciones en ámbitos de la vida pública y privada, es el punto donde se concentran los estudios de género.

Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura en torno a un ordenamiento binario que parte de la diferencia sexual. Esta diferencia basada en la anatomía se interpreta como una cualidad sustantiva que marcará el destino de las personas. Se ha comprobado que el estatus dado por el género varía de cultura en cultura, pero siempre con una constante: la subordinación política de las mujeres a los hombres.

Comprender qué son el género y la diferencia sexual es fundamental para desarrollar una concepción realista de los seres humanos e indispensable para el avance de una política democrática.

Ahora bien, según Anne Phillips (2002: 24) los ideales de la democracia nos impulsan en dos direcciones: una vez moldeados por una perspectiva que parta de una ética de género, ésta nos convoca a tomar en serio los múltiples modos en los que la diferencia sexual ha bloqueado las promesas de igualdad democrática, y en vez de barrerlos debajo de la alfombra con una retórica de ciudadanía libre e igual, a construir una democracia que sea significativa para ambos sexos. Aún así, los ideales de la democracia también despiertan expectativas de una política en que la gente ya no esté encerrada en sus propios intereses específicos o localizados, sino que participe con otros miembros de su comunidad para llegar a decisiones mutuamente aceptables, sobre asuntos comunes a todos.

El primer aspecto acentúa la diferencia sexual como algo potencialmente positivo y que no debe ser ignorado. El segundo aspecto trata la diferencia como un estreñimiento potencial para el logro de acuerdos y la ampliación de agendas políticas. Al respecto cabe señalar que ninguna democracia puede pretender ser igualitaria mientras pretenda ignorar diferencias fundamentales; pero la democracia se menoscaba si reduce nuestras identidades a la diferencia binaria mujeres-hombres.

Sea cual sea nuestra postura ante los alcances y quehaceres de la democracia, lo que podemos decir por el momento es que no se puede establecer un régimen

democrático (en el amplio sentido de la palabra) ni impulsar una administración justa de los recursos públicos simplemente respondiendo con normatividades que consagren la igualdad entre hombres y mujeres; “se necesitan medidas proactivas, afirmativas que detecten y corrijan los persistentes, sutiles y ocultos factores que ponen a las mujeres en desventaja frente a los hombres” (Phillips, 2001: 30).

Probablemente la importancia del concepto *género* se deba a que al emplearlo se designan las relaciones sociales, puntualizando las inequidades en el uso del poder. De la comprensión del género surge una lectura de las relaciones marcadas por la diferencia sexual, pero solo entre mujeres o solo entre hombres. Intentar esclarecer los procesos culturales mediante los cuales las personas construimos nuestra identidad genérica dentro de un entramado simbólico que establece la complementariedad de los sexos, al mismo tiempo que instauro la heterosexualidad como norma, nos conduce a repensar nuestra posición ante la idea de libertad y de elección.

Una reflexión de género es necesaria para todas aquellas personas que deseemos mayores márgenes de actuación. Hacer conciencia de la poca autonomía que somos capaces de ejercer sobre nuestras vidas, el arraigo de los prejuicios, las intimidaciones y las presiones de nuestra cultura, probablemente nos oriente hacia la transformación de la sociedad actual hacia una más equitativa. La posibilidad de un cambio aparece ante la aceptación de nuestras limitaciones y potencialidades, de nuestra mutua vulnerabilidad para reconocernos, necesitados de solidaridad. Sólo podremos alcanzar el cambio operando desde un plano en el que exista mayor equidad en las relaciones humanas.

La categoría de género es una herramienta conceptual para mirar los desbalances de poder que se han creado a lo largo de la historia, y que se basan en la diferencia sexual categorizando y jerarquizando individuos, es decir, delimitando sus marcos de actuación. Se ha transformado en un instrumento necesario en la búsqueda de justicia y condiciones igualitarias entre los seres humanos y gracias al constante

uso que se ha hecho en foros nacionales e internacionales señalando, las condiciones de desventaja en las que vivimos, la categoría de género es en concreto una manera de buscar la equidad para todas las personas.

¿Qué es la Equidad de Género?

Es importante precisar el concepto de *equidad de género*, para designar y nombrar demandas específicas de justicia que nos permitan constituir una agenda política sólida para lograr avances en contextos civiles e institucionales.

Existen diversas definiciones de *equidad de género*, en su mayoría responden a la necesidad de reivindicar del concepto de *justicia*, puntualmente dicho, el de *justicia social*. El término *equidad* es tomado del acervo conceptual jurídico, un ejemplo de ello puede encontrarse en el *Diccionario Jurídico Espasa* (1991) donde se define la equidad como “un instrumento de corrección de la ley en lo que esta falle por su excesiva generalidad adaptando el mandato normativo a las circunstancias concretas...”. Conceptualmente el término *equidad* hace alusión a una dimensión nodal de la idea de justicia, a saber: el principio de igualdad o proporcionalidad. *Equidad* refiere a un ajuste en la ley o en su defecto a un marco legal, para que este atienda al principio, popularmente conocido, “de dar a cada cual lo que merece”.

Dicho de otro modo, se evidencia la falibilidad de la administración y procuración de justicia en el más amplio de los sentidos; se hace énfasis en la ceguera institucional, en este caso hacia las desigualdades de género, lo cual implica la invisibilización-marginalización de problemáticas concretas y por lo tanto la falta de acciones para atenderlas. Esta situación hace necesaria la puesta en escena de una herramienta que permita atender la ceguera, para reinterpretar la justicia de modo que esta sea efectiva para todas las personas y no solo una pequeña parte de la sociedad; así el propósito de la equidad no es crear marcos o leyes parciales para

sectores sociales determinados, sino apelar a una interpretación y aplicación justa de la ley.

Por su parte la Organización Internacional del Trabajo (OIT) al definir *equidad* enuncia lo siguiente:

Virtud que nos hace dar a cada cual lo que le pertenece. Respuesta consciente que se da a una necesidad o situación, de acuerdo a las características o circunstancias propias o específicas de la persona a quien va dirigida la acción, sin discriminación alguna. Acto de justicia social y económica basado en una noción ética, política y práctica que supera a una acción redistributiva. En este sentido, son inherentes a la equidad el aumento de las capacidades, las habilidades, la redefinición de los derechos de las personas, y el respeto a las diferencias y a la cultura (*Género, pobreza y empleo*, 1994).

Las políticas de la OIT se orientan con esta noción de *equidad* y tienen como meta obtener lo que han definido como *equidad de beneficios*, es decir, que el impacto final que tienen los esfuerzos de desarrollo es igualmente provechoso tanto para las mujeres como para los hombres. Como podemos observar a través de este ejemplo, la aplicación del término equidad refiere las acciones o respuestas a la discriminación y sus efectos.

Lentamente, la equidad de género ha ido filtrándose en las instituciones a través de políticas concretas de nivel nacional e internacional. Atendiendo a sus intereses y a su campo de acción, las instituciones han determinado condiciones en aras de promover la equidad de género contribuyendo a definirla en el proceso. Así, la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que cuando se habla de la equidad de género se refiere a la imparcialidad y la justicia en la distribución de beneficios y responsabilidades entre hombres y mujeres, el concepto reconoce que hombres y mujeres tienen distintas necesidades, gozan de distinto poder, por lo tanto esas diferencias deben abordarse y determinarse con miras a corregir los desequilibrios.

En el plano nacional también existen esfuerzos por incorporar los principios que conduzcan a la equidad de género, tales principios se inscriben en el programa

PROEQUIDAD, donde se enfatiza el principio de justicia que rige las políticas de equidad, esto se implica en:

- Reconocer que la diversidad se traduce en criterios distributivos inequitativos de los bienes sociales que se ofrecen a los individuos a favor de su bienestar, a saber: la educación, la seguridad... las capacidades de generar ingresos y gozar de tiempo libre, tener una buena calidad de vida, acceder a oportunidades profesionales; las posibilidades de tomar decisiones propias y participar de las decisiones fundamentales de una familia, una comunidad política, etcétera.
- En cada esfera de bienes, evitar la reproducción o la acumulación, de los sesgos discriminatorios que generan exclusión derivados de las restricciones primarias que pesan sobre algunas personas en razón de sus diferencias raciales, étnicas, sexuales, de edad o derivadas de su condición física.
- Aceptar que la igualdad de las personas en cada una de las esferas de los bienes sociales, debe estar por encima de sus diferencias.
- Prescribir una intervención pública que fortalezca los derechos y las oportunidades de aquellas personas que sufren desventajas diversas, para que puedan remover los obstáculos que impiden su desarrollo (PROEQUIDAD, 2002:19).

Dentro del programa PROEQUIDAD se reconocen y se asumen una serie de principios que diversas naciones han adoptado como un ideario para construir y dirigir sus políticas, así como sus acciones para resarcir las injusticias e inequidades reconocidas en estas definiciones.

Es importante señalar que ninguna de estas aspiraciones sería posible sin el reconocimiento de las situaciones de injusticia, particularmente la que deriva de la inequidad de género, que se presenta en la sociedad actual, trasciende naciones y condiciones culturales. Parece que ahora, más que en otros momentos, podemos ver con claridad la ausencia de un elemento fundamental para la convivencia entre los seres humanos: la justicia; tal vez por ello se hace necesaria su reivindicación, acotamiento y funcionamiento.

Hoy en día desde lugares de toma de decisiones se impulsan agendas políticas que asuman la situación desigual de las mujeres y reivindiquen su acceso a los derechos humanos y a la justicia, del mismo modo se ha impulsado la participación de los hombres en el trabajo doméstico y la erradicación de la violencia de género; las demandas específicas de la equidad de género se revisarán en el siguiente apartado.

Demandas de la Equidad de Género

Las demandas de equidad de género hechas en principio por las mujeres y posteriormente por el movimiento feminista surgen de las desventajas históricas que se han enquistado en la sociedad. Hasta el momento no existen pruebas científicas de que haya existido una estructura social que no discriminara a las mujeres, por el contrario la extensa literatura que apoya la tesis de que la discriminación ha sido una constante para las mujeres en cada tipo de sociedad, ratifica las circunstancias de inequidad que han padecido.

Las desigualdades comienzan por la división del trabajo, asignando funciones diferentes a hombres y mujeres, funciones que reciben valoraciones desiguales, por lo regular favoreciendo las masculinas. En el aspecto económico las mujeres obtienen menos recursos por las tareas que realizan, de cualquier tipo que estas sean. En el

ámbito político podemos observar la ausencia considerable de mujeres en puestos clave de toma de decisiones.

Nancy Fraser (1997), citada por Astelarra (2005) propone que la diferenciación de género es construida simultáneamente a partir de diferencias económicas y de patrones institucionalizados de valores culturales. La primera dimensión, el aspecto material de la subordinación de género de las mujeres, se expresa en fenómenos tales como la pobreza, la explotación, la privación de recursos materiales, las desigualdades de ingreso, las desigualdades en tiempo libre. La dimensión cultural de la subordinación produce problemas como el acoso y el ataque sexual, la violencia doméstica, la trivialización de las opiniones de las mujeres y su menosprecio en los discursos mediáticos, en resumen: la exclusión de las mujeres de esferas públicas y ámbitos deliberativos.

Para Fraser, la eliminación de la discriminación corresponde con la “justicia de género”, que solo puede lograrse impulsando el principio de *paridad* de la participación entre los géneros, a través de una distribución de recursos que asegure independencia y voz a los sujetos para interactuar como *pares*. En cuanto a la dimensión cultural, es necesario el cambio de los patrones institucionalizados de valoración, instaurando igual respeto para cualquier persona e igualdad de oportunidades para obtener un valor social.

Se han rescatado documentos que muestran la constante e histórica batalla de las mujeres por defender sus derechos, al mismo tiempo que éstos sean reconocidos (Vease Phillips, 1991: 45). En un momento políticamente estratégico, el movimiento sufragista, sintetizó las demandas femeninas en la petición del voto para las mujeres bajo el supuesto de que el acceso a la política y a la ciudadanía permitiría afrontar otras desigualdades como el acceso desigual a la educación, la carencia económica o los desbalances en la vida sociocultural.

Hacia finales de la segunda guerra mundial, el derecho de las mujeres al voto había sido garantizado en gran parte de los países europeos y americanos. A pesar de esta considerable victoria, debemos decir que el desbalance entre hombres y mujeres se mantuvo debido a que no se les consideró en el mismo estatus ciudadano y, por el contrario, se les siguió considerando como las principales responsables del ámbito doméstico.

La igualdad, como meta política central de los sistemas democráticos y liberales, hizo que la *desigualdad de hecho* de las mujeres frente a la *igualdad ante la ley* fuera una realidad que el Estado debía asumir. Para corregir esta desigualdad era y es necesaria la participación de los poderes públicos responsables de lograr una igualdad fehaciente, no sólo plasmada en una ley con buenas intenciones. Para ello, se comenzó a exigir que la desigualdad fuese combatida desde el estado con políticas adecuadas a este fin. En la medida que estas acciones fueron adquiriendo consenso, en muchos países se comenzaron a implementar políticas públicas para corregir la discriminación hacia las mujeres.

Las elaboraciones conceptuales e ideológicas se tradujeron en demandas alrededor de las cuales se movilizaron grupos de mujeres, mismas que llegaron a organismos internacionales, provocando que muchos Estados comenzaran a desarrollar políticas públicas en contra de la discriminación. Esta incorporación de las demandas ante el accionar de las políticas públicas permitió la creación de una agenda pública. Ahora bien, no todos los problemas considerados “asuntos de interés público” ingresan en las agendas; su incorporación depende de la manera en la que son interpretados, del poder, los recursos y las estrategias de los actores que los movilizan, así como de las especificidades del ámbito institucional en las que se pretende tratar el tema (Astelarra, 2005b).

Diferentes políticas antidiscriminatorias han sido adaptadas a las distintas concepciones políticas, así como a los sistemas políticos y tradiciones de cada país. Los tipos de política responden a estrategias en las formas de intervención que se

proponen para corregir la desigualdad que experimentan las mujeres. Una de las políticas más efectivas hasta el día de hoy ha sido la transversalidad ha cobrado considerable fuerza debido a su amplitud de acción, ya que, exige que la dimensión de igualdad, así como la dimensión de género se tome en cuenta en todas las acciones y actividades desde la fase de planificación, estudiando sus efectos en las situaciones respectivas de unas y otros cuando se apliquen, supervisen y evalúen.

Podemos decir que el combate y la erradicación de la discriminación requiere de un conjunto de estrategias que muchas veces actuarán en combinación unas con otras, al mismo tiempo que promueven un profundo cambio social modificando radicalmente ideologías, modos de actuar y actitudes respecto del género.

Hacer de la igualdad de género una realidad es un compromiso central de los gobiernos. La equidad de género es un tema transversal y debe ser tratado en todos los aspectos de nuestra organización social, ya que la igualdad entre hombres y mujeres es justa, es un derecho, es una meta merecida que conduce al corazón del desarrollo y de los derechos humanos.

La desigualdad de género es un obstáculo, una barrera en el camino del desarrollo de personas y naciones. El desarrollo humano, como un proceso de ampliación de las opciones de las personas, no puede tener lugar cuando se restringen las oportunidades de la mitad de la humanidad. Los objetivos dirigidos al apoderamiento de las mujeres y a corregir las desigualdades de género en la esfera social y económica, así como en términos de derechos civiles y políticos deben ser tomados junto a esfuerzos para tener en cuenta la perspectiva de género en los procesos legislativos.

La educación es un terreno estratégico para el logro de los objetivos democráticos que nos ocupan, los avances realizados por las mujeres en el acceso y egreso en la educación, principalmente a la educación superior, en las últimas décadas han conseguido revertir estos procesos históricos de exclusión y modificado

sustancialmente la inserción de las mujeres en la esfera pública. En este sentido, puede afirmarse que la educación superior en la historia reciente ha cumplido un papel de gran relevancia en la consolidación de estructuras igualitarias de oportunidades. El ingreso ascendente de las mujeres a los sistemas universitarios de América Latina potencia su tránsito de una situación de marginalidad a otra que provee mejores condiciones para un mejor acceso al mercado de trabajo y a la autonomía económica. Sin duda este mejor posicionamiento fortalece la autoconfianza y autoestima de las mujeres de cara a los procesos de avance en materia de equidad de género. En el siguiente capítulo se analizarán a fondo las repercusiones y la importancia del acceso a la educación.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN Y GÉNERO

Entre los progresos del espíritu humano más importantes para la felicidad general debemos contar con la total destrucción de los prejuicios que han establecido entre los dos sexos una desigualdad de derechos, funesta incluso para el sexo al cual favorece. En vano se buscarían motivos de justificación en las diferencias de su organización física, en la diferencia que quisiera encontrarse entre sus capacidades intelectuales, entre sus sensibilidades morales. Esa desigualdad no ha tenido más origen que el abuso de la fuerza, y ha sido inútil que luego se haya tratado de excusarla con sofismas.

Condorcet

La educación ha sido una herramienta ético-política para promover cambios de actitud individuales y colectivos, permitiendo la construcción de plataformas de encuentro, aprendizaje, reflexión y crecimiento personal de cara a un largo proceso de desarrollo y participación ciudadana plena. Todas y todos estamos inmersos en un proceso de coeducación; siguiendo a Paulo Freire "nadie educa a nadie", todas las personas nos educamos en conjunto, en un tiempo delimitado por la raza, el género, la edad y la clase social entre otras circunstancias.

A lo largo de la historia se ha reconocido a la educación como un bien y un derecho necesario para toda la humanidad, plasmándolo en legislaciones locales e internacionales. La preocupación por la no discriminación y por la igualdad de oportunidades entre los sexos en el ámbito de la educación ha surgido como respuesta a demandas que se han desarrollado durante la segunda mitad del siglo pasado. Se han producido una serie de circunstancias y de condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que han puesto en evidencia el sexismo educativo y han obligado a las instituciones a responder ante esta situación. La concepción de la educación como un sistema democrático, igualitario y obligatorio cuyo objetivo es formar ciudadanas y ciudadanos ha posibilitado mecanismos de inclusión para las poblaciones marginadas. De modo que la educación es un derecho del que todas las personas deben disfrutar y que es regulado desde la responsabilidad del Estado mediante un sistema estructurado de escolarización.

