

Módulo I

Relaciones de género: reconocer y comprender las relaciones entre mujeres y hombres

Elaborado por:

Montserrat Blanco Lobo
Consultora externa
Asociación Madre Selva

Blanco Lobo, Monserrat

Relaciones de género: reconocer y comprender las relaciones entre mujeres y hombres. Módulo I. Construir la equidad de género: la tarea de transformar las relaciones entre mujeres y hombres. Módulo II / Monserrat Blanco Lobo. – Heredia, C.R.: Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional, 2008.

xxx p.; 27 cm

ISBN: xxxxxxxx

1. EQUIDAD DE GÉNERO 2. PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN 3. TRANSFORMAR INEQUIDADES

Relaciones de género: reconocer y comprender las relaciones entre mujeres y hombres. Módulo I. Construir la equidad de género: la tarea de transformar las relaciones entre mujeres y hombres. Módulo II

Facultad de Filosofía y Letras

Lucía Chacón Alvarado

Decana

Instituto de Estudios de la Mujer

Zaira Carvajal Orlich

Directora

Programa Educación para la Igualdad de Oportunidades desde la Perspectiva de Género, Instituto de Estudios de la Mujer

Este módulo fue elaborado para el Instituto de Estudios de la Mujer por la consultora Monserrat Blanco Lobo

Apoyo Financiero para la publicación Fondo Canadiense para las Iniciativas Locales (FCIL), Embajada de Canadá

EDITORAS

Paula Sequeira Rovira

Zaira Carvajal Orlich

María Luisa Preinfalk Fernández

Diseño e impresión

Ma. Luisa Garbanzo

Primera edición

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

Instituto de Estudios de la Mujer

2008

El material de esta publicación es para compartirlo, por esta razón se puede citar o reproducir libremente, señalando la fuente y el título.

Presentación

El objetivo de este Módulo es promover el reconocimiento y análisis de las relaciones de género en la vida cotidiana, particularmente en el contexto educativo.

Este Módulo está organizado en tres apartados. El primero de ellos introduce una serie de temas centrales para reconocer y comprender las relaciones de género: las diferencias entre sexo y género, la construcción social de identidades y relaciones de género, los procesos de socialización y las instituciones socializadoras y algunas herramientas conceptuales centrales del enfoque de equidad de género.

En la segunda parte se recomiendan algunas lecturas para ampliar y profundizar los temas abordados en el apartado anterior. En la tercera sección se ofrecen algunas técnicas para el trabajo de reflexión grupal con docentes de primaria y secundaria¹.

1. Introducción

En Costa Rica, poco a poco, se han ido resolviendo los problemas de acceso de las niñas y jóvenes a la educación. El problema ya no es el de *“cuántas mujeres estudian, sino el de cuál es la calidad de la educación y cuál el ambiente de estudio”* (Flores, 2005).

Aunque existen pocas diferencias formales en los programas educativos de mujeres y hombres, las niñas y jóvenes deben enfrentar obstáculos como los estereotipos en el material educativo, la segregación en la orientación vocacional y la discriminación en la relación del profesorado con sus alumnas.

Estas dificultades tienen su origen en las relaciones de género, es decir, en la forma que se organiza la sociedad de acuerdo a los sexos, y asignando características y papeles diferentes a cada uno de ellos.

1.1. Sexo y género

Las diferencias entre hombres y mujeres se originan en el hecho de que las personas durante su desarrollo se interrelacionan no sólo con el ambiente natural sino con un orden cultural y social que es mediado para ellas por quienes le rodean (Berger y Luckmann, 1976). En otras palabras, las diferencias de género no se pueden explicar con base en datos biológicos, sino que están determinadas por el contexto social y cultural.

¹ Ninguna de las técnicas propuestas ha sido construida en su totalidad por la autora de este Módulo. Todas ellas resultan de la experiencia de muchos hombres y mujeres que desarrollan procesos participativos alrededor del mundo.

Sistema sexo-género

Sexo: características biológicas de hombres y mujeres.

Género: características sociales, culturales, políticas, jurídicas y económicas, socialmente asignadas en función del sexo con que se nace (PNUD, 2004).