La defensa de la igualdad de derechos entre mujeres y hombres parte del principio de que las mujeres, como ciudadanas, deben ser tan libres como los hombres en el momento de ejercer sus roles sociales, políticos y educativos. Esta perspectiva, que se ha denominado *igualdad de oportunidades*, se fundamenta en la firme convicción de que la genuina libertad se garantiza mediante la eliminación de las barreras de la discriminación y del prejuicio, y de que la igualdad puede alcanzarse a través de reformas en las estructuras democráticas que garanticen el acceso a la educación en las mismas condiciones a los miembros de ambos sexos y la libertad de elección.

Perspectivas educativas compatibles con la equidad de género

Ciertos temas se han repetido en el ámbito del pensamiento educativo desde la época de los clásicos. En Platón (Horderich, 2001), por ejemplo, la idea de que la educación y las vidas individuales están ordenadas para bien del Estado y no del individuo solamente; la idea de que la educación está orientada tanto a la formación del carácter

como a la de la inteligencia y la idea de que la educación es capaz de transformar las mentes, así como los caracteres de los individuos hasta producir aceptación de un proyecto comunista revolucionario.

La educación puede entenderse, entre otras formas, como un debate abierto en el cual existe una recurrencia de ciertos temas, en donde se hacen preguntas como ¿la educación debe ser autoritaria? ¿Debe centrarse en los niños? ¿Dictatorial o pluralista? ¿Colectivista o individualista? Y está además la preocupación constante por la relación entre lo que ya existe en el interior del individuo y aquello que recibe del exterior.

La escuela, así como el discurso institucionalizado de la educación, nacen principalmente como espacio de instrucción. Es el concepto de *instrucción* el que desencadenaría algunos de los debates más sobresalientes entre las posturas más progresistas (liberales) y las más tradicionales, (religiosas) (Tomé, 2002).

Sin duda los lineamientos de la educación y sus supuestos han sufrido extrañas metamorfosis a lo largo del tiempo. Un ejemplo de ello es la línea de pensamiento conocida ahora como educación liberal, tal como reflejan las obras de Michael Oakeshott por ejemplo; él rechaza la idea de la centralización en el educando al mismo tiempo que se manifiesta en total desacuerdo respecto del carácter fijo del conocimiento. Sin embargo, concuerda con la importancia de aprender lo que ha sido descubierto del pensamiento. Y, si bien presta cierta atención a la importancia de la educación moral tiende a considerar la educación en términos mucho más intelectuales, alegando que el aprendizaje de las disciplinas intelectuales y su contenido es un valor en sí, con independencia del perfeccionamiento moral que estas disciplinas puedan acarrear (Muñoz, 2003).

En contraste con este tipo de pensamiento educativo liberal, encontramos a Dewey quien considera la educación como parte de un importante proyecto político y social. Su filosofía de la educación combina la centralización en el estudiante y la

hostilidad hacia el aprendizaje tradicional con un socialismo pragmático. Dewey unió una educación significativa con los intentos del niño por resolver los problemas que se le plantean en su propia experiencia fundamentalmente social. El “significado completo” de los estudios queda asegurado sólo cuando éstos se convierten en “parte integral de la conducta y el carácter del niño (...) como parte orgánica de sus necesidades y objetivos presentes, que a su vez son sociales”. El aula debe ser “una empresa social a la cual los individuos tengan la oportunidad de contribuir” y en la que “todos estén comprometidos en proyectos comunes”, una especie de democracia en miniatura en la que el profesor no sea “el jefe externo o el dictador” que imponga unos niveles exigidos por un currículum ajeno a las vidas y experiencias de los escolares, sino más bien el “líder de las actividades del grupo”, que no impone sobre éste unos resultados inflexibles sino más bien unos puntos de partida a desarrollar mediante la contribución de todos los implicados (Muñoz, 2003).

Muchos otros escritores han hallado un objetivo más universalmente aplicable en el cultivo de la autonomía personal. La idea básica que anima esta postura es que todo el mundo debe de estar equipado con los elementos necesarios para determinar sus principales objetivos en la vida, y que ni las costumbres, ni los padres, ni el profesorado, ni los líderes políticos o religiosos pudiesen imponer de manera paternalista tales objetivos sobre el individuo. La cuestión de lo que debería incluir una autonomía ideal que fuese más allá de una simple declaración, ha sido materia de fuertes disputas: unos han seguido la idea de llevar a cabo un plan de vida, otros la han rechazado, algunos han dado importancia a la racionalidad que otros han considerado excesiva, etcétera.

Por otro lado se ha examinado con detenimiento el significado de lemas como “igualdad de oportunidades educativas”, las razones a favor y en contra de una actuación en beneficio de las minorías étnicas y las niñas en lo que a los recursos educativos se refiere. Desde el nacimiento de la escuela moderna se postula que niños y niñas deben ser educados de maneras diferentes; así tenemos que el debate sobre la educación de los niños trata básicamente de cómo han de ser educados por la escuela,

mientras que el debate sobre la educación de las niñas trata de si deben recibir una educación escolar.

Mientras que nadie negaría que todo el mundo merece el mismo respeto como persona por derecho propio, no está tan claro por qué las diferencias entre recursos educativos entre una niña de un colegio aristócrata y otra de una escuela pública rural deberían eliminarse por completo; lo que parecería más justificable que cualquiera de estas pretensiones de igualdad total es que la educación de todas las personas alcance un nivel lo bastante bueno como para poder cumplir los objetivos de autonomía personal, ciudadanía y otros valores ya mencionados.

Podría decirse que a menudo se ha esperado demasiado de la educación como proceso social y humano. Tradicionalmente ha sido complicado plantear sus fronteras, alcances, contradicciones, etcétera. Una forma común de delimitar este amplio campo del conocimiento ha sido diferenciarla en formal y no formal, haciendo del término *formal* un sinónimo de la palabra institucionalizada, es decir, ese proceso educativo que ha sido depositado en estructuras de carácter público para un fin determinado. Según Foucault:

La educación se esfuerza por ser, de derecho, el instrumento gracias al cual, en una sociedad como la nuestra, cualquier individuo puede tener acceso a cualquier tipo de discurso [...]. Todo sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos conllevan (Castro, 2004).

Como expondrían coherentemente Bourdieu y Passeron en su obra clásica *La reproducción*, la institución escolar es una pieza clave en la estructuración y continuidad de nuestra organización social. En *La reproducción* los autores nos hablan de la autonomía relativa del sistema escolar gracias a la cual la enseñanza sirve de manera específica e insustituible a las estructuras sociales (1977).

El problema tratado por Bourdieu y Passeron en su texto es el de la reproducción de las relaciones de clase, entre otras cosas, acabarán concluyendo que dicho sistema, es el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tábula rasa, sino que se ejerce sobre individuos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes, por un lado, cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto de la cultura. Así pues, cada acción pedagógica tiene una eficacia diferenciada en función de las caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos (Bourdieu y Passeron, 1977: 27).

Una de las aseveraciones centrales contenidas en *La reproducción* versa que la escuela, al sancionar diferencias culturales como si fueran puramente escolares, contribuye a reproducir la estratificación social y a legitimarla, asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural (Bourdieu y Passeron, 1977: 52). Así pues la institución escolar legitima un poder a partir de técnicas, procedimientos y prácticas: a partir del saber. Cabría entonces la posibilidad de preguntarnos si estas mismas conclusiones planteadas por Bourdieu y Passeron aplican a la problemática de las relaciones de género.

Bourdieu señala con su concepto de *violencia simbólica* que para poder ejercer la acción pedagógica se necesita que la autoridad que la dispensa sea reconocida como tal por quienes la sufren. La autoridad deriva de la escuela como institución legítima, por lo tanto es la institución a la que se confiere la función social de enseñar y por eso mismo de definir lo que es legítimo aprender.

En realidad, sostienen Bourdieu y Passeron (1977), no existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria. Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales: la escuela legitima la arbitrariedad cultural.

Estas son las conclusiones de un trabajo realizado en la Francia de los años setenta, en condiciones particulares de un sistema educativo, es decir que en todo momento es necesario tomar estos planteamientos en su contexto y con mucha cautela, ya el propio Bourdieu (veinte años más tarde) haría las siguientes advertencia sobre su, hoy popular trabajo: “Todo el mundo está de acuerdo en decir que el sistema escolar reproduce [...] Se piensa esto como si fuera un hecho de la naturaleza” (Bourdieu, 1997: 23). Así pues, Bourdieu concluiría en una entrevista acerca de la reproducción en el sistema escolar realizada en Tokio en el año 1989: “Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar” (Bourdieu, 1997: 97).

Hoy en día el sistema escolar está organizado de tal modo que prácticamente no podría democratizar una sociedad dada. Todo lo que puede hacer, es evitar reforzar la desigualdad en cualquiera de las formas que ésta se presente; no redoblar mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre las personas que le son confiadas. El sistema escolar debe mantenerse permanentemente en guardia contra los usos que conducen a la transformación de las desigualdades sociales en hechos o sucesos *naturales* como sucede es el caso específico del género, que perpetúa con firmeza las distancias entre mujeres y hombres.

Educación en la transformación de las relaciones de género

La comprensión del ordenamiento que existe entre los géneros posibilita conocer cómo y desde qué espacios (académicos, políticos, legislativos, económicos, educativos, etcétera) se debe intervenir para que la incorporación de las mujeres en cualquier esfera de la sociedad se convierta en una posibilidad de desarrollo democrático, para que su participación en el mundo productivo (conocimiento, artes,

tecnologías, gobierno, iniciativa privada) pase por el reconocimiento de sus capacidades y aportaciones, no sólo por la necesidad de cumplir con cuotas o compromisos internacionales.

Las construcciones que hemos hecho sobre *feminidad* y *masculinidad* han determinado la función social de mujeres y hombres, constituyendo una problemática nodal en la posibilidad de cambios a favor del desarrollo integral de los seres humanos. En dichas construcciones intervienen la educación, las creencias, los medios masivos de comunicación, la producción de conocimiento y un sin fin de espacios sociales, que de manera intencional o no, promueven ciertas actividades diferenciadas por sexo, delimitando de antemano las posibilidades de cada persona para el desarrollo de su capacidades y de sus intereses, cualesquiera que éstos sean.

La función social que cumple la escuela (entre otras) es transmitir a las nuevas generaciones los saberes instituidos. Para normar y orientar esta transmisión se vale de un programa de estudios en el que se describen los objetivos y contenidos que el profesorado transmite a sus estudiantes. Podemos decir, entonces, que mientras los contenidos de los programas de educación continúen basándose en una concepción empírico-positivista del conocimiento y el profesorado siga formándose en esta tradición, difícilmente se modificarán las formas de construir nuevos saberes y prácticas educativas alternativas.

La escuela moderna como eje articulador de prácticas y creencias que al género atañen, es hija de la ilustración, de la confianza ilimitada que se deposita en la razón y el conocimiento para conseguir el progreso. Una razón basada en la experiencia y sometida a rigurosos imperativos metodológicos.

Hume, Comte, Rousseau y Kant son nombres que sugieren formas de concebir lo humano y los métodos para llegar al conocimiento verdadero o válido, en su defecto, empirismo, positivismo, enciclopedismo, humanismo y formalidad racional.

Esta es la invaluable herencia occidental que describe los orígenes de la escuela actual (González, 2000a).

Las ideas revolucionarias las politiza la Revolución Francesa y se esgrimen como ideales de justicia, libertad e igualdad entre los hombres (ciudadanos, blancos, occidentales, propietarios). Las políticas de igualdad y equidad son maneras de incluir a las y los marginados, de un festejo democrático históricamente excluyente (González, 2000a: 235).

Nos encontramos ante la necesidad de construir un modelo de vida social caracterizado por relaciones de género, equitativas y éticas. La educación es la vía por excelencia a través de la cual se refuerzan o se desmontan los estereotipos de género que subyacen en la desigualdad entre mujeres y hombres. Avanzar en relaciones sociales equitativas y éticas implica preparar a las personas para este tipo de relaciones.

Entiéndase educación como “un proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica; así es la educación, práctica, indispensable y específica de los seres humanos en la historia, como movimiento y como lucha” (Freire, 1993).

Siguiendo a Freire, para educar es necesario un posicionamiento, reivindicación y desarrollo de compromiso; no podemos concebir la práctica educativa sin sostener ni asumir un compromiso ético. La propuesta descrita en esta tesis surge como respuesta a la necesidad de una educación orientada al reconocimiento y transformación de la problemática de género, sosteniendo y reivindicando la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos, como un principio necesario para la convivencia y una condición fundamental para la creación de conocimiento.

Ante los saberes que se fundamentan en la experiencia pretendiendo objetividad y generalización, y define una sola forma de llegar a la “verdad” el llamado saber posmoderno ofrece alternativas, representando otras formas de concebir lo humano y de construir nuevos saberes (Freire, 1993: 65).

Desde lugares tangencialmente distintos se han construido (y siguen construyéndose) saberes como formas de resistencia y alternativas a los cánones occidentales. Desde la epistemología, la asociación libre de Freud, la arqueología del saber de Foucault y la deconstrucción de Derrida representan caminos alternativos para comprender fenómenos humanos, en un sentido diferente al clásico.

Una de las principales corrientes epistemológicas alternativas que ha permeado el pensamiento educativo actual es el constructivismo, que manifiesta una creciente preocupación por discernir los problemas de la formación del conocimiento. Siguiendo a Mario Carreto, el constructivismo sostiene que

El individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de dos factores: 1) de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver; 2) de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto (Carreto en Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 465).

La postura constructivista se nutre de diferentes corrientes psicológicas, como la teoría de los esquemas cognitivos, el enfoque psicogénético de Piaget, la psicología psicosocial de Vigotsky; la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel, entre otras. Es cierto por otro lado que ninguno de estos autores construyó sus teorías bajo supuestos epistemológicos homogéneos o unificados, sin embargo

comparten la idea de que existen procesos activos en la construcción del conocimiento. Dichos supuestos han impactado de una manera trascendente la concepción y práctica de la educación. Coll describe en 1988 la concepción constructivista del aprendizaje, nos propone que:

La finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del [estudiante] en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del [estudiante] en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

A estos principios educativos habría que sumar como finalidad la realización de aprendizajes significativos, es decir, que el estudiante construya significados que potencien su crecimiento personal, relevantes para su conocimiento del mundo; en palabras más precisas, significados que conduzcan a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas.

Establecido lo anterior, podemos decir que una intervención pedagógica constructivista de la educación pretende desarrollar en la persona la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí misma en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Las investigaciones de la enseñanza de las ciencias y las matemáticas proponen al docente privilegiar la lógica del estudiante ante la lógica de la disciplina en la planificación de su clase, como tradicionalmente se ha hecho (Secad, Fennema y Adajaín en Díaz Barriga y Hernández, 2002). Las pedagogías disidentes sugieren que la mejor forma de enseñanza es aquella que privilegia Al estudiante de acuerdo con su

particular estilo de percibir organizar y procesar la información (Jonassen y Grabowski en Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Así pues, los estudios de género y su propuesta ético-política comparten un supuesto fundamental con la perspectiva constructivista de la educación, así como con la visión pedagógica de Freire: la persona como agente principal de su construcción a través de acciones y prácticas concretas, establecidas en un contexto históricamente específico. Esta premisa es capital, ya que abre la posibilidad de transformaciones sociales e individuales de enorme trascendencia. Cuando hablamos de equidad de género básicamente proponemos relaciones más justas entre las personas, el constructivismo posibilita pensar que diversos agentes sociales pueden participar activamente en el aprendizaje y enseñanza de relaciones humanas equitativas.

Desde la sociología de la educación se habla de un paradigma distinto en la enseñanza que surge como reacción ante los efectos del industrialismo y de la cultura androcéntrica. Son corrientes contraculturales de enorme trascendencia en las sociedades occidentales y que, como el ecologismo, el pacifismo y el feminismo, constituyen el pilar que ha ido resquebrajando la sólida cultura que hemos construido. Son la apuesta curricular que pretende enfrentar profundas transformaciones que enfrenta el mundo en los últimos tiempos.

Igualdad y Diferencia dentro de una propuesta educativa

Como ya se ha mencionado, dentro de los múltiples debates sobre la educación, se encuentran aquellos que competen a las relaciones de género ya sea dentro o fuera de la educación formal. Históricamente, la pregunta respecto de las mujeres y las niñas gira alrededor de la pertinencia de su acceso a la educación formal y el tipo de acceso que *les corresponde*, como ejemplo tenemos a uno de los filósofos occidentales más reconocidos: Rousseau ha dicho explícitamente que la niña debe ser educada como ser

dependiente, a diferencia del niño, cuya educación está dirigida a convertirlo en un ser autónomo (González, 2000b). A lo largo de la historia, podemos constatar claramente la exclusión de las mujeres de un espacio social con importancia fundamental para su desarrollo, Foucault lo menciona elocuentemente:

La educación se esfuerza por ser, de derecho, el instrumento gracias al cual, en una sociedad como la nuestra, cualquier individuo puede tener acceso a cualquier tipo de discurso; se sabe que ella sigue en su distribución, en lo que ella permite y en lo que ella impide, las líneas que están marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos conllevan (Castro, 2004: 42).

Suigiendo a Foucault, en un determinado momento de la vida de los sujetos la escuela recibe la misión de formarlos como *individuos*, por lo que se ha evitado históricamente incluir en ella a los seres cuya individualidad se trata de evitar, puesto que están destinados a asumir una posición de subordinación en la sociedad. El primer modelo de educación de la niña supondrá, por tanto, su exclusión de la educación formal, exclusión que para los niveles educativos medios y superiores dura hasta principio del siglo xx. Las repercusiones de estas prácticas e ideologías podemos verlas hoy en día, pareciera que con más claridad que en aquellos años.

Este tipo excluyente de orden chocará en forma creciente con el orden propio de una sociedad capitalista (pretendidamente integradora) y con una lógica de desarrollo del sistema educativo que difícilmente admite el mantenimiento de diferencias formales. De modo que la escuela, desde este modelo social, necesita presentarse en una forma homogénea, según la cual todos los individuos jóvenes gozan de las mismas oportunidades de acceso a la cultura y al saber, que es lo que tendrá verdadera importancia para su posición futura en el mercado de trabajo.