La categoría de género se refiere a “una construcción social, cultural e histórica que asigna ciertas características y roles a grupos de individuos con referencia a su sexo. Las personas nacemos con la diferencia de sexo, la adscripción de características de género es construida socialmente” (De Barbieri, 1992). Mientras el género se emplea para describir las características socialmente asignadas, el **sexo** se refiere a aquellas que están biológicamente determinadas desde el nacimiento (IIDH).

El sistema sexo-género que organiza nuestra sociedad se basa y reproduce una relación desigual de poder entre mujeres y hombres. Esta relación se traduce en una distribución desigual de la propiedad, los ingresos y otros recursos, los conocimientos, las responsabilidades y los derechos (De Barbieri, 1992).

Pierre Bourdieu señala que el género es una especie de «lente cultural» con el que interpretamos el mundo y también una especie de armadura con la que limitamos nuestra vida (Bourdieu citado por Flores, 2005). Así, por ejemplo, gracias a este “lente cultural” en la escuela se aprende a ser alumno o alumna pero también a ser hombre y mujer.

Sistema sexo-género

- Es **relacional**: se construye con base a las relaciones entre las personas de cada sociedad y, a la vez, las determina. Vincula las variables biológicas y culturales y construye lo que se entiende como *femenino* y como *masculino*.
- Es **histórico-cultural**: varía de una sociedad a otra en el mundo, y de un momento a otro de la historia. Esto quiere decir que cada sociedad puede comprender de manera distinta lo que es *femenino* y lo que es *masculino*.
- Es el sistema de **dominación y discriminación** más amplio del mundo. El sistema sexo-género se tradujo en desigualdades, con una concentración del poder, la riqueza y el conocimiento en los hombres, y con una rígida división sexual del trabajo. Como todo sistema de dominación se asentó sobre las leyes, la educación, la religión, involucrando al conjunto de las sociedades (IIDH).

1.2 Construcción social de identidades y relaciones de género

Las identidades de género son construcciones culturales establecidas sobre los datos biológicos particulares de hombres y mujeres. Las identidades constituyen elementos claves de la realidad subjetiva humana, se construyen por medio de procesos sociales y se mantienen o transforman por relaciones sociales. Estos procesos y relaciones están determinados por la estructura social. Dicho de otro modo, para comprender las identidades de género necesitamos comprender el contexto social particular en que viven las personas.

Ideas claves

- a Las características consideradas como femeninas o masculinas no son inmutables: se pueden cambiar
- a Estas características varían de una sociedad a otra y dentro de una misma sociedad: no existe un solo modelo de hombre o mujer
- a La construcción social de las identidades de género determina la forma en que se relacionan las mujeres y los hombres (PNUD, 2004)
- a La formación de valores y actitudes que se promuevan durante las etapas tempranas se reflejarán en la vida futura de mujeres y hombres

La identidad, o sea lo que significa *ser hombre* o *ser mujer*, no es innata, se organiza como resultado de una serie de factores determinados por el contexto social y varían de acuerdo con éste. De las construcciones sociales de las identidades de género va a depender la forma en que se entiende el mundo (producción simbólica); la forma en que se relacionan los seres humanos (relaciones de poder); y, la forma en que se organiza la vida de mujeres y hombres en sociedad (normas).

En la vida cotidiana estas construcciones simbólicas, fundamentadas en relaciones de poder y organizadas a través de un sistema de normas y sanciones, constituyen el fundamento de la sociedad patriarcal, y expresan la desigualdad e inequidad entre hombres y mujeres en todas las esferas de la vida social: *“Ser varón en la sociedad patriarcal, es ser importante. Este atributo se presenta con un doble sentido: por una parte, muy evidente, ser varón es ser importante porque las mujeres no lo son; en otro aspecto, ser varón es ser muy importante porque comunica con lo importante, ya que todo lo importante es definido como masculino”* (Marqués citado por Menjivar; 2004). Ser mujer en la sociedad patriarcal es exactamente lo contrario: no es importante porque no se es hombre; y no es importante porque no comunica con lo importante, porque lo importante es definido por oposición a lo femenino: es definido como masculino. La realidad queda así organizada en dos polos opuestos y excluyentes, donde lo femenino es subvalorado y lo masculino exaltado.

Por ejemplo...

Las prácticas educativas cotidianas podrían promover -generalmente de manera inconsciente- un sistema de creencias y actitudes que conducen a generar estereotipos sexistas que alientan la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación de sexo. Por ejemplo, con creencias o actitudes como:

- "los niños no lloran"
- "las niñas no deben hablar así"
- "los niños son más inteligentes y por eso son más inquietos"
- "las niñas tienen mejor rendimiento por que son más tranquilas" (Cortés y otras, 2001)

Para Pierre Bourdieu, cuando dichas definiciones del femenino y del masculino no se pueden modificar libremente, los efectos de estas construcciones, en nuestra cultura y en la sociedad en general, son los de la violencia simbólica (este tema se desarrolla ampliamente en el Módulo No. 3). Este concepto permite "comprender y para problematizar procesos «habituales» en la comunicación y en la interacción interpersonal e institucional, mediante los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o de no ver, de pensar, de mantener en silencio; en suma, de producir sentidos de realidad y determinados órdenes sociales, en los cuales el orden de género ocupa un lugar

central y estructurante del conjunto. A partir de este concepto, se abre una nueva mirada sobre los procesos educativos que ilumina las relaciones asimétricas, las representaciones cristalizadas y cercenantes de subjetividades, en los en apariencia inocentes o transparentes intercambios lingüísticos típicos de los ambientes escolares, así como en el conjunto de los vehículos de transmisión de saberes y de valores que fundamentan la labor pedagógica" (Flores, 2005)

Uno ejemplo clave de la construcción de las identidades de género es el relacionado con salud sexual y reproductiva: *"la escuela sigue siendo un lugar donde se delibera sobre temas tradicionales y no sobre cuestiones como la salud reproductiva o la educación sexual. Puede que haya referencia a cuestiones superficiales sobre la reproducción humana en la currícula de biología, pero el foco se centra en los aspectos biológicos o técnicos de la reproducción, en lugar de las cuestiones sociales o emocionales que los adolescentes, en particular, necesitan explorar"* (INSTRAW, 2005)

1.3. Socialización e instituciones socializadoras

El mundo en el que se producen las identidades de género es la sociedad patriarcal. Las identidades de género se construyen históricamente y se reproducen mediante un sistema de relaciones de poder entre mujeres y hombres, que se basa en la desigualdad, la dominación y la discriminación. Este sistema es el patriarcado. Para Marcela Lagarde, el patriarcado *"es un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y de lo femenino. Es así mismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres"* (Lagarde, 1996). Así, la sociedad patriarcal supone un complejo sistema de relaciones de poder, relaciones patriarcales institucionalizadas, que se fundamenta en una valoración desigual de hombres y mujeres.

Las identidades de género se constituyen durante la socialización que es aquel proceso mediante el cual las personas se integran a la sociedad aprendiendo quienes son y como sentir, pensar y actuar de acuerdo con su sexo.

En el transcurso de este proceso, es tan importante establecer la desigualdad entre los hombres y las mujeres como homologar a quienes pertenecen a cada uno de los sexos (Menjivar, 2004). Lo femenino y lo masculino se definen por oposición y por jerarquía: lo que es masculino no es femenino; lo masculino es superior a lo femenino.

Otra característica del proceso de constitución de las identidades genéricas es que se trata de un proceso de construcción social naturalizado. Las consecuencias de crecer hombre o mujer en una sociedad patriarcal son percibidas como *naturales* o *innatas*: las costumbres y funciones asociadas a los cuerpos de hombres y mujeres, sobre todo las que tienen que ver con la reproducción biológica, son consideradas naturales, y por lo tanto neutras, y permiten justificar las relaciones de poder entre hombres y mujeres y todas sus consecuencias (Menjivar, 2004).

La socialización se facilita con el soporte de las instituciones sociales que reproducen, refuerzan y controlan la funcionalidad de estos patrones de género, tales como la familia, el sistema educativo, la religión y los medios de comunicación.

La escuela participa en los procesos de socialización que construyen las identidades de género, es decir, que les dan significado, a través de la transmisión de valores y actitudes que se promueven en la interacción cotidiana. Cuando las relaciones en el aula otorgan jerarquías, promueven la valorización de unos y la desvalorización de otros, los niños y las niñas, las mujeres y hombres adolescentes y jóvenes, se apropian de estas formas de relación y las asocian como rasgos tipificados masculinos o femeninos, construyendo de esa forma el significado del género (Cortés y otras, 2001).

En síntesis...