La educación formal no solo es utilizada para legitimar la desigualdad que va a producir, no de manera natural, como ya aclararían Bourdieu y Passeron (1977), haciéndola aparecer como resultado de una característica individual. También debe producir individuos con capacidades diversas, como corresponde a las necesidades de una sociedad con una elevada división del trabajo, en la que continuamente surgen nuevas tareas productivas que requieren una especialización educativa por lo tanto producen una continua diversificación de los currículos y fragmentación interna de los modelos educativos. En todos los sistemas escolares modernos se produce constantemente el conflicto entre la necesidad de producir individuos con una fuerza de trabajo diferenciada y jerarquizada y la necesidad de unificar los modelos culturales.

Aún hoy existen en las aulas de todo el mundo ejemplos de las contradicciones, de los choques de modelos culturales políticos y económicos. En España sucede que muchas niñas son obligadas a llevar “pañuelo” (*hiyab*) y que otras o las mismas no pueden acudir a clase de gimnasia, y esto es permitido; sucede que determinados niños no pueden ser instruidos por mujeres y se les cambia de aula; sucede que las niñas gitanas a partir de los 11 o 12 años desaparecen de las aulas; ocurre que algunos padres —católicos, judíos y musulmanes— tienen problemas con los menús diseñados por los colegios o con la ingesta de determinados alimentos en ciertos días de la semana; ocurre que muchos padres invocan como derecho la libertad de elección para forzar cambios en los contenidos curriculares o para lograr el veto de determinadas asignaturas (Miyares, Alicia citada en Cobo, 2006:37).

Todos y cada uno de estos sucesos hacen referencia a que la niña o el niño en cuestión están adscritos identitariamente a un grupo cultural, religioso o familiar. Muchos de estos incidentes ponen en suspenso la transmisión de un valor común a todas y todos: la igualdad de oportunidades. Una de las propuestas para atender a esta creciente demanda de negociación y diálogo, es el impulso de la coeducación cuya función consiste en desarrollar actitudes, valores y capacidades que permitan la

construcción de una identidad personal y social no condicionada por la ideología, normas y estereotipos sexuales.

Formar en *coeducación* significa educar sobre la igualdad entre los sexos, esto es, lo que hay que saber sobre derechos y obligaciones; en otras palabras, contrarrestar con el amplio espectro de la educación sexista, entendida como “un conjunto específico de prácticas educacionales: aquellas que sirven, a menudo no intencionalmente, para restringir la calidad o cantidad de educación democrática recibida por las niñas (o las mujeres) en relación con la recibida por los niños” (Cobo, 2006: 57).

Concebida de este modo, la *coeducación* es una herramienta que atraviesa transversalmente el sistema educativo de cualquier país, desde las publicaciones hasta el cuerpo docente, con sus métodos de instrucción; pasando por las instituciones, las familias y por supuesto el estudiantado.

La educación hoy, en el discurso político internacional, es invocada como el instrumento más efectivo para lograr un desarrollo socioeconómico más balanceado. Sin embargo, sabemos que las políticas educativas en los países pobres se han traducido en una búsqueda de equidad, promoviendo la incorporación y retención de las niñas y las mujeres en los espacios educativos, dejando intacto el sistema escolar: un sistema que discrimina a las niñas e impone un modelo hegemónico de masculinidad en sus prácticas escolares.

Sabemos que las políticas de igualdad van más allá de sólo incorporar y retener a las niñas en las escuelas, además se orientan a lograr que el conocimiento se presente ausente de sexismo, modificando las relaciones de poder y la división sexual del trabajo dentro de la organización escolar.

Parece improbable que se pueda crear un nuevo orden social sin cambiar primero las estructuras sociales que tienen una lógica de dominación y marginación.

Uno de los cambios tendría que girar en torno a las relaciones de género, esto implica trabajar con la familia y la escuela. Así pues, en la medida en que las sociedades sigan moviéndose hacia una economía más global será necesario impulsar relaciones sociales sobre líneas más fluidas y menos jerárquicas (Stromquist, 2000).

CAPÍTULO 3

EQUIDAD DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

En los capítulos anteriores se ha establecido la relevancia y pertinencia de plantear una propuesta educativa desde la perspectiva de género que permita mayores condiciones de equidad entre las personas. El presente capítulo termina de señalar el tema de la educación para apuntalar la discusión en los sistemas de educación superior y sus instituciones.

Equidad de género y Educación Superior en el diálogo Internacional

De acuerdo con Richard Hopper, Jamil Salmi y Roberta Malee Basset (2008) en su artículo “Transformar la educación superior en los países en vías de desarrollo: el papel del Banco Mundial”, la contribución de la educación superior al desarrollo económico y social es múltiple; pues ejerce una influencia directa en la productividad nacional, lo que ayuda a determinar los niveles de vida y la capacidad de un país para competir en la economía global. Así pues las instituciones de educación superior fomentan el desarrollo de estrategias de crecimiento económico orientadas al conocimiento y reducción de la pobreza por medio de: *a)* la formación de una población activa cualificada y adaptable, que incluya científicos de alto nivel, profesionales, técnicos, maestros de educación primaria y secundaria, y futuros líderes del gobierno, al servicio civil y el ámbito empresarial; *b)* la generación del nuevo conocimiento, y *c)* el desarrollo de la capacidad para acceder a los depósitos existentes de conocimiento global y adaptar ese conocimiento al uso local.

Jhonston y Yelland (2008) concluirán en su artículo “Visión de la OCDE del rol que desempeña la educación superior para el desarrollo humano y social” que las Instituciones de Educación Superior (IES) no deben limitarse a educar e investigar, sino que deben cooperar con otras instituciones de sus regiones, ofrecer oportunidades para un aprendizaje permanente y contribuir a la creación de puestos de trabajo significativos que permitan a egresadas y egresados encontrar empleo y participar positivamente en el desarrollo de sus países.

Desde la OCDE, Jhonston y Yelland, sostienen que en los últimos veinte años, el desarrollo de políticas en el ámbito local, nacional e internacional ha evidenciado que el desarrollo sostenible es el único marco estratégico que facilita un enfoque coordinado de problemas como la pobreza, la violación de los derechos humanos, la corrupción, la enfermedad física o mental, la pérdida de biodiversidad y el cambio climático. Desde este marco político las IES ofrecen ejemplos reales de cómo las organizaciones pueden contribuir a la consecución simultánea del crecimiento económico, la protección del medio ambiente y el aumento del capital social. Sin embargo existen diversas barreras estructurales que han sido un constante impedimento para el desarrollo de su potencial como: su autogestión y el débil liderazgo de los gobiernos que han suscrito un desarrollo sostenible sin reconocer todas sus consecuencias, puesto que no han establecido mecanismos de implementación para estimular su participación. Si se pretende que las IES superen la prueba de contribuir al desarrollo sostenible, es preciso que todo el sistema les ofrezca su apoyo.

La educación contemporánea justifica su misión al servicio del desarrollo mediante su participación activa en la innovación a través de la investigación. Se admite de manera generalizada que la educación superior se ha construido a partir de las misiones de investigación, tanto básica como aplicada, y que no es necesario recordar en modo alguno la contribución de la investigación universitaria en todas sus formas. Se puede sostener sin reservas pero con realismo que la investigación no puede ser un privilegio exclusivo de los países más ricos. Hay que respaldar los

programas de cooperación científica para posibilitar que cada país y cada región participen activamente en la construcción de la sociedad del conocimiento. Está en juego su desarrollo, pero sobre todo la dignidad y la responsabilidad global (Haddad, 2008).

Estos desafíos están relacionados con las exigencias a las que se enfrentan las universidades de tener mayor autosuficiencia económica y orientarse más al mercado. Esta tendencia crea una inmensa contradicción entre los nuevos aspectos a los que se da importancia y el papel que las universidades desempeñaron durante el siglo pasado al extender el acceso a un número cada vez mayor de estudiantes. Las tendencias de mercantilización suelen entrar en conflicto con el objetivo de la educación superior de ofrecer igualdad y oportunidad de adquirir habilidades y conseguir mejores empleos a los grupos desfavorecidos, entre ellos las mujeres.

Existe un panorama altamente complejo para las instituciones de educación superior, entre los temas a discutir podemos señalar: el financiamiento; el equilibrio entre las consecuencias de masificación y el mantenimiento de la calidad; el apoyo a catedráticos de primer nivel; la creación de una cultura universitaria dedicada a la libertad académica; la competencia intelectual y la *meritocracia*; la impartición de una educación de calidad al estudiantado. Los países en vías de desarrollo, al igual que el resto del mundo, necesitan un sistema académico diferenciado, con el acceso de masas en los niveles inferiores y un pequeño sector orientado a la investigación en los niveles superiores (Altbach, 2008).

Solo se podrá avanzar a una mayor escala si se implementa una mejor política conjunta del gobierno y un apoyo inteligente y con suficientes recursos por parte de los sistemas de educación superior. Todo esto supone, en definitiva, que el sector de la educación superior en general, debe enfrentarse a la realidad. En cuestiones como la pobreza, la escasez de recursos y el cambio climático, el conteo regresivo ya ha empezado.

Este análisis del panorama general de los sistemas de educación superior nos da un marco de referencia que permite abordar las temáticas de género dentro de las IES, para luego analizar los desbalances que aquejan a los diferentes sistemas educativos, en los que se refiere a las desigualdades que persisten entre mujeres y hombres.

Con anterioridad se ha hablado ya, de la educación como un factor importante en la movilidad social de las personas más desfavorecidas de la sociedad. Entre éstas se encuentran las mujeres que por siglos vieron partir a sus hermanos hacia proyectos de vida propios mientras que ellas tenían, y en algunos casos tienen, como únicas opciones de vida, el matrimonio y el cuidado de la casa.

Fue en los años sesenta cuando finalmente las mujeres accedieron de manera definitiva a las IES; todas las esperanzas se volcaron en la educación como camino para lograr la equidad de género, pues las mujeres con un mayor nivel educativo se volvieron susceptibles de generar ingresos propios y de ser responsables de su propio desarrollo.

Sin negar los grandes beneficios que ha conllevado el acceso de las mujeres a la educación superior. Hoy en día a través de indicadores estadísticos y análisis cualitativos de profundidad, podemos constatar que ellas tienden a centrarse en determinadas disciplinas, ganar salarios más bajos que los hombres, no ser promovidas al mismo nivel que ellos, interrumpir su vida profesional para cumplir sus responsabilidades como madre y esposa, etcétera. En otras palabras las diferencias entre los géneros persisten.

Actualmente, se ha pedido equidad a las IES de manera generalizada y en todas sus estructuras, al respecto se han pronunciado una gran diversidad de instituciones en diferentes foros internacionales. Un ejemplo es, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) que se celebró en las oficinas de la Unesco en París en octubre de 1998, en ella se adoptó la Declaración Mundial sobre la Educación Superior

en el Siglo XXI: Visión y Acción, así como el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Dicho documento presenta acciones apremiantes para la revitalización y renovación de la educación, dentro del documento cabe destacar el siguiente punto:

Hay que tomar y fortalecer medidas encaminadas a obtener la participación de las mujeres en la educación superior, en particular en el plano de la adopción de decisiones y en todas las disciplinas en las que están insuficientemente representadas. Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior. Eliminar los obstáculos y mejorar el acceso de la mujer a la educación superior sigue siendo una prioridad urgente en el proceso de renovación de los sistemas e instituciones.

Naciones e instituciones concuerdan en que existen problemas en materia de género que deben ser atendidos de manera inmediata para lograr una reforma de la educación superior, sin embargo, cada región, país e institución avanza de manera discontinua hacia las condiciones de equidad que le son posibles en su momento histórico.

Algunas universidades, como por ejemplo la Universidad de Makerere, en Uganda, lo han logrado mediante la creación de un Instituto de Género para este propósito específico. También cabe citar el célebre ejemplo de la Universidad de Bakntal-Ruda, de Sudán, que en el año 2005 fundó la facultad del desarrollo comunitario cuyo principal propósito era promover la educación y formar a las mujeres de las zonas rurales del Nilo Blanco.

Mohamedbhai (2008) nos dice que las mujeres pueden desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de un país, especialmente en los países en vías de desarrollo. De modo que la educación superior debería elaborar políticas adecuadas para suprimir las desigualdades de género en la educación en todas las esferas. Todavía existen en el mundo muchas universidades donde la proporción de mujeres

estudiantes o docentes es muy limitada, especialmente en el terreno de las ciencias y la tecnología. Por lo anterior, las instituciones de educación superior también deberían promover la igualdad de género en todas las actividades docentes, de investigación y de proyección exterior (Mohamedbhai, 2008).

Una vez planteada una visión general de la educación superior, se procede a contextualizar el caso de México, por lo que a continuación se presenta un breve panorama de las problemáticas de género que presenta el sistema de educación superior en nuestro país.

Educación Superior y Equidad de Género en México

En el sistema de educación superior mexicano, además de los problemas de inequidad antes mencionados, existen un sin número de dificultades que tienen su origen en la presión del mercado, de modo que los obstáculos se vuelven más complejos cada día. En estas discusiones, que a su vez se entretajan con las constantes demandas de un sistema globalizado y competitivo, cobran cada vez más importancia los planteamientos sobre cobertura y calidad con estándares internacionales.

Por un lado el debate se sitúa desde el punto de vista de una cobertura inadecuada, además de que la calidad deja mucho que desear, mientras algunos argumentan que la cobertura ya es demasiada, por lo que los problemas de calidad son resultado de la ampliación de la misma. De esta contraposición de ideas habría que rescatar la necesidad de reafirmar constantemente el imperativo social, ético, de ampliar el acceso a los estudios superiores con mayor equidad y simultáneamente fortalecer la calidad de la educación superior; pero en una sociedad de recursos limitados, que está también urgida de dar atención a otros problemas, es necesario poner esfuerzo en mejorar la eficiencia institucional entre definir la forma de organizar, administrar y ofrecer la educación superior para alcanzar un mejor uso de los escasos recursos disponibles.

La erosionada confianza de la sociedad en el campo de la educación se ha manifestado en los constantes retos planteados a la eficiencia, la productividad, la equidad y la calidad de los grandes sistemas educativos (Díaz-Barriga, 2002:115). Las demandas de rendición de cuentas han puesto a la evaluación y las políticas de evaluación y certificación en el centro de las directivas de educación pública. La diversificación y diseminación de la evaluación académica institucional es una consecuencia de la dinámica internacional generada por organizaciones como la OCDE o el Banco Mundial, así como una respuesta a la adopción del discurso y la práctica de la evaluación y la rendición de cuentas por los estados nación y los administradores de la educación en el ámbito local (Ordorika, 2008).

En materia de género tenemos que la educación pública desde el siglo XIX y la Universidad Nacional desde el siglo pasado han contribuido a la equidad de género en la sociedad mexicana. La Reforma y la Revolución permitieron que las aulas y la academia contribuyeran a desmontar la segregación cultural y la exclusión discriminatoria de las mujeres. Desde la educación preescolar hasta la universitaria, ser mujer no ha sido un obstáculo para el acceso. Y, cuando además se ha promovido la mixtura de grupos compuestos de mujeres y hombres, las escuelas han fungido como espacios de construcción de igualdad. La convivencia educativa de mujeres y hombres ha modernizado las relaciones de género (Lagarde, 2003).

El conocimiento, los saberes científicos, las ciencias sociales, las artes y las disciplinas humanísticas son fundamento del pensamiento moderno y de la democracia. El laicismo, producto de la Ilustración es la clave de la imaginación, las invenciones y la posibilidad de mirar el mundo fuera de las entretelas religiosas y determinismos naturalistas. La cultura laica ha favorecido al encuentro diverso y por ende el encuentro entre mujeres y hombres reconocidos como capaces de aprendizaje, imaginación y creación conjunta.

Denise Dresser expone en su texto *Mujer y Universidad*, incluido en la obra *Democratización con equidad en la UNAM*, de manera elocuente y enérgica lo que desde su punto de vista significa ser mujer en nuestro país:

En México, ser mujer entraña tener solo siete años de escolaridad promedio. En México, ser mujer y trabajar en una maquiladora significa estar en peligro de muerte. En México, ser mujer implica 30 por ciento de probabilidad de tener un hijo antes de los 20 años. En México, ser mujer fuera de la UNAM todavía entraña luchar por el derecho a serlo (2007: 71).

Dresser continua entretejiendo un marco general sobre México, hilvanando datos estadísticos concretos con reflexiones sobre las condiciones que nos competen como mexicanos, de este modo concluye que el país cambia pero no al ritmo necesario, pues México se mueve pero no siempre en la dirección correcta. De manera inexacta podría decirse que hay algo que no funciona en este país, pero podemos hablar muy concretamente de que aquello que no funciona y tiene relación directa con el control y los privilegios:

Tiene que ver con 23 millones de personas en este país que viven con 20 pesos al día — muchas de ellas mujeres. Tiene que ver con que una de cada cinco personas entre la edad de 25 y 35 años vive y trabaja en Estados Unidos — muchas de ellas mujeres. Tiene que ver con el éxodo de 250, 000 mexicanos que cruzan la frontera en busca de oportunidades que no encuentran en su propio país — muchas de ellas mujeres. Con que la hija de un obrero tiene sólo 5 por ciento de probabilidades de convertirse en una profesionista (Dresser, 2007: 74).

A lo largo de la historia hemos podido observar que los grupos más desprotegidos, son los que tienen menor acceso a los beneficios proporcionados por el Estado en un momento determinado, y quienes se han visto mayormente afectadas en forma permanente por esta segregación, independientemente, de su raza, color, edad, religión o grupo social de pertenencia, son las mujeres.

En el caso de México se impulsa la escolarización básica masiva en los años cincuenta, dando acceso a la población que anteriormente había quedado al margen del Sistema Educativo Nacional —la población marginada es conformada en gran número por mujeres—, cuya discriminación en este ámbito destacaba al interior de todos los grupos sociales (Morales citada en Dresser, 1993).

El profuso acceso de la población a la educación básica abrió la puerta para que se incrementara la demanda hacia los siguientes niveles, iniciando hacia los años setenta un proceso de masificación de la educación superior y, tan sólo, entre 1970 y 1975 la población escolar de nivel licenciatura incrementó en 127 por ciento.

A partir de que el Estado establece las condiciones para masificar la educación, primero la básica y posteriormente la media y superior, se observa un incremento constante en la participación de las mujeres. Puede inferirse que su deseo de desarrollo personal y las necesidades a las que se enfrentan cotidianamente las ha llevado a buscar nuevas prácticas al interior de la familia y en la sociedad.

Sin embargo, llama la atención el hecho de que la incorporación de las mujeres al mercado laboral se ha incrementado a un ritmo mucho más lento que al interior del Sistema Educativo Nacional. Asimismo, se observa una situación similar entre la participación femenina en los estudios de posgrado y su incorporación al Sistema Nacional de Investigadores.

Sigue pendiente en México el desarrollo de políticas públicas que permitan continuar extendiendo los logros históricos de la equidad de género a las regiones y grupos menos favorecidos del país, ya que son las mujeres quienes al interior de cada grupo sufren los efectos más violentos de la segregación.

El caso de la UNAM

A lo largo de la historia moderna de México, la Universidad Nacional ha sido baluarte del conocimiento, la reflexión y la crítica. Sin duda alguna, la UNAM ha constituido el proyecto cultural y educativo más importante en la historia del país.

De 1929 a 1989 la universidad produjo 241,937 profesionistas titulados; en el mismo periodo se formaron 5,431 profesionistas con maestría y 1,446 con doctorado; entre los años de 1989 y 1998 la UNAM contabilizó 6,406 egresados de maestría, casi mil más de los que produjo en los 60 años anteriores. En lo que se refiere a la producción nacional de ciencia y tecnología, nuestra universidad desarrolla el 52.65% de la investigación básica, el 30.51% de ciencia aplicada y 29.6% en desarrollo experimental y servicios de ciencia y tecnología. En estos campos del conocimiento, las mujeres han tenido una activa participación (Ruiz, 2003).

Más allá de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión cultural, la UNAM es la universidad de la nación porque ha sabido interpretar los grandes problemas del pueblo de México y ha participado en la transformación democrática de nuestro país. Parafraseando al ingeniero Javier Barros Sierra, en la UNAM se hace ciencia, pero ante todo conciencia nacional.

Durante la gestión del rector Juan Ramón de la Fuente en la UNAM (1999-2007), se promovieron reformas legislativas en favor de la igualdad entre mujeres y hombres. Conforme a estas nuevas reformas y los principios de libre investigación y libertad de cátedra de la Universidad Nacional, se modificó la legislación universitaria y se pusieron en marcha mecanismos para transformar la ley en prácticas promotoras de una igualdad real entre los integrantes de la comunidad universitaria.

En el año 2006 por medio el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) se llevó a cabo la investigación *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía* que ofrece un panorama estadístico detallado de la diferencias entre mujeres y hombres de cuatro poblaciones de la universidad: personal académico, estudiantes, funcionarios y personal administrativo. Este ejercicio de investigación es profundamente interesante, pues trata de una revisión desde la perspectiva de género al interior del cuerpo universitario, ejercicio pionero entre las universidades de América Latina. Gracias a este trabajo es posible analizar las consecuencias de una cultura que ha valorado de manera diferenciada la participación de las mujeres ya que, aun sin intención, se les ha discriminado.

La Universidad como espacio de convivencia está lejos de alcanzar la paridad entre mujeres y hombres; las desigualdades de género están presentes en todos sus estratos: estudiantes, trabajadores, academia, burocracia y cuerpos directivos. Formas abiertas y sutiles de exclusión, marginación y discriminación pesan sobre las universitarias y, a su vez, los universitarios se benefician de los privilegios que les brinda su género. Sin embargo, la eliminación de las inequidades de género no se había reflejado como prioridad para la Universidad en cuanto a sus políticas educativas, presupuestales y de enseñanza e investigación, hasta hace muy poco.

El personal académico de la UNAM está integrado por individuos con nombramientos de *a) técnico académico, b) ayudante de investigador y de profesor, c) profesor y d) investigador*. Cada nombramiento posee diferentes categorías, niveles y modalidades de contratación. Con excepción del nombramiento de ayudante, todos los demás tienen la opción de la *definitividad* por concurso de oposición. Al respecto de este breviario, cabe señalar que las categorías y niveles de cada nombramiento determinan diferencias salariales y otorgan distintos grados de reconocimiento académico. La *definitividad* proporciona estabilidad laboral (Buquet *et al*, 2006: 112).

Hoy, gracias a la *Radiografía* sabemos que en la Universidad la participación global de las mujeres va en aumento en lo que respecta al personal académico, sin embargo, cuando se analiza este dato a través de la jerarquía y el nombramiento, se observa que mientras mayores son éstos, la participación de las mujeres disminuye, es decir, poseen menor reconocimiento, salario y estímulos laborales. Esta tendencia es mucho más clara cuando se habla de *emeritazgo*, que es el mayor reconocimiento que otorga la universidad, dónde solo el 10% del total son mujeres.

Sabemos también que existe una marcada segregación disciplinaria en cuanto a labor de investigación, en tanto que en los centros de investigación humanística la proporción de mujeres supera el 50%, mientras que en los institutos y centros de investigación científica tan solo corresponde al 33%, tomando en cuenta por supuesto que el personal académico en investigación humanística (1,258 personas) es mucho menor al registrado en investigación científica (2,614 personas) (Buquet *et al*, 2006: 134). Por otra parte en lo que respecta al ejercicio docente según datos de la *Radiografía*, los niveles medio superior, superior y posgrado; a medida que aumenta el nivel educativo, la participación de las mujeres es menor.

Si comparamos la evolución curricular de mujeres y hombres estudiantes, académicos, trabajadores o burócratas veremos que en la mayoría de los casos en el currículo de las mujeres hay años de baja productividad, hay rupturas en trayectorias, desviaciones o hasta cambios incómodos. Se trata de noviazgos y matrimonios, maternidades, enfermedades y discapacidades familiares, esposos, hijas e hijos; el autoritarismo familiar y conyugal, la violencia con la que lidian gran cantidad de universitarias, la falta de apoyos y soluciones sociales que liberalicen la vida cotidiana, pesa sobre las universitarias tanto como la doble jornada, esto permitiendo explicar y hacer visibles las dificultades específicas de las mujeres en el desempeño de sus labores.

La doble jornada de trabajo, vivir en ámbitos públicos y privados tan contradictorios en cuanto a su posición y las exigencias hacen de las universitarias, mujeres que no pertenecen a un espacio u otro, sino que dividen sus múltiples habilidades y recursos tanto en lo privado como en lo público, muchas veces invisibilizadas por su entorno. El deber es cumplir con todo al mismo tiempo y avanzar en condiciones relativamente adversas con eficiencia.

Con respecto a la población estudiantil tenemos que la presencia de las mujeres en la matrícula universitaria es equitativa, sin embargo en el nivel de posgrado existe una disminución de su participación; que muy probablemente es el reflejo de la dificultad que existe en el ciclo de vida de las mujeres en el momento de asumir responsabilidades que se les han atribuido socialmente, asociadas con el matrimonio y el nacimiento de los hijos. Estos eventos del ciclo de vida coinciden con edades de ingreso al posgrado y afectan de manera diferencial a hombres y mujeres.

Dentro de la matrícula estudiantil balanceada (50.4% mujeres y 49.6% hombres) se encontró segregación en la elección de carrera, ya que existe una mayor concentración de mujeres en carreras como: ciencias sociales, ciencias biológicas y de la salud, humanidades y artes; todas ellas asociadas con atributos que usualmente se asignan a las mujeres o se califican como femeninos; del mismo modo tenemos una mayor concentración de hombres en carreras como: matemáticas, física e ingeniería, tradicionalmente asociadas a supuestas habilidades masculinas (Buquet *et al*, 2006).

En lo que se refiere al rendimiento escolar, el estudio *Presencia de Mujeres y Hombres en la UNAM: una radiografía* muestra un mejor desempeño de las estudiantes de bachillerato a través de variables como: la aprobación de asignaturas, el adeudo de materias, el promedio general y la concentración de promedios altos (durante el semestre 2006-1). Este fenómeno sucede también a nivel licenciatura, donde se agregan la proporción de mujeres en proceso de titulación y la obtención de becas. En contraste con

este análisis se observa que en la población estudiantil egresada, aunque un mayor porcentaje de mujeres cuenta con indicadores de mejor rendimiento escolar, su incorporación al mercado de trabajo es menos que la de sus pares masculinos.

En cuanto a la población administrativa la participación de las mujeres alcanza niveles de equidad numérica en el total, es decir, que es semejante a la de los hombres. Las diferencias en el ejercicio de las actividades administrativas radican en la asignación de los puestos, lo que conlleva desigualdades en las remuneraciones por sexo. De modo que las mujeres del personal administrativo perciben un ingreso promedio anual menor que el de los hombres; al comparar por categoría, observamos que en el personal de confianza se encuentran las menores diferencias, es decir, en aquel personal que tiene funciones de dirección, fiscalización o vigilancia de las actividades administrativas; pertenecen a esta categoría los secretarios y ayudantes particulares de las autoridades y altos funcionarios, y aquel personal que no aparece en el tabulador universitario (Buquet *et al*, 2006).

Por otra parte tenemos la problemática del presupuesto universitario. El presupuesto de una institución refleja sus valores: a quién reconoce, a quién recompensa, a quién no. Es así, un instrumento político sumamente importante y como tal puede ser una herramienta poderosa para la transformación de la universidad que queremos, en la cual hombres y mujeres tendrían una participación equitativa en todos los niveles.

Los presupuestos públicos no son neutrales a género, todo gasto público tiene algún impacto y éste no es necesariamente igual para grupos de mujeres que para grupos de hombres. Ignorar este impacto, no habla de neutralidad en cuanto a géneros, sino de desconocimientos de las diferencias de género (Sharp, 2001).

En todo el mundo las fuerzas de trabajo están segmentadas por el género en cuanto a la actividad económica, la ocupación, los salarios y las condiciones de trabajo, también con relación a los tipos y niveles de desempleo. Del mismo modo, la división por

género del trabajo caracteriza el trabajo no pagado en casa, la familia y la sociedad. En consecuencia, se podría decir que, en promedio, hombres y mujeres desarrollan vidas diferentes, tienen capacidades distintas y enfrentan limitaciones diferentes. Por tanto, hay un margen considerable para que los hombres y las mujeres sean afectados en forma inversa por la política presupuestal y respondan a ella de manera diferente (Sharp, 2001).

En el caso del presupuesto de la UNAM se asume que el maestro promedio es hombre y el estudiante promedio también lo es, y que además no existen necesidades, aspiraciones o satisfactores diferentes entre los hombres y las mujeres de la UNAM (Cooper, 2003a). En un análisis realizado por la maestra Jennifer Cooper (2003a) no se encontró en objetivos, metas y líneas de investigación de ningún instituto o centro de investigación, facultad, escuela y unidades multidisciplinaria de la UNAM que hiciera referencia a garantizar la igualdad de oportunidades de educación para hombres y mujeres.

Otro de los graves problemas que presenta la universidad es que sigue habiendo prácticas y actitudes concretas que discriminan a las mujeres; dentro de las aulas de la UNAM, algunos profesores muestran su enorme desprecio por las estudiantes utilizando varios tipos de ofensas, lenguaje sexista y reproduciendo la costumbre de subcalificarlas o descalificarlas; es decir, existe una clara reproducción del sexismo: se ponen en juego una serie de mecanismos sociales de discriminación y expulsión cuyo postulado de principio es la idea de la superioridad inherente de los hombres sobre las mujeres. En el contexto de la educación universitaria es fundamental develar en qué consisten estos mecanismos, cómo funcionan, cómo se aplican, cómo se significan, cómo se instituyen, cómo se aprenden y cómo se propagan.

Se sabe además, que en muchas escuelas y facultades las alumnas se ven obligadas a negociar su calificación con profesores que las hostigan sexualmente. Hostigamiento significa cualquier comportamiento que resulte ofensivo, incómodo o humillante y que

niegue a una persona la dignidad y el respeto al que tiene derecho (Cooper, 2003b: 67). Esta conducta puede manifestarse como maltrato verbal o físico, bromas, amenazas o comentarios peyorativos respecto de la raza, etnia, religión, edad, sexo, preferencia sexual, situación civil, opinión política y origen social entre otros. Bedolla y García (citado en Bedolla, 2011) proponen también, que el hostigamiento es cualquier tipo de acercamiento, asedio o presión de naturaleza sexual tanto física como verbal, no deseada, en el contexto de una relación desigual de poder; derivada de la posibilidad de dar beneficios condicionados e imponer sanciones, en donde están presentes las siguientes dimensiones:

1. *Acciones sexuales no reciprocas.* Las conductas verbales y físicas contienen aspectos relacionados con la sexualidad, las cuales son recibidas por alguien sin ser bienvenidas; además todas estas acciones son repetitivas, vistas como premeditadas y aunque persiguen un intercambio sexual, no necesariamente lo logran.
2. *Coerción sexual.* El propósito de causar alguna forma de daño o proporcionar alguna ganancia a alguien, si rechaza o admite las acciones sexuales propuestas; lo que manifiesta una clara relación asimétrica y reconociéndose con mayor acierto en los espacios laborales o educativos.
3. *Sentimientos de desagrado.* Los estados de ánimo que la agresión de hostigamiento sexual produce y que son sentimientos de malestar, como sensaciones de humillación insatisfacción personal, depresión, coraje, tristeza.

Si bien el hostigamiento sexual es el que más afecta a las mujeres en el trabajo y en las instituciones educativas, para muchas trabajadoras y estudiantes es considerado inevitable. Los hombres también pueden padecerlo y, por supuesto, deben tener el mismo derecho que las mujeres a la protección de su dignidad.

De acuerdo con Jennifer Copper (2003b: 71) podríamos definir el hostigamiento sexual de la siguiente manera: puede ser una expresión de poder o autoridad sobre otra persona, manifestada en forma sexual. La mayoría de las víctimas de hostigamiento sexual son mujeres debido, en parte, a que hay más hombres en posiciones de poder.

Existe bastante evidencia aunque no documentada, de casos de hostigamiento sexual en los salones de clase, en los jardines, estacionamientos y en los lugares de trabajo dentro de la UNAM. A diferencia de lesiones o accidentes en el trabajo, las causas del hostigamiento sexual no son tangibles, son causas sociales y producto de la educación de lo que es ser mujer y lo que es ser hombre en México.

Ante la problemática del hostigamiento en la Universidad Jennifer Cooper propone dos acciones de vital importancia, centrales para abrir la puerta a soluciones que satisfagan a la comunidad universitaria:

- Programas preventivos de educación y orientación, los cuales concientizarán tanto a trabajadores como a trabajadoras, estudiantes, maestros y maestras en relación a qué es el hostigamiento, que no siempre es fácil de definir.
- Una vez definido el hostigamiento laboral y escolar, implementar una política general contra él (Cooper, 2003b: 72).

Por su parte la Mtra. Patricia Bedolla académica de la UNAM propone formar al personal académico acerca del *Poder* en el salón de clases, a la vez que se establece un comité permanente que, explore y reporte los casos de hostigamiento en el expediente de los académicos y académicas para posteriormente publicar un reporte anual acerca del progreso de la situación. También es necesario planear y conducir sesiones informativas para estudiantes, así como para el personal académico y administrativo, acerca de la política de las instituciones académicas respecto al hostigamiento sexual (Bedolla, 2011: 88).

El género funciona como una lente con la que se interpreta el mundo, y también como una camisa de fuerza con la que se constriñen las decisiones en función de si se tiene un cuerpo de mujer o de hombre. Una política de equidad de género intenta restituir a mujeres y hombres su derecho a la igualdad de trato y de oportunidades. Asumir el giro conceptual que introduce la equidad de género nos ofrece una perspectiva para actuar mejor ante los retos que vive la UNAM, y que vivirá en el futuro, así como para crear mecanismos temporales (acciones afirmativas) que abatan la desigualdad.

La división cultural por género que ha existido hasta nuestros días, ha tenido entre sus consecuencias, la marginación de las mujeres de las actividades científicas y ha determinado la forma en que la ciencia se desarrolla; por ello la creciente presencia femenina puede representar la posibilidad de construir modos diferentes de ver y explorar la realidad, por lo que son necesarias políticas encaminadas hacia esa meta.

La presencia femenina puede incorporar una apreciación distinta sobre la educación superior y la ciencia, ya que al conjuntar las visiones tanto de mujeres, como de hombres se amplía el espectro de factores biológicos, psicosociales, culturales que pueden contribuir a entender, redefinir los propósitos, metas, objetivos de la ciencia y la tecnología, obteniendo así nuevos elementos de análisis y métodos diferentes para interpretar y comprender mejor a la realidad.

Es necesario entender las diversas formas de participación de las mujeres en la educación superior y en las actividades científicas, así como las condiciones en las que se incorporan, no sólo por el valor intrínseco que tiene el proceso histórico de la participación femenina y el desarrollo de la ciencia en nuestra máxima casa de estudios, sino que también representa la posibilidad de encontrar alternativas que allanen el camino para las futuras generaciones de mujeres activamente interesadas en generar conocimiento y disfrutar sus aplicaciones.

Es necesario un nuevo contrato social para la academia, un camino para la cooperación sin anular las diferencias, para realizar la conjunción de atribuciones asociadas a lo masculino y lo femenino. Este pacto puede ayudarnos a crecer, a crear un ambiente de trabajo y realización que no implique la anulación y subordinación del otro, ni tampoco el sacrificio. Estas condiciones de convivencia pueden llevarnos a crear un espacio donde la ciencia y el conocimiento estén orientados a mejorar la calidad de vida, así como la creación de seres humanos innovadores.

En la UNAM hay capacidad de sobra para innovar y establecer mecanismos que permitan establecer relaciones entre hombres y mujeres de la comunidad universitaria, formas de interactuar que no se asienten sobre costumbres y prácticas sexistas, sino sobre modelos igualitarios. Al establecer un pacto por la equidad, la UNAM podrá aprovechar su capital social para consolidar un proyecto político fundamental: la construcción de sujetos democráticos.