“El contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de hombres y de mujeres, y de su futuro proyecto de vida. En cada contexto social se construye un conjunto de rasgos de pensamiento, de valoraciones, de afectos, de actitudes y de comportamientos, que se asumen como típicos y como referentes del deber ser y de pertenencia, según se sea hombre o mujer. Estos rasgos que revelan la identidad de las personas, contienen a la vez elementos asociados a los atributos, a los roles, a los espacios de actuación, a los derechos y obligaciones y a las relaciones de género. Se plantean de manera explícita a través del proyecto educativo, de la normativa y de la reglamentación, es decir, parten del discurso de la institución escolar, o, por lo general, son fragmentos del currículo oculto o escondido” (Flores, 2005).

1.4. El enfoque de equidad de género: un instrumento para el análisis y la transformación

La equidad de género es un principio ético y un objetivo, tal y como establecen múltiples instrumentos legales internacionales y nacionales, que plantea la necesidad de construir

relaciones equitativas entre mujeres y hombres, como una condición ineludible para el desarrollo. También es una teoría que integra y contextualiza históricamente la construcción de identidades, relaciones y diferencias entre los géneros (Piedra citada por Blanco, 2006).

Se trata de instrumentos teóricos y metodológicos elaborados para analizar cómo se construyen y desarrollan las relaciones entre hombres y mujeres, entender su dinámica en contextos sociales específicos y formular propuestas de cambio social que contribuyan a lograr una sociedad más equitativa.

Utilizar el enfoque de equidad de género supondrá el estudio de las relaciones sociales que se dan entre hombres y mujeres en un contexto específico, por ejemplo, en el contexto del proceso educativo formal. Como señala Marta Lamas parafraseando a Bourdieu, será necesario analizar la lógica de género inscrita desde hace milenios en la objetividad de estructuras sociales que definen la forma en que se organizan las personas en una situación determinada y en las subjetividades de las estructuras mentales (Flores, 2005)

1.5. Herramientas conceptuales

Es importante contar con una serie de herramientas conceptuales del enfoque de equidad de género que ayuden a reconocer las relaciones diferenciadas de mujeres y hombres, sus necesidades e intereses específicos, y, a partir de esta comprensión, lograr promover relaciones más equitativas como resultado del proceso educativo.

División genérica del trabajo

La identidad de una persona es inseparable de sus roles. Los roles estructuran y orientan a los individuos regulando las interacciones mediante normas explícitas o implícitas, compartidas o impuestas, conscientes o inconscientes. Desde el enfoque de equidad de género, la construcción de la identidad considera no sólo los roles y las normas que los regulan sino el tipo de relación que se promueve entre las personas y los significados que tienen (Cortés y otras, 2001)

Cada sociedad asigna a hombres y a mujeres diferentes tareas y responsabilidades. Esta asignación se basa en una construcción social de lo que significa ser hombre y ser mujer, y por lo tanto es susceptible de cambio, varía de una sociedad a otra, de una época a otra, adaptándose a las transformaciones de los grupos humanos. Normalmente, la asignación de roles a hombres y a mujeres comienza desde el momento mismo en que nacen y se va reforzando a través del proceso de crianza y educación, es decir, de socialización. La escuela, como la familia, desempeña un importante papel.

Aunque no siempre se han asignado las mismas tareas a hombres y a mujeres, durante siglos el trabajo de las mujeres ha sido invisibilizado y poco valorado social

y económicamente. La mayoría de las sociedades distribuye las tareas necesarias para la sobrevivencia en dos dimensiones: la reproductiva y la productiva. Las tareas reproductivas o domésticas, es decir, aquellas asociadas al cuidado de los hijos e hijas y del hogar, son consideradas responsabilidad de las mujeres. Las tareas productivas que se realizan fuera del hogar y por las cuales se percibe algún tipo de ingreso son, en apariencia, responsabilidad de los hombres. Casi siempre es la única actividad que se considera como *trabajo*.

En la práctica, tanto hombres como mujeres realizan distintas actividades, sin embargo, las tareas productivas realizadas por las mujeres, casi siempre indispensables para la sobrevivencia de la familia, raras veces se reconocen y menos aún se remuneran. Se requiere de un análisis minucioso de las actividades que se realizan, quiénes las realizan, dónde, cuándo, con qué recursos etc., para lograr hacer visible el papel de las mujeres.