Para que la democracia sea vigente como un ejercicio igualitario de las libertades, hay que eliminar las prácticas, creencias y reglas sociales que favorecen la desigualdad entre mujeres y hombres. Por eso, la equidad de género se convierte en una condición que posibilita la renovación del pacto social que requiere México.

Así pues, la UNAM en su afán de compromiso social, deposita la responsabilidad de producir, difundir, articular y administrar los estudios de género y la equidad en el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) que se crea en el año de 1992.

El Programa Universitario de Estudios de Género

El 2 de abril de 1992 el rector José Sarukhán Kermez, expidió el Acuerdo de Creación del Programa Universitario de Estudios de Género. En éste se señalaba la necesidad de revisar la condición de las mujeres en nuestra inequitativa realidad social, a pesar de la cambiante y compleja situación histórica que había transformado las relaciones entre los géneros. Se había convertido en un tema de análisis dentro de las instituciones académicas más importantes del mundo, lo mismo en universidades que en centros de altos estudios, en los cuales se desarrollaba a través de la investigación una reconceptualización del conocimiento existente sobre las mujeres, los géneros y la manera en la que se origina la construcción social de éstos.

Asimismo, se establecía como una necesidad académica la revisión de los sesgos introducidos por la variable de género en los paradigmas epistemológicos y en las formas de operar de las distintas disciplinas, buscando el reconocimiento del papel desempeñado por las mujeres en la producción de conocimientos humanísticos, sociales y científicos a lo largo de la historia.

La UNAM, sensible a reconocer los avances alcanzados en los estudios que se habían realizado académicas y académicos por más de una década desde diversas disciplinas y entidades universitarias, haciéndose eco del compromiso adquirido en el Congreso Universitario de 1990 para que se realizaran estudios sobre la mujer y el género, aceptó la propuesta de instituir un Programa de Estudios de Género, misma que presentaron a las autoridades universitarias cerca de cincuenta universitarias y universitarios. El interés y entusiasmo, combinados con la seriedad académica y el compromiso institucional de quienes participaron en el proyecto, fueron decisivos para que se concretara la creación del PUEG.

Se eligió hacerlo bajo la figura de programa, dada la capacidad de adaptación a los tiempos cambiantes y la flexibilidad de estructura que aquella permite, para llevar a cabo la investigación y la formación de recursos humanos, vinculación, extensión y difusión; para establecer permanentemente relaciones con personal académico de distintas entidades y dependencias universitarias, de instituciones de educación superior del país y del extranjero; para incidir en la sensibilización, creación e incorporación de políticas públicas tendientes a la equidad de género, a la modificación de prácticas sociales, al cuestionamiento de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, siempre desde la reflexión teórica y la profundización conceptual, con un enfoque estrictamente académico.

La propuesta de creación del PUEG fue estructurada y planteada por un amplio grupo de académicas de la UNAM. Desde su fundación en 1992, se propuso producir, promover y coordinar actividades académicas para consolidar el carácter académico de los trabajos que en la UNAM se desarrollan desde la perspectiva de género e impulsar la incorporación de la misma en el trabajo académico, así como en el diseño de políticas y programas públicos, en especial, la elaboración de propuestas alternativas que satisfagan las demandas sociales desde una perspectiva amplia que promueva la equidad entre mujeres y hombres.

Para el PUEG, es primordial la consolidación del campo de los estudios de género a través de la elaboración de investigaciones que desde una perspectiva multidisciplinaria contemplen como presupuesto básico las problemáticas de género.

Una de las estrategias básicas de la institución para cumplir sus objetivos, ha sido el fomento de actividades con diferentes sectores de la población, orientadas a fomentar la reflexión y el análisis de temáticas desde la perspectiva de género. Consolidando así procesos multiplicadores del enfoque de género en los ámbitos institucional y social, a

través de la realización de actividades de investigación, formación de recursos humanos, extensión académica y difusión de los Estudios de Género, dentro y fuera de la UNAM.

El Programa se ha convertido en referencia obligada dentro de su campo, en el medio académico nacional e internacional, así como en punto de encuentro de la universidad con la sociedad.

Desde el PUEG en la UNAM y desde el feminismo se busca una nueva distribución de la información, del saber y del poder; una nueva administración, un nuevo arreglo de fuerzas, donde la academia, la sociedad civil y las instituciones gubernamentales se fortalezcan y se potencien también los saberes, las voces, las demandas de las partes que componen una totalidad.

Una de las misiones de cualquier institución que pretenda reivindicar la equidad entre los géneros, es crear posibilidades de construcción de personas e instituciones capaces de aprender, pero sobre todo de utilizar y aplicar la perspectiva de género. La formación constituye una acción básica de los procesos de crecimiento y transversalización de la visión y misión de dichas instituciones.

El PUEG desde su área de Formación responde a las demandas de capacitación en distintos sectores sociales tales como el académico, el gubernamental y de la sociedad civil. Para este fin se organizan permanentemente diversos instrumentos de alto impacto formativo contruidos desde la perspectiva de género.

La sensibilización en género es un aprendizaje comprometido con el cambio de las representaciones de lo femenino y lo masculino; con la generación de nuevos discursos sobre las relaciones de género, nuevas normatividades y mecanismos para distribuir de manera equitativa los recursos. Pretende modificar prácticas sociales, dando paso a nuevas prácticas emergentes.

El proceso de sensibilización es el lugar desde donde se habla, donde se convence o no, donde se demuestra o no que la perspectiva de género es fundamental en el quehacer cotidiano, sea en el ámbito profesional o personal. Toda propuesta ética merece ser discutida, pero no se puede discutir sin conocerla y el espacio para conocerla es la sensibilización.

La sensibilización es una herramienta fundamental para aquellas personas interesadas en la incorporación e institucionalización de la perspectiva de género en la Universidad y en México. Al mismo tiempo, los conocimientos, capacidades y actitudes transmitidas a través de este proceso se insertan en diferentes espacios sociales, académicos, privados o gubernamentales a través de diferentes actores sociales con el compromiso de transformar la sociedad en que vivimos. En este contexto es desde donde se propone la intervención educativa desde la perspectiva de género.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA TEÓRICO-METODOLOGÍA PARA SENSIBILIZAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

En los capítulos anteriores se ha establecido como necesidad el hacer frente a los obstáculos que la perspectiva de género nos ha permitido visibilizar y analizar. Abrir un proceso de diálogo constante en espacios sociales clave como las instituciones educativas, en especial las de educación superior, es fundamental si queremos lograr cambios dentro de la sociedad mexicana, si queremos construir una mayor amplitud para nuestras libertades, así como acceder a un modo de vida más justo. El presente capítulo ofrece argumentos teóricos sobre cómo y desde dónde podemos construir procesos de sensibilización que nos permitan aprender y transformar desde la perspectiva de género.

La Universidad Nacional Autónoma de México hoy en día es uno de los espacios académicos de la región latinoamericana con mayor impacto en la construcción equitativa de las relaciones sociales entre las personas. Durante más de una década la UNAM ha impulsado distintas iniciativas en favor de la incorporación de la perspectiva de género a través de la creación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), espacio institucional dedicado a traducir los problemas sociales a lenguajes académicos, haciendo visibles las variadas formas de inequidad que se presentan en la sociedad. Además de los esfuerzos de académicas dentro de las distintas instancias de la misma Universidad, para efectos de esta tesis sólo se referirá a lo que ha realizado desde el PUEG.

A través de las acciones implementadas desde el PUEG dentro y fuera de la Universidad, hoy se sabe que el proceso de sensibilización de los miembros de una organización ayuda a avanzar hacia la construcción del diálogo, la reflexión y a incluir

la perspectiva de género en la agenda política, además de aplicar políticas en contra de la discriminación. La sensibilización en género, requiere un proceso de información, formación, comprensión: se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que permite utilizar la perspectiva de género en todos los ámbitos sociales y personales.

Conocer el nivel de sensibilidad en género de las instituciones y sus miembros puede ser el mejor punto de partida para diseñar estrategias frente a la desigualdad social. La observación y el conocimiento de la sensibilización en un contexto determinado posibilitan detectar los conflictos, las tensiones y estrategias positivas en las que puede verse inmersa la orientación y la implementación específica de programas, planes o acciones en políticas de género (Astelarra, 2005a).

Nos encontramos ante un modelo educativo que se propone desarrollar en personas e instituciones una sensibilidad específica sobre los problemas sociales a partir de la perspectiva de género. La educación es la vía por excelencia a través de la cual se refuerzan o se desmontan los mecanismos de la inequidad y la discriminación que subyacen en la desigualdad entre mujeres y hombres. Avanzar hacia condiciones de vida que nos permitan el acceso a la justicia, supone educar a las personas para este tipo de condiciones.

La educación requiere de un posicionamiento, reivindicación y desarrollo de compromiso. No puede haber educación que no sostenga y asuma un compromiso ético, esta propuesta responde a la necesidad de una educación orientada al reconocimiento y transformación de la problemática de género, sosteniendo y reivindicando la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la sociedad, como un derecho necesario para la convivencia.

De acuerdo a Hidalgo (1998) desde la teoría educativa esta propuesta se adhiere a lo que una porción importante de la comunidad académica ha llamado constructivismo. Cabe destacar que como suele suceder, el constructivismo refiere a

una concepción poco definida, más bien abierta y laxa que ha provocado un uso polisémico: se le menciona para distinguir una estrategia en el campo de investigación en otras ocasiones aparece en tesis o disertaciones que tratan sobre procesos cognoscitivos (Cill, Novak, Mugny, Toulmín, en Hidalgo, 1998: 115); también forma parte de las teorías críticas que se proponen recuperar el papel de los sujetos y dar relevancia a su protagonismo. (Piaget en Hidalgo, 1998: 116). De modo que se hace necesaria la clarificación de esta postura que se ha desarrollado mediante el trabajo realizado desde el PUEG.

Desde el Constructivismo

El constructivismo constituye, una posición epistemológica, es decir, se refiere a cómo se origina y se modifica el conocimiento. De modo que una posición epistemológica habla de cómo suceden las cosas, por tanto un enunciado pueden ser verdadero o falso, en la medida que describe adecuadamente las relaciones de las cosas cuando el sujeto actúa sobre de ellas. Por otra parte una posición pedagógica hace referencia al deber ser, a cómo se pretende que las cosas sucedan. La acción pedagógica refiere ciertas metas o fines que se pretenden alcanzar; es decir que son instrumentales para los fines, por tanto no son verdaderas ni falsas sino adecuadas o inadecuadas (Delval, 1997: 55). Es imposible hablar desde el constructivismo como una acción pedagógica sino es a partir de una postura epistemológica.

De acuerdo con Hidalgo (1998) el carácter polisémico del constructivismo no debería entenderse en términos de lo arbitrario, de modo que el análisis nos lleve a visualizar criterios epistémicos que sugieren nuevas formas de entender los procesos cognoscitivos:

- El constructivismo como estrategia epistemológica pone un sentido conjetural, en tanto que asume los acontecimientos como realidades posibles y abiertas y no en términos de hechos necesarios y cerrados.
- Se construye una concepción sobre sucesos en un campo de posibilidades, como orientación alterna al enfoque determinista que propone caminos deductivos basados en implicaciones lineales.
- Pensar en la diferencia deriva de la construcción de una posibilidad; es decir, una concepción construida sobre un acontecimiento, que permite suponerla como un momento de distintas historias y no asumirla como resultado de un camino único y predeterminado.
- La construcción se expresa como reflexión e indagación sobre las mediaciones: dado un campo de posibilidades y en su caso, conjeturado un estado de existencia final, lo crucial no es responder al porqué en términos de causa y efecto, sino acudir a las mediaciones que nos permitan entender el cómo y a partir de éste el porqué de los acontecimientos (Hidalgo, 2008: 47).

Según Delval (1997), se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. Estos autores, así como los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes, sostienen que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura. Dentro de esta perspectiva, cabe destacar que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se trata de un proceso de recepción pasiva del ambiente (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje

significativo, la psicología sociocultural vigotskiana así como algunas teorías instruccionales, entre otras (Coll, Cesar en Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 98).

Así pues, dentro de las concepciones constructivistas, el aprendizaje propicia una síntesis de las formas en que se construyen los modelos teóricos del quehacer científico y los estilos en los que se construyen los significados a través del uso cotidiano de la lengua; hace presente la ciencia y es pensando en términos de desarrollo de la competencia discursiva (Hidalgo, 1998).

En los procesos de aprendizaje, la construcción de modelos conceptuales no es un fin en sí mismo, sino un soporte para el desarrollo de la capacidad discursiva de quien aprende, en tanto que los expresa en versiones explicativas y argumentativas, construyendo de este modo nuevos significados.

Construir nuevos significados implica un cambio en los esquemas de conocimiento que existen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre ellos. Así, el sujeto podrá ampliar, ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel.

A grandes rasgos Ausubel (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 135) plantea que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que quien aprende posee en su estructura cognitiva. Tal que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura, interactuando con información exterior de modo que se entrelazan los esquemas de conocimiento previo y las características personales de quien aprende.

Un problema que dé lugar a procesos de aprendizaje, se construye colectivamente y de manera significativa; también se construye en las relaciones

grupales, las estrategias heurísticas y las proposiciones explicativas, todo sobre la base de la experiencia social y la comunicación con sentido.

Las características de las estructuras mentales que supone el constructivismo, hacen posible la actividad cognoscitiva en los procesos de aprendizaje, es de carácter cultural en tanto que refiere a la experiencia social subjetivada y además se corresponde con la lógica de los modelos epistémicos, es decir, la naturaleza de la actividad mental es lógica y significativa; es de orden y sentido, y refiere a la construcción social del lenguaje.

En otras palabras, el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de quien aprende.

El modelo de sensibilización en género que se ha trabajado desde el PUEG parte de una postura constructivista que propone problematizar los sucesos sociales a través de la perspectiva de género, analizando las desigualdades de poder existentes entre hombres y mujeres e impulsando el cambio en las estructuras cognitivas de manera significativa, para dar cabida a nuevas formas de conocimiento que nos acerque a mantener relaciones equitativas

Desde la propuesta pedagógica de Delors

En el año de 1996, Jaques Delors presentó su propuesta para una educación integral e inclusiva para el siglo XXI. Dentro del informe ofrecido por la Unesco. Delors nos habla de los diferentes retos de un proceso de globalización mediado por el avance tecnológico de la telecomunicación y el transporte, así como de la masiva producción de información. Un modelo educativo a la altura de una época que demanda de los individuos capacidades para el manejo de grandes cantidades de información, así como el trabajo en equipo desde diferentes disciplinas y culturas; debe considerar el

desarrollo integral de las personas. Así Delors plantea cuatro aprendizajes fundamentales que deben guiar cualquier propuesta educativa:

Aprender a conocer. Se refiere a la adquisición de los instrumentos necesarios para la comprensión. Este eje aporta el impulso y las bases para seguir aprendiendo durante toda la vida. Este aprendizaje, tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que le rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir.

El incremento del saber. Permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Aprender para conocer supone, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. La constante sucesión de informaciones en los diferentes medios de comunicación puede llegar a ponerse con el proceso de construcción de nuevo conocimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada.

El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. De modo que los diferentes esquemas y estructuras cognoscitivas se entrelazan en forma creciente con la experiencia significativa, a medida que ésta pierde su aspecto rutinario. Puede considerarse que la enseñanza tiene éxito si aporta la motivación y las bases que permitirán seguir aprendiendo.

Aprender a hacer. Este saber se refiere a la capacidad de influir sobre el propio entorno, aquí tiene cabida el desarrollo de habilidades para transitar del yo al nosotros, aptitud para trabajar en equipo, capacidad de iniciativa y de asumir riesgos.

Es necesario que los aprendizajes se modifiquen, ya no pueden considerarse solo una transmisión de prácticas rutinarias, aunque éstas conserven un valor formativo que no debería desestimarse.

Cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, afrontando y solucionando conflictos. Se han vuelto primordiales las actividades relacionadas con la información y la comunicación; se pone el acento en el acopio, así como en la elaboración personalizada de informaciones específicas, destinadas a un proyecto preciso. La intuición, el discernimiento, la capacidad de prever el futuro y de crear un espíritu de equipo son habilidades cada vez más valoradas, necesarias en un entorno culturalmente globalizado.

Aprender a convivir. Nos habla del descubrimiento del otro, su reconocimiento, así como el de diversidades, semejanzas e interdependencias; aprender a vivir con otras personas para participar y cooperar en las actividades que libremente decidamos, avanzar hacia objetivos comunes como puntos de convergencia. Este pilar deposita la misión de enseñar la diversidad de la especie humana, contribuyendo a una toma de conciencia sobre su valor e importancia.

Este aprendizaje constituye una de las tareas más difíciles y centrales de la educación contemporánea. Con demasiada frecuencia, la violencia ha imperado a lo largo de la historia del mundo, contradiciendo los esfuerzos que algunas personas han depositado en la posibilidad de la coexistencia pacífica de la humanidad. A través de los medios de comunicación masiva, la opinión pública se ha convertido en observadora impotente de quienes generan o mantienen vivos los conflictos. Hasta el momento, la educación no ha podido hacer mucho para modificar esta situación. La pregunta es ¿sería posible concebir una educación que permita evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y religiones?

No basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes. Por el contrario, si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos. En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad formulando objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena y hasta puede desembocar en amistad.

Cuando se trabaja de forma grupal en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces desaparecen las diferencias (o en algunas ocasiones los conflictos) entre los individuos. Dichos proyectos permiten superar los hábitos individuales y valorar los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, es decir, dan origen a un nuevo modo de identificación.

Aprender a ser. Cualquier experiencia formativa debe contribuir para que cada persona alcance un desarrollo integral, esta premisa implica propiciar la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación. De modo que una intervención educativa debe contribuir al desarrollo del cuerpo, la mente, la inteligencia, la sensibilidad, el sentido estético, la responsabilidad individual y la espiritualidad.

Todos los seres humanos deben estar en condiciones de construir un pensamiento autónomo y crítico, de elaborar un juicio propio para determinar que acciones desean realizar ante las diversas circunstancias de la vida. En un mundo en permanente cambio, uno de cuyas principales características parece ser la inestabilidad tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; herramientas fundamentales para encontrar soluciones a los problemas locales y globales que enfrentamos hoy en día.

El desarrollo tiene por objetivo el despliegue completo de la persona en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; ya sea como:

parte de una familia y de una colectividad, ciudadana o ciudadano, productor, inventora de técnicas, etcétera. Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí y se abre después a las relaciones con las demás personas. En el caso de una experiencia profesional positiva, como medio para alcanzar esa realización, esta es a la vez un proceso individualizado y una estructuración social interactiva.

Ejes Metodológicos

Los ejes metodológicos aportan las formas concretas de *hacer* durante la implementación de las acciones de sensibilización en género, son producto de la reflexión, el análisis, la constante evaluación, revisión y ajuste del trabajo.

Los ejes metodológicos constituyen una guía que indica *cómo* acercarnos a los procesos de sensibilización integralmente en el manejo grupal. Nos encontramos entonces ante el reto de generar un ambiente donde el respeto, la tolerancia y la libertad rijan el trabajo formativo, grupal y participativo en el modelo.

Eje Formativo

Tomando en consideración una epistemología constructivista y la propuesta pedagógica de los cuatro pilares de Delors, el proceso de sensibilización asume una postura integral de la educación, incorporando las emociones inherentes al aprendizaje, así como al desarrollo humano; otorgándoles un lugar central en el proceso educativo, posibilitando la incorporación de las experiencias de la vida cotidiana, proponiendo una actitud crítica sobre nuestro actuar en el campo de las relaciones de género.

La *emoción* ha sido descrita y explicada de forma diferente por especialistas en el tema, siempre señalando su importancia en la génesis de la conducta. Por lo general es definida como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2001: 68)”.

Consciente o inconscientemente las personas evalúan la relevancia de un evento respecto de un objetivo valorado como importante. La emoción ha sido calificada positivamente cuando el evento supone un avance hacia el objetivo y es negativa cuando supone un obstáculo. La emoción predispone a actuar, por ello emoción y motivación se relacionan estrechamente. La experiencia de una emoción tiende a ir acompañada de reacciones involuntarias (cambios corporales de carácter fisiológico) y voluntarias (expresiones faciales, comportamientos, acciones) (Bisquerra, 2001: 85).

Etiquetar las emociones tiene como limitante el dominio del lenguaje. Dado que la introspección es a veces el único método de llegar al conocimiento de las emociones, las limitaciones del lenguaje imponen considerables restricciones a este conocimiento, al mismo tiempo que dificultan la toma de conciencia de las propias emociones.

Las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de las emociones está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro estado. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción del ambiente, etcétera.

Cada persona asimila conocimientos, ideas y conceptos a partir de un esquema explicativo conformado por sus experiencias, actitudes y sentimientos. Es decir, cada

uno, reacciona afectiva y emocionalmente de manera diferente a cualquier tema: una emoción depende de lo que es importante para nosotros.

Como sabemos las relaciones interpersonales que tienen lugar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje están impregnadas de fenómenos emocionales, del mismo modo que están presentes en el desarrollo individual y autónomo. Las emociones pueden ser fuente de conflicto y distensión en cualquier contexto en el que se desarrolle la experiencia humana; integrarlas, analizarlas, enfrentarlas en el proceso tanto grupal como individual durante la sensibilización fomenta la toma de conciencia sobre actitudes y prejuicios respecto de las relaciones de género que se han mantenido históricamente.

Integrar, analizar y enfrentar las emociones dentro del proceso de sensibilización implica realizar esfuerzos cognitivos y de comportamiento para manejar demandas específicas que se aprecian como una carga o que exceden los recursos personales o colectivos. La generación de confianza entre las personas que integran el grupo se convierte en un recurso indispensable para facilitar la contención y apoyo entre ellas convirtiendo estos recursos en una herramienta esencial cuando se produce algún fenómeno adverso.

Esta aproximación educativa facilita la construcción grupal en un ambiente que privilegia la autoestima y la confianza para balancear las relaciones de poder entre personas y entre colectivos, desarrollando las habilidades necesarias para comunicarse, cooperar y aprender, cuestionando la realidad social a través de la perspectiva de género.

Esta propuesta educativa, que pretende la transformación de una cultura predominante marcada por la inequidad, la violencia y la discriminación, desarrolla estrategias para generar cambios significativos que tiendan a las relaciones equitativas, satisfactorias y respetuosas. Así este modelo incorpora aspectos

integrales y afectivos, priorizando las actitudes que promueven confianza para acercarse a plantear dudas, disyuntivas, problemáticas y necesidades.

Desde una postura formativa se promueve la reflexión crítica y ética para que la identidad de las personas se vea fortalecida con conocimientos y habilidades. Promover el desarrollo de habilidades en quienes participan del proceso y trabajar con sus actitudes y emociones, vinculando los aprendizajes con la cotidianidad es un compromiso. Para formar a las personas de acuerdo con Altable (2010), es necesario realizar un ejercicio de fe. Es imprescindible partir de las necesidades y deseos de las otras personas y fiarse, concediéndoles un espacio de libertad que es diferente al nuestro. Si no tenemos fe, la relación educativa se convierte en una relación de poder en un amaestramiento, donde abundan los premios y castigos junto a la desconfianza. La confianza se genera con las experiencias positivas y placenteras que pueden darse aprendiendo cuando hay amor y respeto. Entonces el grupo se convierte en una comunidad afectiva de aprendizaje donde el respeto por lo que cada persona siente y opina es el eje central.

Eje Grupal

El contexto del grupo es un medio que facilita la expresión libre y espontánea, y también es un medio de contención donde se socializan los problemas o sentimientos que, de otro modo, parecería que sólo le suceden a una persona.

Ocasionalmente, se manifiestan temores hacia las distintas temáticas, dados los valores culturales y las creencias de cada persona; sin embargo, son rápidamente superados cuando hay una aproximación seria (no solemne) y asertiva de los temas.

El grupo es una realidad específica y va más allá de la simple suma de individuos que lo forman. Cada grupo construye una dinámica propia distinta a la suma de sus fuerzas individuales. Entonces, cuando hablemos de *grupo* nos centraremos en la interacción de las personas que lo conforman.

El trabajo en grupo promueve la participación, pues sus integrantes encuentran un espacio de interacción entre iguales y una fuente de apoyo a sus necesidades afectivas y sociales en la comunicación. La dimensión social del aprendizaje se expresa en la formación de grupos con distintos objetivos, algunos de vital importancia para generar aprendizajes significativos y profundos, de modo que el grupo se convierte en una instancia privilegiada de aprendizaje que facilita la expresión de opiniones, creencias, prejuicios, sentimientos, etcétera; de ahí que las dinámicas grupales de trabajo promuevan la comunicación de lo que se está aprendiendo.

Cada grupo se reúne con ciertos objetivos que van siendo definidos y redefinidos en su proceso de formación. En la medida en que los integrantes del grupo participan en la formulación de dichos objetivos se genera un sentimiento de pertenencia que resulta en cohesión grupal. En los grupos que se constituyen para llevar a cabo procesos de sensibilización en género, debe considerarse como aspecto central para la construcción de los objetivos la comprensión e implementación de la perspectiva de género en el análisis de la realidad social, permitiendo visibilizar las desigualdades de poder que existen entre los sexos. Con el fin de facilitar y estimular la acción del grupo para alcanzar los objetivos propuestos se llevan a cabo determinadas técnicas grupales.

Las técnicas grupales son un conjunto de medios y procedimientos, instrumentos o herramientas, aplicados a una situación de grupo caracterizada por la existencia de un proceso de comunicación y con un objetivo definido. Según Cirigliano y Villaverde (1997) la elección de las técnicas grupales depende de las características del grupo al que va dirigida, los autores sugieren tomar en cuenta los aspectos que se describen a continuación.

- a) *Objetivos del grupo.* Hay que considerar el objetivo del grupo en general, así como la especificidad de la actividad. Por tanto es necesario conocer las posibilidades, limitaciones y características de cada técnica.
- b) *Madurez y entrenamiento del grupo.* Las técnicas exigen mayor o menor cohesión, atención e implicación personal. La elección de la técnica pasa por el tamiz de los hábitos de comunicación del grupo, del nivel de participación, de la capacidad de escuchar y del entrenamiento grupal.
- c) *Tamaño del grupo.* Existen técnicas apropiadas de acuerdo al número de miembros del grupo, sin embargo, es necesario mantener una cierta flexibilidad que permita la combinación de técnicas.
- d) *Ambiente físico.* El lugar adecuado para la actividad debe poseer ventilación, iluminación y movilidad suficiente para llevar a buen término el proceso de sensibilización, dado que un espacio físico que promueva el bienestar físico de quienes participen, pues facilita su participación, comunicación y compromiso.
- e) *Características de los integrantes.* Habrá que tomar en cuenta para elegir una técnica determinada, las características culturales, modos de ser y de pensar, de comportarse y de expresarse del grupo; al mismo tiempo hay que considerar las características de cada integrante. En un proceso de sensibilización hay que cuidar que nadie se sienta en obligación de participar o expresarse.

Dentro del grupo existe la figura de coordinador o coordinadora, dada la naturaleza del proceso de sensibilización; de su capacidad, destreza o habilidad dependen las técnicas por elegir ya que algunas requieren suficiente práctica, experimentación, además de conocimiento del grupo. El coordinador o coordinadora debe conocer las posibilidades y riesgos de cada técnica, no es ético desencadenar procesos que nos se puedan contener. Al emplear técnicas grupales es necesario

combinarlas, recrearlas o adaptarlas a cada aplicación concreta. No existe la técnica útil a todo grupo ni a toda situación; se requiere un esfuerzo de adecuación, sensibilidad y flexibilidad.

La dinámica de los grupos consiste en las interacciones y procesos que se generan en el interior del grupo como consecuencia de su existencia. El estudio científico de los fenómenos psicosociales que producen y regulan a los grupos constituye la teoría de la dinámica de los grupos.

Del estudio de la dinámica de grupos se derivan algunos principios básicos de su comportamiento, dichos principios deben considerarse en el marco de los cambios que se presentan durante la existencia del grupo (Pichon-Riviere, 1999):

- a) *Atmósfera grupal*. Consiste en la disposición de ánimo, tonalidad emocional o sentimiento existente. Esta característica hace que la atmósfera de un grupo sea hostil o amistosa, fría o cálida, rígida o flexible. Existen tres factores que hacen a una atmósfera deseable repercutiendo en un trabajo gratificante y agradable:
 - El ambiente físico.
 - El balance de poder entre los miembros del grupo.
 - La estructura de la reunión.

- b) *Comunicación del grupo*. Todas las herramientas comunicativas, tanto verbales como no verbales deben estar al servicio de la generación de procesos comunicativos afectivos y efectivos. Se trata de fomentar una escucha activa, que facilite la expresión de ideas y sentimientos de manera simple, clara y concisa, abriendo posibilidades al análisis, discusión y, cuando sea necesario, a la rectificación de los propios puntos de vista.

- c) *Participación*. Va más allá de realizar intervenciones, es desarrollar un sentido de pertenencia al grupo, es la inclusión en cada uno de sus asuntos; no solo es

estar, es querer estar y es sentirse dentro. Esto es posible mediante la disposición física favorable, la escucha activa, el respeto a posturas discrepantes, las intervenciones constructivas, la estimulación de los planteamientos de otros y la colaboración para la participación colectiva.

- d) *Coordinación del grupo.* Está vinculada con la estructura y con sus formas de trabajo; la coordinación ha de orientar la tarea, favoreciendo un clima de comunicación óptima que conduzca a la consecución de los objetivos planteados. Lo ideal es que la responsabilidad de las tareas sea distribuida de manera rotativa, ello permite el desarrollo de quienes integran el grupo, contribuyendo a mejorar sus habilidades, generando otras.
- e) *Construcción de objetivos.* Un grupo que no tiene claramente definidos sus objetivos no es productivo ni gratificante. Clarificar y definir los objetivos implica la participación de sus integrantes contribuyendo a generar pertenencia y articulación en el quehacer del grupo.
- f) *Flexibilidad.* Para que un grupo sea productivo es necesario que existan planes de acción o agenda que marquen los pasos que conduzcan hacia las metas; sin embargo, la aplicación de los programas de acción no debe ser rígida, por el contrario debe poseer capacidad de adaptación a situaciones imprevistas.
- g) *Consenso.* Dentro de los procesos de sensibilización deberán tomarse decisiones, por lo que es necesario procurar satisfacer los intereses, así como las apreciaciones de cada participante. También deberán recogerse las opiniones, sugerencias y propuestas diferentes, incluyendo las motivaciones no coincidentes. En otras palabras, plantear la posibilidad de conseguir unidad con base en la pluralidad.
- h) *Comprensión del proceso.* La forma en que el grupo trabaja, las actitudes, las reacciones de sus miembros, el tipo de comunicación existente, los roles, la

participación, la clase de interacción que se da, los fenómenos y situaciones que se producen constituyen el proceso grupal; es el aspecto psicosocial de lo que el grupo está viviendo. Es menester prestar atención en lo que se hace y en la forma en que se lleva a cabo la acción. La comprensión del proceso grupal permitirá mejorar la participación y la comunicación del grupo, aumentar potencialmente su productividad y mejorar la capacidad de autoayuda.

i) *Evaluación continua.* El monitoreo de determinados aspectos del proceso grupal permite realizar ajustes necesarios en los momentos oportunos, algunos de los principales son los siguientes:

- La realización de los objetivos.
- El nivel de gratificación.
- El crecimiento personal.

Eje Participativo

Como se ha dicho antes desde la perspectiva del constructivismo, el conocimiento es producto de la actividad grupal, crítica y transformadora de la realidad social. El modelo de educación participativa proviene de la convergencia de la teoría del aprendizaje grupal centrada en la acción, la ideología y los valores (Bauleo citado en Papadimitriou, 2006) y la metodología participativa de la educación para la liberación que considera al individuo un ser inacabado que está por construirse (Freire, 1997).

La finalidad de un modelo participativo es promover la comunicación y el aprendizaje desde una construcción colectiva del conocimiento; en él la creatividad tiene un papel fundamental para evitar la reproducción acrítica de pautas aprendidas, no cuestionadas ni analizadas pese a que constriñen y obstaculizan al desarrollo humano.

Este eje se puede definir como una forma de estructurar el proceso de enseñanza a partir de las necesidades de quien participa, considerando su experiencia y situándolo en contextos de aprendizaje donde ensaye lo que aprende en su experiencia cotidiana. Para abrir y aprovechar oportunidades de aprendizaje es necesario considerar a la persona que participa del proceso educativo y su circunstancia pues es allí donde podemos promover un aprendizaje significativo para su vida. Esta opción metodológica Una vez tomando en cuenta los aspectos aquí descritos, podemos definir esta opción metodológica.

Esta perspectiva considera al trabajo colectivo como la mejor forma de aprender, debido a que es en un grupo de iguales donde pueden compartirse las inquietudes, las necesidades, los intereses, las capacidades, las debilidades y las habilidades de los integrantes, que al externarse y volverse comunes estimulan el debate y la crítica fomentando el apoyo mutuo durante el proceso de aprendizaje: todos se enriquecen de la aportación de los otros.

La participación es básica para la construcción de la propuesta, por lo que es importante que quienes conforman el grupo se involucren en la detección de necesidades y en la planeación de actividades. La participación también promueve la evaluación en la planeación de actividades y su desarrollo con una valoración autocrítica; la creación de estrategias propias, originales y creativas.

Los grupos de trabajo analizan sobre la base de su propia experiencia necesidades o problemas específicos y proponen soluciones viables (evitando la imposición). Esto se fomenta mediante ejercicios grupales, en un ambiente de respeto que facilite a los integrantes asumir sus valores, posturas y creencias para propiciar la reflexión.

Esta metodología implica que cada grupo participe de manera reflexiva y propositiva en la definición de los diferentes aspectos de su educación y formación, de

modo que las estrategias se decidan con base en necesidades específicas a partir de la decisión colectiva.

Al vivir en el grupo situaciones de aprendizaje: como dramatizaciones, análisis de material didáctico, lectura en colectivo... se fomenta la reflexión sobre problemas como la discriminación o la inequidad social con clara finalidad de proponer soluciones o formas alternativas de actuación, las actividades colectivas facilitan la construcción de conocimiento, ya que se pone al servicio del aprendizaje todos los conocimientos personales, de modo que quien participa aprende más y lo hace significativamente. Es fundamental el uso de material didáctico que permita la reflexión, que invite a la conversación y a compartir las experiencias e inquietudes.

El aprendizaje debe estar basado en las necesidades del que aprende, de modo que lo aprendido pueda adquirir un valor o utilidad para su vida profesional o personal, entrelazando los conocimientos previos en un contexto social y personal pertinente.

El aprendizaje visto como un proceso integral nos permite ir más allá de la adquisición de nuevas técnicas o del desarrollo de habilidades; hablamos de la modificación de varias esferas de la persona, en el pensar, el sentir y el actuar.

Cuando se aborda un tema que implica movilización de afectos y emociones, como es el caso de las temáticas de género, es necesario contar con un alto grado de sensibilidad, empatía y responsabilidad, ya que se pueden presentar situaciones personales que demanden un acompañamiento emocional más cercano. La educación emocional ha de dar los recursos necesarios para poder escucharse y escuchar a otras y otros diferentes, para conocer las propias necesidades y poder satisfacerlas sin ejercer dominio ni soportar sumisiones. Y todo ello pasa por el cuerpo. La violencia se da en la comunicación de un cuerpo con otro, a través de la palabra, los gestos o las acciones y es en los cuerpos donde ha de establecerse una relación de respeto, de confianza, de amor, de límites. No es una cuestión tan sólo de conceptos, es cuestión

de cómo respiramos, como miramos a otros y otras, y cómo tocamos y nos tocan, qué valor, o qué desvalorización, se da a la experiencia particular de cada sujeto (Altable, 2010).

Siguiendo a Altable (2010) podemos decir que somos seres de necesidades y dependemos de las otras personas para crecer y desarrollarnos como seres humanos. Necesitamos una comunidad y necesitamos entrar en relaciones privilegiadas y empáticas con personas que nos comprendan, que puedan escucharnos y aceptarnos. Es por eso que entramos en relación, haciendo y deshaciendo alianzas, en igualdad o en sumisión-dominio. Enseñar a relacionarnos sin dominio ni sumisión es una enseñanza práctica que no se puede hacer tan sólo mentalmente. Se enseña practicando la escucha, la aceptación, la mirada y el tacto. Cuando nacemos nuestro ser depende de la mirada, el cuidado, la aceptación y el tacto de quienes se encuentran cerca, y posteriormente necesitaremos lo mismo de otras personas con las que entremos en relación.