Una de las expresiones más claras de las relaciones de género se manifiesta en el ámbito *reproductivo o doméstico*. Cada vez es más visible el aporte de las mujeres a la sociedad a través del trabajo *reproductivo*. En algunos casos se ha reconocido socialmente y en otros, los menos, se ha reconocido económicamente. Sin embargo, poco se habla, y menos se incide, sobre la distribución equitativa de responsabilidades: la corresponsabilidad.

El trabajo doméstico sigue siendo, prácticamente, responsabilidad exclusiva de las mujeres y un obstáculo concreto y determinante para su integración en los procesos productivos y políticos, para una mejora sustantiva en su calidad de vida.

El trabajo social supone la organización colectiva de actividades sociales tendientes al bienestar de la comunidad familiar o educativa. Generalmente, estas actividades no se contemplan en los análisis económicos, aún cuando las personas inviertan muchas horas de trabajo voluntario en él. Aunque participan hombres y mujeres también prevalecen las diferencias de género. Por ejemplo, es común que los hombres ocupen las posiciones de privilegio, mientras que las mujeres se dedican a labores de apoyo o logísticas.

Para diseñar estrategias pedagógicas que propicien la equidad de género, es necesario reconocer y analizar la división genérica del trabajo, así como las desigualdades que produce.

La división sexual del poder

Una forma sencilla de comprobar de que manera las relaciones de género determinan el acceso de las mujeres y los hombres a los espacios de toma de decisiones en el ámbito escolar, es analizar la composición de los gobiernos estudiantiles. Pueden ser útil intentar contestar preguntas como:

- ¿Cuántos hombres y mujeres participan en los puestos de elección estudiantil?
- ¿En qué cargos? ¿Están estas funciones asociadas a tareas consideradas como tradicionalmente femeninas o masculinas?
- ¿Estimulan los textos escolares, el personal docente y administrativo, los padres y madres de familia la participación equitativa de hombres y mujeres en las actividades relacionadas con la política estudiantil?
- ¿Qué argumentos dan las y los votantes para elegir hombres o mujeres en los diferentes cargos?

Uno de los problemas centrales para que los procesos educativos consideren el enfoque de equidad de género, es la tendencia generalizada a ignorar los espacios predominantemente utilizados por las mujeres en favor de aquellos usados por los hombres, y a subvalorar los espacios femeninos en favor de espacios masculinos. Las tareas que las y los docentes asignan de manera diferenciada a mujeres y a hombres, así como aquellas realizadas por las mujeres en los espacios educativos y que son invisibilizadas, tienen un impacto directo en la construcción de las identidades, relaciones de género y pueden favorecer la equidad o la inequidad.

La división sexual del conocimiento

“En el ámbito global, la participación de las mujeres sobresale en la educación, la salud y el bienestar, las artes y humanidades. Pese a los avances hechos en las áreas de estudio dominadas por los hombres, el número de mujeres en las áreas de ingeniería y manufactura, construcción, ciencia y agricultura, sigue siendo muy bajo.

Un patrón similar se evidencia en Latinoamérica, donde aunque la participación de las mujeres en la educación superior a registrado un alza, se concentra en ciertos temas. La participación de las mujeres ha incrementado considerablemente incluso en la ciencia, las matemáticas y la tecnología (CMT), pero principalmente en las ciencias de la salud y la biología. Las matemáticas, la ingeniería y las ciencias físicas, todavía reúnen a un número reducido de mujeres” (INSTRAW, 2005).

Acceso y control de los recursos, distribución de costos y beneficios

El trabajo, sea productivo o reproductivo, es el mecanismo por medio del cual las personas se relacionan con los recursos. Es decir, a través del trabajo los seres humanos:

- tienen acceso a los recursos
- deciden sobre los recursos
- asumen el costo de generar beneficios con los recursos
- disfrutan de estos beneficios para sí mismos, sus familias y sus comunidades.

Sin embargo, a causa de las relaciones de género, las mujeres y los hombres no tienen igual acceso a los recursos ni deciden equitativamente sobre ellos. Tampoco enfrentan de igual manera los costos de generar beneficios, ni estos últimos se distribuyen en forma equilibrada.