Dentro de la motivación y participación del grupo el valor del juego es fundamental, generalmente se recurre al juego como una “forma de pasar el rato”, de cambiar de ritmo, de crear una atmósfera distendida; sin embargo el juego es el medio para estimular, favoreciendo la participación del grupo, brindando a la colectividad y a cada integrante habilidades, herramientas básicas para alcanzar la construcción y la reconstrucción de las metas del grupo.

El fenómeno del juego así como el impulso de jugar, son cuestiones íntimamente relacionadas con los más diversos actos y problemas de la vida humana. Puesto que la actividad del juego se observa en casi toda la escala del reino animal, resulta ser una actividad espontánea, natural, sin aprendizaje previo, que brota de la vida misma. El afán de jugar sostuvo el psicólogo holandés Boytendijk, es [en ciertas circunstancias] tan general y tan apremiante como el hambre y la sed (en Fingerman, 1970:89).

Jugar es una necesidad vital, una función propia de los seres vivos, su origen debe buscarse en una serie de impulsos que se van desarrollando gradualmente hasta adquirir una forma determinada por influencia del medio circundante. Así se explica que la actividad lúdica se presente en las más diversas formas y grados.

De acuerdo con el clásico trabajo de Huizinga sobre el carácter lúdico de la humanidad:

Cuando el pensamiento humano contempla todos los tesoros del espíritu y todas las excelencias de su poder, encuentra siempre, en el fondo de todo juicio serio, un residuo problemático. Todo pronunciamiento de un juicio decisivo se reconoce en la propia conciencia como no perfectamente concluyente. En aquel punto en que el juicio empieza a oscilar comienza a rendirse el sentimiento de la absoluta seriedad. En lugar de la vieja sentencia “todo es vanidad” resuena acaso, con un tono positivo, “todo es juego” (1954: 180).

De acuerdo con modelo de Educación para la Paz y los Derechos Humanos propuesto por Greta Papadimitriou y Sinúe Romo (2006: 65), existen distintos tipos de juegos que se pueden utilizar como herramientas dentro del espacio grupal:

Juegos de presentación. Son juegos para aprender los nombres de quienes participan, así como para conocer características mínimas; permiten un primer acercamiento y contacto cuando quienes integran el grupo no se conocen, a través de estos juegos se sientan las bases para un trabajo dinámico, horizontal y distendido.

Juegos de conocimiento. Su objetivo es lograr un grado más vital y profundo de conocimiento entre quienes participan, facilitando la creación de un ambiente positivo en el grupo, principalmente cuando las personas no se conocen.

Juegos de afirmación. Tiene un papel prioritario el desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación como participantes e integrantes del grupo como tal. Ponen en funcionamiento los mecanismos en que se basa la seguridad en uno mismo, tanto internos como en relación con las presiones exteriores.

Juegos de confianza. Consisten en ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en uno mismo y en el grupo. Construir confianza dentro del grupo es importante tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión del grupo, como para prepararse para un trabajo en común, antes de empezar con estos juegos el grupo tiene que conocerse, además de tomarse en cuenta en qué momento se encuentra el grupo.

Juegos de comunicación. Estos juegos buscan estimular la comunicación entre las personas participantes e intentan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo, en la que se establecen papeles rígidos y predeterminados.

Juegos de cooperación. Son juegos en los que la cooperación entre las personas participantes es un elemento esencial, ponen en cuestión los mecanismos de los juegos competitivos, creando un clima distendido favorable a la cooperación del grupo. El juego de cooperación no es una experiencia cerrada; se pueden dar todo tipo de variaciones, desactivando los estereotipos de *jugador bueno* y *jugador malo*. La participación debe darse sin abrir lugar a la exclusión o a la discriminación.

Juegos de resolución de conflictos. La evolución del grupo lleva a una situación en la que puede desarrollarse su capacidad de resolver conflictos. Son juegos en los que se plantean situaciones de conflicto o que utilizan algún aspecto relacionado con éstas. Constituyen un instrumento útil para aprender a describir conflictos, reconociendo sus causas y sus diferentes niveles de interacción, así como para buscar posibles soluciones. Estos juegos no sólo sirven como ejercicio, sino que constituyen en sí mismos experiencias que aportan a las personas y al grupo elementos para

aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa, con una actitud de distanciamiento, de toma de conciencia del punto de vista de los y las demás.

De este modo podemos decir que el eje participativo nos refiere a:

- a) La estimulación de la reflexión crítica y colectiva de las actitudes a fin de generar conocimientos y valores.
- b) El reconocimiento de quienes participan como interlocutores válidos para plantear sus problemas y necesidades.
- c) La generación de actividades que responden a sus especificidades motivando su participación y compromiso.

CONCLUSIONES

La Universidad Nacional Autónoma de México como uno de los espacios en América Latina que proponen y actúan para la construcción equitativa de las relaciones sociales impulsa abiertamente la incorporación de la perspectiva de género a través de sus instituciones, el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) ha sido un espacio institucional desde donde se articulan la crítica y el análisis con acciones concretas.

La Universidad como institución educativa está lejos de alcanzar la paridad entre mujeres y hombres; las desigualdades están presentes en todos sus estratos. Formas abiertas y sutiles de exclusión, marginación y discriminación pesan sobre las universitarias y, a su vez, los universitarios se benefician de los privilegios que les brinda el sesgo de género que nos estratifica. Sin embargo, la eliminación de las inequidades de género se ha convertido en una prioridad para la UNAM en cuanto a sus políticas educativas, presupuestales y de enseñanza e investigación.

El sustento teórico que se presenta en esta tesis se encuentra en constante desarrollo, reinterpretándose de las intervenciones educativas realizadas a través de los años desde el PUEG, dentro y fuera de la Universidad, con diversas poblaciones tanto de la sociedad civil como de entidades gubernamentales, con el objetivo de sensibilizar, formar y capacitar, desde y con la perspectiva de género. Se trata de un modelo de desarrollo que se construye a partir de un contexto con necesidades específicas, posicionándose desde la reivindicación de la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la sociedad; comprometiéndose con la construcción de la equidad de género.

De este modo podemos asegurar que la categoría de género funciona de manera transversal como una lente con la que se interpreta el mundo, y también como

una camisa de fuerza con la que se constriñen las decisiones en función de un cuerpo de mujer o de hombre. La equidad de género intenta restituirles a mujeres y hombres su derecho a la igualdad de trato, de oportunidades y de acceso, uso y control de los recursos. Asumir el giro conceptual que introduce la equidad de género nos ofrece una perspectiva para actuar con justeza.

Siguiendo a Marta Lamas (2006) el análisis social con perspectiva de género es necesario para todas aquellas personas que deseemos mayores márgenes de actuación. Hacer conciencia de la poca autonomía que somos capaces de ejercer sobre nuestras vidas, sobre el arraigo de los prejuicios, el fenómeno de la violencia, la falta de oportunidades, la feminización de la pobreza; probablemente nos oriente hacia la transformación de la sociedad actual hacia una más justa. La posibilidad de un cambio aparece ante la aceptación de nuestras limitaciones y potencialidades; de nuestra mutua vulnerabilidad para reconocernos, necesitados de solidaridad, misma que solo podemos lograr desde un plano en el que las relaciones humanas puedan ser equitativas.

De acuerdo con Frazer (1992) la diferenciación de género es construida simultáneamente a partir de diferencias económicas y de patrones institucionalizados de valores culturales. La primera dimensión, el aspecto material de la subordinación de género, se expresa en fenómenos como la pobreza, la explotación, la privación de recursos materiales, las desigualdades de ingreso, las desigualdades en tiempo libre. La dimensión cultural de la subordinación, produce problemas tales como el hostigamiento y el ataque sexual, la violencia doméstica, la trivialización de las opiniones de las mujeres, su menosprecio en los discursos mediáticos, su exclusión de las esferas públicas y ámbitos deliberativos. De modo que la eliminación de la discriminación, lo que ella define como *justicia de género* solo se logra impulsando el principio de paridad de la participación, entre los géneros; a través de una distribución de recursos que asegure independencia y voz a los sujetos para interactuar como pares.

La educación es estratégica para el logro de la equidad, los avances realizados por las mujeres en el acceso y egreso, en las últimas décadas han conseguido revertir su histórica exclusión, modificado sustancialmente su inserción en la esfera pública. El ingreso ascendente de las mujeres a los sistemas universitarios de América Latina potencia su tránsito de una situación de marginalidad a otra que provee de mejores condiciones para su acceso al mercado de trabajo y a la autonomía económica

La educación utilizada como una herramienta ético política para promover cambios de actitud individuales y colectivos, permite la construcción de plataformas de encuentro, aprendizaje, reflexión y crecimiento personal de cara a la construcción de una ciudadanía participativa. Estamos inmersos en un proceso educativo, recordando las palabras de Freire: "nadie educa a nadie" (1997:44), nos educamos en comunidad, en un tiempo delimitado por la raza, el género, la edad, la clase social, etcétera.

La concepción de la educación como un sistema democrático, igualitario y obligatorio cuyo objetivo es formar a las futuras ciudadanas y ciudadanos ha posibilitado mecanismos de inclusión para las poblaciones marginadas. De modo que la educación es un derecho del que todas las personas deben disfrutar y que es regulado desde la responsabilidad del estado mediante un sistema estructurado de escolarización. Las políticas de igualdad y equidad son maneras de incluir a quienes se ha marginado del festejo democrático históricamente excluyente (Frazer, 1992:68).

En concordancia con la propuesta de educación popular de Paulo Freire, no puede haber educación que no sostenga y asuma un compromiso ético, esta propuesta responde a la necesidad de una educación orientada al reconocimiento y transformación de los desbalances en las relaciones de género; sosteniendo y reivindicando la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos, como un principio necesario para la convivencia, como una condición fundamental para la creación de conocimiento.

Los estudios de género y su propuesta ético-política comparten un supuesto fundamental con la perspectiva constructivista de la educación, así como con la visión pedagógica de Freire: la persona como principal agente de su construcción a través de acciones y prácticas concretas, establecidas en un contexto históricamente específico. Esta premisa es capital, ya que nos abre la posibilidad de transformaciones sociales e individuales de enorme trascendencia. Cuando hablamos de equidad de género básicamente proponemos relaciones justas entre las personas, el constructivismo posibilita pensar que diversos agentes sociales pueden participar activamente en el aprendizaje y enseñanza de relaciones humanas equitativas.

Esta propuesta pedagógica se establece en el contexto de un proceso de sensibilización en género que a su vez se ubica en la dialéctica de enseñanza-aprendizaje, mediante el cual las personas adquieren información, se forman en disciplinas y contenidos afines a los estudios de género y comprenden la necesidad de construir condiciones de equidad en la sociedad utilizando la perspectiva de género. La sensibilización de instituciones y personas coadyuva a la aplicación de políticas en contra de la discriminación, por medio del diálogo y reflexión.

El proceso de sensibilización en género se vuelve necesario en el contexto de un México, en el que se encuentra pendiente el desarrollo de políticas públicas que permitan continuar extendiendo los logros obtenidos hasta el momento, a las regiones y grupos menos favorecidos del país, ya que son las mujeres, quienes al interior de cada grupo, sufren los mayores efectos de la segregación.

El proceso de sensibilización es el lugar donde se habla, donde se convence o no, donde se demuestra o no, que la perspectiva de género es fundamental en el quehacer cotidiano, sea en el ámbito profesional o personal. Toda propuesta ética merece ser discutida, pero no se puede discutir sin conocerla y el espacio para conocerla es la sensibilización.

La sensibilización es una herramienta fundamental para la incorporación e institucionalización de la perspectiva de género en la UNAM y en México. Al mismo tiempo, los conocimientos, capacidades y actitudes transmitidas a través de este proceso se insertan en diferentes espacios sociales, académicos, privados, a través de diferentes actores sociales comprometidos con la transformación social.

Este modelo educativo se propone desarrollar en personas e instituciones una sensibilidad específica sobre los problemas sociales a partir de la perspectiva de género. La educación es la vía por excelencia a través de la cual se refuerzan o se desmontan los mecanismos de la inequidad, de la discriminación que subyacen en la desigualdad entre mujeres y hombres. Avanzar hacia condiciones de vida que nos permitan el acceso a la justicia, supone educar a las personas para ello.

El modelo de sensibilización en género parte de una postura constructivista, considerando que las personas tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no son mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que construye día a día, resultado de la interacción entre esos dos factores (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Se propone la problematización de los sucesos sociales a través de la perspectiva de género, analizando las desigualdades de poder existentes entre hombres y mujeres, impulsando el cambio significativo en las estructuras cognitivas de aquellas personas que se comprometen a participar en el proceso de sensibilización, para dar cabida a nuevas formas de conocimiento que nos ayuden a crear y mantener relaciones equitativas.

Desde este modelo se considera el desarrollo de capacidades y competencias, en un contexto que demanda de los individuos habilidades para el manejo de grandes cantidades de información, así como el trabajo en equipo desde diferentes disciplinas y culturas. Los diferentes aspectos del desarrollo humano están presentes no sólo como puntos a considerar sino como ejes que dirigen el trabajo en todos sus niveles. De modo que tenemos cuatro saberes o aprendizajes, propuestos por Delors, como

rectores del proceso de sensibilización: *a)* aprender a conocer, que se refiere a la adquisición de instrumentos para la comprensión del mundo aportando el impulso y las bases para sostener un proceso continuo de aprendizaje; *b)* aprender a hacer, que hace referencia al desarrollo de capacidades para influir en el propio entorno; *c)* aprender a convivir, desde la revaloración de las diferencias reconociendo semejanzas e interdependencias; *d)* aprender a ser, es decir, fomentar la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación (Delors, 1996).

Este modelo posee tres ejes metodológicos: *a)* formativo, *b)* grupal y *c)* participativo. Estos aportan las formas concretas del *hacer* a lo largo del proceso de sensibilización, son producto de la reflexión, el análisis, la constante evaluación, revisión y ajuste del trabajo.

Desde el eje formativo se promueve la reflexión para que conocimientos y habilidades fortalezcan la identidad de las personas, trabajando con actitudes y emociones, dotando de competencias a quienes participan del proceso, vinculando los aprendizajes con la realidad social cotidiana.

Las relaciones interpersonales que tienen lugar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje están impregnadas de fenómenos emocionales, del mismo modo que están presentes en el desarrollo individual y autónomo. Las emociones pueden ser fuente de conflicto y distensión en cualquier contexto de la experiencia humana; integrarlas, analizarlas y enfrentarlas en el proceso de sensibilización fomenta la toma de conciencia sobre actitudes y prejuicios respecto de las relaciones de género que se han mantenido históricamente.

Esta aproximación educativa facilita la construcción grupal en un ambiente que privilegia la autoestima y la confianza, para balancear las relaciones de poder entre personas y entre colectivos, desarrollando las habilidades necesarias para comunicarse, cooperar y aprender.

Este modelo se desarrolla en un contexto grupal, que es un medio facilitador de la expresión libre y espontánea, además de constituirse como una herramienta de contención donde se socializan los problemas o sentimientos que, de otro modo, parecerían sólo sucederle a una persona. El trabajo grupal tiende a reducir la ansiedad, promoviendo la participación, ya que quienes participan encuentran una fuente de apoyo a sus necesidades afectivas y sociales en la comunicación entre iguales.

La generación de confianza entre los integrantes de un grupo determinado se convierte en un recurso indispensable para facilitar la contención y apoyo del grupo convirtiendo estos elementos en una herramienta esencial cuando se produce algún fenómeno adverso.

La formación de grupos con distintos objetivos, algunos de vital importancia para generar aprendizajes significativos y profundos, se convierte en una condición privilegiada de aprendizaje que facilita la expresión de opiniones, creencias, emociones, prejuicios, etcétera. Al mismo tiempo el grupo permite la comunicación de lo que se está aprendiendo, ya que en el proceso de elaborar dicha comunicación se están produciendo a su vez diversos saberes.

En los grupos que se constituyen para llevar a cabo procesos de sensibilización debe tomarse en cuenta un aspecto central para la construcción de los objetivos: la comprensión e implementación de la perspectiva de género en el análisis de la realidad social, permitiendo visibilizar las desigualdades de poder que existen entre los sexos.

El enfoque participativo de este modelo es una forma de estructurar el proceso de enseñanza a partir de las necesidades de quienes integran un grupo de aprendizaje, considerando su experiencia, situándoles en contextos de aprendizaje donde ensaye lo aprendido en su experiencia cotidiana, donde se reconoce como principal agente del proceso educativo, generando un aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva se considera el trabajo colectivo, como la mejor forma de aprender debido a que es en el grupo de iguales donde se pueden compartir inquietudes, necesidades, intereses, capacidades, debilidades y habilidades, que al transmitirse a otros o al manifestarse hacia los demás ayudan a que las personas confronten sus ideas y dialoguen, encontrando apoyo en su proceso de aprendizaje y buscando que el grupo se vea enriquecido por lo que los demás aportan.

La participación es básica para la construcción de la propuesta, por lo que es importante involucrar a quienes participan del proceso de sensibilización en la detección de necesidades y en la planeación de actividades. A partir de la participación es posible promover la evaluación autocrítica de las actividades que se desarrollan, motivando la construcción de estrategias propias, originales y creativas.

Dentro de la motivación y participación del grupo el valor del juego es fundamental para estimular al grupo, brindando a la colectividad y a cada integrante herramientas básicas para alcanzar la construcción y reconstrucción de las metas grupales.

Esta aproximación educativa facilita la construcción colectiva de un ambiente que privilegia la autoestima y la confianza, lo cual es fundamental para balancear las relaciones de poder entre personas y entre grupos, buscando el desarrollo de las habilidades necesarias para comunicarse, cooperar y aprender, cuestionando la realidad social a través de la perspectiva de género.

Para que la democracia sea vigente como un ejercicio igualitario de las libertades, hay que transformar las prácticas, creencias y reglas sociales que favorecen la desigualdad entre mujeres y hombres, una manera efectiva de lograr este objetivo es a través de intervenciones educativas que favorecen el diálogo en contextos multiculturales y en condiciones de igualdad, lo que estimula el proceso de cambio cultural.

El presente trabajo es un esfuerzo conjunto por construir formas de relación que nos permitan convivir, comprender, escuchar, sentir, pensar, dialogar e intercambiar aprendizajes para habitar una cultura en donde la justicia y la libertad equivalgan a un estado de paz en constante renovación.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, Maria Luisa *et al.* (2002). *Género y educación: la escuela coeducativa*. Barcelona, España: Graó.

Alaniz Chiari, Yzela *et al.* (2001) *Políticas públicas para la equidad de género: una propuesta del movimiento de mujeres en Panamá*. Panamá, Panamá: Universidad de Panamá/ Instituto de la Mujer.

Altable Vicario, Charo (2010). *Los senderos de Ariadna, transformar las relaciones mediante la educación emocional*. Granada, España: Magina, pp. 238.

Altable Vicario, Rosario *et al.* (1993). *Educación y género: una propuesta pedagógica*. Santiago, Chile: La Morada/ Ministerio de Educación.

Altbach, Philip G. (2008). "Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización". En *La educación superior en el mundo 3. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Madrid, España: Mundi-Prensa/ Global University Network for Innovation (GUNI), pp. 5-13.

Anzieu, Didier y Martin Jacques-Wes (1971). *La dinámica de los grupos pequeños* (Marina Arater de Hombria, trad.). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Arana Saenz, Imelda (1998). *Preferencias académicas y educación secundaria: un estudio con perspectiva de género*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Astelarra, Judith (dir.) (2005). *Participación de mujeres y hombres en la toma de decisiones: un análisis de cinco organizaciones europeas [en línea], diciembre 2003-*

febrero 2005. Programa sobre la estrategia comunitaria en materia de igualdad entre mujeres y hombres (2001-2005). Texto disponible en <http://www.diba.es/libra2003/fitxers/Libra_cast.pdf>. Consultado en noviembre de 2011. Barcelona: Diputación de Barcelona, Barcelona.

Astelarra, Judith (2005b). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid, España: Cátedra.

Asamblea General de las Naciones Unidas (2000). *Mujeres 2000: Igualdad de género, desarrollo y paz para el siglo XXI*. Periodo extraordinario Beijing +5. celebrado del 5 al 9 de junio, Nueva York, Estados Unidos. Texto disponible en <<http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/mujer2021.htm>> Consultado en octubre de 2011. Organización de las Naciones Unidas

Barragán Medero, Fernando (coord.) (2002). *Educación en valores y género*. Sevilla, España: Diada.

Bedolla Miranda, Patricia Josefina, *Contra el hostigamiento sexual en México: expectativas en salud y democracia de género*. México, 2011. Tesis, UNAM, Facultad de psicología, División de Investigación y Posgrado, 116 pp.

Belausteguigoitia, Marisa *et al.* (2007). *Democratización con equidad en la Universidad. Reflexiones en torno a la equidad de género en la UNAM*. Ciudad de México: UNAM-PUEG/ Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas de la Mujer.

Bertely Busquets, María (coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Bisquerra Alzina, Rafael (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: CISSPRAXIS.

Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social* (trad. y comp. Isabel Jiménez). México: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación Masculina* (trad. Joaquín Jorda) Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (trad. Marina Subirats). Barcelona, España: Laia.

Buquet, Ana; et al. (2006). *Presencia de Mujeres y Hombres en la UNAM: una Radiografía*. Ciudad de México: Comisión de Seguimiento a las Reformas de Equidad de Género en la PUEG/ UNAM.

Bustos, Olga; Norma Blázquez (coord.) (2003). *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*. Ciudad de México: Colegio de Académicas Universitarias, UNAM.

Camacho, Gloria (coord.) (1998). *Equidad de género en la escuela*. Quito, Ecuador: Centro de Planificación y Estudios Sociales/ Consejo Nacional de las Mujeres.

Casali, Alipio; Licinio Lima y Carlos Nuñez (coords.) (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una Renovación Educativa*. Ciudad de México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)/ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CEPAL)/ Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Castro, Edgardo (2004). *Vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Cazés Menache, Daniel (compilador) (2005). *La inequidad de género en la UNAM: análisis y propuestas*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.

Cecilia Alfaro, María (1999). *Develando el género: elementos conceptuales básicos para entender la equidad*. San José, Costa Rica: Unión Mundial para la Naturaleza-Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano.

Chafetz Saltzman, Janet (1992). *Equidad y género: una teoría integrada de estabilidad y cambio* (trad. de Maria Coy). Cátedra, Madrid.

Cirigliano, Gustavo; Villaverde, Aníbal (1997). *Dinámicas de Grupos y Educación*. Buenos Aires Argentina: Editorial Humanitas.

Cobo, Rosa (Ed.). (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia/ Los Libros de la Catarata.

Cooper, Jennifer (2003). "El presupuesto de la UNAM desde una perspectiva de género". En *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*. Ciudad de México: Colegio de Académicas Universitarias-UNAM, pp. 203-212.

Cooper, Jennifer (2003). "La investigación del hostigamiento sexual y la violencia laboral en la UNAM". En *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM* Ciudad de México: Colegio de Académicas Universitarias-UNAM, pp. 187-192.

Compilación Seleccionada del Marco Jurídico Nacional e Internacional de la Mujer (2005). Ciudad de México: SER/ UNIFEM/ PNUD.

Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979). Nueva York, Estados Unidos.

Delval, Juan (1997). *Tesis sobre el Constructivismo en La construcción del conocimiento escolar* (comps. María José Rodrigo & José Arnay). Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Delors J., (Comp) (1996). “Los cuatro pilares de la educación”. En *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO, pp. 89-103.

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: Mc Graw-Hill/ Interamericana.

Dresser, Denise (2007). “Mujer y Universidad”. En *Democratización con equidad en la Universidad. Reflexiones en torno a la equidad de género en la UNAM*. Ciudad de México: UNAM-PUEG/ Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas de la Mujer, pp. 63-81.

Educación y perspectiva de género: experiencias escolares y propuestas didácticas (2004). Ciudad de México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Educación, género y ciudadanía e influencia en políticas públicas: Memoria del Seminario Internacional Seguimiento a Beijing y Hamburgo (1998). Junio, Santa Cruz, Bolivia.

El Curriculum universitario: ¿una nueva cultura de género? (1997). Ecuador: Universidad Central del Ecuador-Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

El desafío de la equidad de género y de los derechos humanos en los albores del siglo XXI: Octava Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. (2000). Lima, Perú: Naciones Unidas/ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

El Reto de la equidad (2006). Ciudad de México: FCE/ Inmujeres.

Escobar G., Miguel (comp.) (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. México: SEP.

Espinosa Torres, Patricia (2000). *Una visión sobre los avances y retos en materia de equidad y género*. Ciudad de México: Cámara de Diputados LVII Legislatura/ Comisión de Equidad y Género.

FAO. Grupo Consultivo en Género. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación. *Vocabulario referido a género*. Versión electrónica disponible en <<http://www.fao.org/DOCREP/x0220s/x0220s00.htm>>. Consultado en octubre de 2011.

Fernández Calderón, Julieta y Guillermo Cohen Segovia (1978). *El grupo operativo: Teoría y práctica*. México: Extemporáneos.

Fingermann, Gregorio (1970). *El Juego y sus Proyecciones sociales*. Buenos Aires, Argentina.

Frazer, Elizabeth; Jennifer Hornsby y Sabina Lovibond (eds.) (1992). *Ethics: A Feminist Reader*. Oxford, Inglaterra: Oxford.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (trad. de Guillermo Palacios). Ciudad de México: Siglo XXI.

García Clarck, Rubén R (2006). *Derecho a la diferencia y combate a la discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación

Garrido, Hilda Beatriz (1999). *Educación, universidad y género: participación de las mujeres en el espacio universitario tucumano*. San Miguel de Tucumán: Universidad de Nacional de Tucumán-Centro de Estudios Históricos Interdisciplinarios sobre las Mujeres (CEHIM).

Género, educación y desarrollo (1994). Santiago, Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Género, Pobreza y Empleo. Incorporación de la Dimensión de Género en las Políticas de Erradicación de la Pobreza y Generación de Empleo en América Latina (2009). Texto disponible en http://white.oit.org.pe/gpe//documentos/hond_plan_capacitacion.pdf?PHPSESSID=fd1f46d53ffa389f0475910a68cb4210. Consultado en octubre de 2011. Organización Internacional del Trabajo/ Oficina regional para América Latina y el Caribe.

González, Rosa María (2000a). "Políticas públicas en materia de género y educación: análisis del caso mexicano". En Rosa María González (coord.) (2000), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. Ciudad de México: SEP/ Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

González, Rosa María (coord.) (2000b). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. Ciudad de México: SEP/ UPN.

González, Ana y Carlos Lomas (coords.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, España: Graó.

Gloria, Camacho (coord.) (1998). *Equidad de género en la escuela*. Quito, Ecuador: Centro de Planificación y Estudios Sociales/ Consejo Nacional de las Mujeres.

Haddad, Georges (2008). "Educación superior, agente del desarrollo humano y social: el punto de la vista de la UNESCO". En *La Educación Superior en el mundo 3. Nuevos retos y roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid, España: Mundi-Prensa, Global University Network for Innovation (GUNI), pp. xxxvii-xxxix.

Hernández Cortés, Guadalupe *et al.* (1991). *Educación y género*. México: UNAM-ENEP Iztacala.

Hidalgo Guzmán, Juan Luis (1998). *Constructivismo y Aprendizaje Escolar*. Ciudad de México: Graphos y Entornos.

Hierro, Graciela (comp.) (1997). *Filosofía de la educación y género*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras/ Torres Asociados.

Hopper, Richard; Jamil Salmi y Roberta Malee Basset (2008). "Transformar la educación superior en los países en vías de desarrollo: el papel del Banco Mundial". En *La Educación Superior en el mundo 3. Nuevos retos y roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid, España: Mundi-Prensa/ GUNI, pp. XLII-XLVI.

Horderich, Ted (2001). *Enciclopedia Oxford de Filosofía* (trad. Carmen García Trevijano). Madrid, España.

Huizinga, Johan (1954). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza/ Emecé (8va. reimpresión).

Informe Anual 2007. Situación de los derechos humanos de las mujeres en el Distrito Federal (2008). Vol.II, Ciudad de México: CDHDF.

Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), Copenhague, Dinamarca. Texto disponible en <http://cinu.un.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/cumbre/cumbredessocial1995.pdf> Consultado en noviembre de 2011. Organización de las Naciones Unidas.

Informe de la Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (2004). Ciudad de México. Texto disponible en

<<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/15198/lcg2256e.pdf>> Consultado en noviembre de 2011. Organización de las Naciones Unidas.

Informe Final Foro Mundial de Educación (2000), Dakar, Senegal: Editorial de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Isch López, Edgar (2001). *Demandas de las mujeres universitarias: diagnóstico para la creación del centro de apoyo integral a la mujer en la Universidad Central del Ecuador*. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador-Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Jhonston, Andy; Yelland, Richard (2008). "Transformar. Visión de la OCDE del rol que desempeña la educación superior para el desarrollo humano y social". En *La Educación Superior en el mundo 3. Nuevos retos y roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid, España: Mundi-Prensa, GUNI, pp. XLVI-XLVIII.

Karlheinz, A. Geißler y Marianne Hege (1997). *Acción Socioeducativa: Modelos/Métodos y Técnicas*. Madrid: Nancea.

Kesselman, Hernan (1984) *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Buenos Aires, Argentina: Búsqueda.

La Educación Superior en el mundo 3. Nuevos retos y roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. (2008). Madrid, España: Ediciones Mundi-Prensa/ GUNI.

Lagarde, Marcela (2003). "La cultura feminista hace la diferencia: claves de género para una gran alternativa". En *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM* (pp.111-127). Ciudad de México: Colegio de Académicas Universitarias (CAU)-UNAM.

Lamas, Marta (1996). "La perspectiva de Género". En *La Tarea*, núm. 8. Versión electrónica disponible en <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>> Consultado en octubre de 2011.

Ley del Instituto Nacional de las Mujeres (2001). En *Diario Oficial de la Federación*, 12 de enero.

Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. 2006. En *Diario Oficial de la Federación*, 2 de agosto. Texto disponible en <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>> Consultado en noviembre de 2011. México: Congreso de la Unión.

López, Irene; Ana Rosa Alcalde (coords.). (1999). *Relaciones de género y desarrollo. Hacia la equidad de la cooperación*. Madrid, España: Libros de la Catarata.

Luke, Carmen (comp.) (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (trad. Pablo Manzano). Madrid, España: Morata.

Mannoni, Maud (1997). *La educación imposible* (trad. Pilar Soto). Ciudad de México: Siglo XXI (9ª edición).

Martínez Quintana y María Violante (2001). *Estudios y políticas sociales para las mujeres*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mohamedbhai, Goolam (2008). "La contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas". En *La Educación Superior en el mundo 3. Nuevos retos y roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid, España: Mundi-Prensa, GUNI, pp. XXXIX-XLI

Montessori, María (2003). *Educación y paz* (trad. Leandro Wolfson). Buenos Aires, Argentina: Longseller.

Muñoz, Jacobo (dir.) (2003) *Diccionario Espasa de Filosofía*. Madrid, España: Espasa Calpe.

Munévar Munévar, Dora Inés (2004). *Poder y género en el trabajo académico: consideraciones para reconocer sus interacciones desde la reflexividad*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Montecino, Sonia; Alexandra Obach (comps.) (1999). *Género y epistemología: mujeres y disciplinas*. Santiago, Chile: Universidad de Chile-Programa Interdisciplinario de Estudios de Género/ Unicef.

Nicolas de Caritat, Marie Jean Antoine (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid, Nacional.

Oficina Regional para América Latina y el Caribe (2004). *Género Pobreza y Empleo. Incorporación de la Dimensión de Género en las Políticas de Erradicación de la Pobreza y Generación de Empleo en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas.

Olivé, León (2003). *Multiculturalismo y pluralismo*. Ciudad de México: Paidós/ UNAM.

Olmsted, Michael S (1984). *El pequeño grupo* (trad Ángel Nebbia) Ciudad de México: Paidós.

Oñarte, Iván *et al* (1997). *Fundamentos teóricos para una visión crítica de género*. Ecuador: Universidad Central del Ecuador-Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Ordorika, Imanol (2008). "Desafíos contemporáneos para las universidades públicas de investigación". En *La Educación Superior en el mundo 3. Nuevos retos y roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid, España: Mundi-Prensa, GUNI, pp. 14-19.

Política de la oms en materia de género (2002). Texto disponible en <www.who.int/gender/mainstreaming/ESPwhole.pdf>. Consultado en octubre de 2011. Organización Mundial de la Salud.

Pain, Abraham (1992). *Educación informal: el potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.

Pichon-Riviere, Enrique (1975). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.

Pichon-Riviere, Enrique (1999). *El proceso grupal*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.

Papadimitriou Cámara, Greta y Sinúe Romo Reza (2006). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*. Ciudad de México: McGraw Hill

Pasos hacia la equidad de género en México 2004 (2004). Ciudad de México: Inmujeres.

Phillips, Anne (1991). *Engendering Democracy*. Estados Unidos de América, Pennsylvania: Pennsylvania State University

Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006. Ciudad de México: Inmujeres.

Programa nacional para la igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres (2002). Texto disponible en <http://www.oei.es/genero/documentos/mex/Mexico_1.pdf>. Consultado en octubre 2011. Instituto Nacional de las Mujeres

Portugal, Ana María; Torres, Carmen (1999). “Siglo de las mujeres”. En *ISIS Internacional*, núm. 28. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres.

Quiroga, Ana de (coord.) (1997). *El Proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviere* (trad. Beatriz Romero). Ciudad de México: Plaza y Valdés.

Rawls, John (2002a). *Teoría de la Justicia*. Ciudad de México: FCE.

Rawls, John (2002b). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona, España: Paidós.

Ruiz Gutiérrez, Rosaura (2003). "Hacia la Reforma de la UNAM. Una propuesta del congreso". En *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, Ciudad de México: Colegio de Académicas Universitarias-UNAM.

Salinas Beristáin, Laura (1995). *Los derechos humanos de la mujer en las leyes nacionales mexicanas*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Población.

Sebastián Ramos, Araceli; Beatriz Malik Lievano y María Fe Sánchez García (2001). *Educación y orientar para la igualdad en razón del género: perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Serret, Estela (2006). *Discriminación de Género. Las inconsecuencias de la democracia*. Ciudad de México: Cuadernos para la Igualdad/ Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).

Sharp, Rhonda (2001). "Economía y política de la auditoría de presupuestos Gubernamentales según sus efectos de género". En *Investigación económica. México*, vol. LXI, núm. 236, abril-marzo.

Síntesis de la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer (1995). Beijing, China: PNUD.

Schmukler, Beatriz (coord). *Políticas públicas, equidad de género y democratización familiar*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones dr. José María Luis Mora.

Stoller, Robert (1984). *Sex and Gender*. Inglaterra, Londres, Karnac.

Stromquist, Nelly P. (2000). "Género y democracia en educación en América Latina". En Rosa María González (coord.) *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. Ciudad de México: SEP/UPN.

Taylor, Charles (1993). "La política del reconocimiento", en Charles Taylor *et al. El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Ciudad de México: FCE.

Tomé, Amparo (2002). "Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa". En Ana González y Carlos Lomas (coords.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, España: Graó.

Uribe Vázquez, Griselda (2005). *Género y salud: talleres participativos propuesta metodológica en educación para la salud*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara-Unidad para el Desarrollo de la Investigación y el Posgrado.

Valdés, Teresa y José Olavarria (eds.) (1998) *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago, Chile: FLACSO, Programa Chile.

Zapata Martelo, Emma Verónica Vázquez García y Pilar Alberti Manzanares, (coord.) (2001). *Género, feminismo y educación superior: una visión internacional*. Montecillo, Estado de México, México: Colegio de Posgraduados/ Instituto de Socioeconomía, Estadística e Informática.