En el caso del acceso a la educación tampoco hay igualdad ni equidad de género. Como se señaló al principio de este Módulo: *“a medida que se resuelven las dificultades de integración de las mujeres en la educación, el problema que comienza a plantearse es, no el de «cuántas mujeres estudian, sino el de cuál es la calidad de la educación y cuál el ambiente de estudio».* Los obstáculos con los que se encuentran las mujeres en el sistema educativo, más allá de la posibilidad de acceder o no a éste, son: *los estereotipos presentes en el material educativo, y la segregación en la orientación vocacional” (Flores, 2005).*

Tipos de recursos

- Recursos económicos o productivos: la tierra, el agua, el ganado, el forraje, el equipo, las herramientas, la fuerza de trabajo, la capacidad de empleo y generación de ingresos económicos.
- Recursos políticos: las organizaciones, la capacidad de liderazgo y negociación, la educación, la experiencia.
- Conocimientos, información, capacidades, tecnologías.
- Uso del tiempo: es un recurso poco considerado y de gran importancia en términos de equidad de género.

Beneficios

- Satisfacción de necesidades básicas, ingresos económicos, propiedad, crédito, educación, capacitación, poder político, prestigio y oportunidades, entre otros.

Necesidades e intereses de género

La división genérica del trabajo, el acceso y control diferenciado de los recursos, y la desigual distribución de costos y beneficios, hacen que hombres y mujeres tengan necesidades e intereses también diferentes. Las necesidades están relacionadas con la situación material y de satisfacción de demandas básicas como vivienda, servicios, alimentación, educación, etc. Los intereses son resultado de relaciones de poder, tienen que ver con la participación efectiva de mujeres y hombres en la toma de decisiones.

Por ejemplo...

“los profesores analizados no sólo consideran que niños y niñas tienen intereses diferentes, sino que tienden a pensar que estas diferencias son innatas, consustanciales con el género del alumno. Se constata que, si bien hoy en día las mujeres se educan en establecimientos mixtos y siguen el mismo currículo, salen de la escuela con expectativas distintas y convencionales del trabajo entre los sexos. Hay una polarización de las mujeres hacia lo humanístico-artístico, y de los hombres hacia la ciencia y la tecnología, siendo este patrón más marcado en las escuelas mixtas que en las de un solo sexo. Por un lado, se refuerzan en las niñas los conocimientos en áreas humanísticas como el idioma español (expresión oral y escrita), y en los niños las áreas científico-matemáticas, entre otras” (Flores, 2005).

Las necesidades son importantes y su atención puede contribuir notablemente a la disminución de las desigualdades y al mejoramiento de la calidad de vida de la población. Durante la práctica educativa se satisface la necesidad de educación de niños y niñas, y de mujeres y hombres adolescentes y jóvenes. Sin embargo, es fundamental analizar como esta práctica incide en las relaciones de poder entre los géneros, y preguntarse si logra atender las necesidades e intereses específicos de mujeres y hombres, y si contribuye al mejoramiento de la calidad de vida y en pleno derecho de todas y todos.

Reconocer y comprender las necesidades e intereses específicos de niñas y niños, mujeres y hombres, permite determinar estrategias educativas adecuadas para reducir las desigualdades de género, atendiendo efectivamente las demandas de mujeres y

hombres, y estableciendo acciones prioritarias para quienes están en situación de mayor desventaja.

La determinación de las necesidades e intereses de género solo puede hacerse de manera efectiva en aquellos espacios de la vida cotidiana donde tiene lugar la experiencia de vida de mujeres y hombres concretos. Estos espacios posibilitan pensar estrategias de transformación social, fieles a las necesidades e intereses de mujeres y hombres, que permitan construir relaciones de género equitativas. Los espacios donde se desarrolla el proceso educativo son lugares privilegiados de la vida cotidiana de niños y niñas, mujeres y hombres, para promover la equidad de género.

Condición y posición de género

Condición → Necesidades

Posición → Intereses

El reconocimiento de las necesidades e intereses de mujeres y hombres permite identificar su condición y posición en todos los espacios de la sociedad, en este caso, en la comunidad educativa que se genera en el ámbito del aula, la escuela o el colegio. La condición se refiere a la situación de vida de las personas y apunta específicamente a las necesidades: condiciones de pobreza, servicios, recursos productivos, salud y

educación, entre otras. La posición tiene que ver con el reconocimiento social que se les da a los intereses de las personas, el estatus asignado a las niñas en relación con los niños, a las mujeres en relación con los hombres. Se relaciona, por ejemplo, al incluir a todos y todas en los espacios de toma de decisiones, estimular o premiar el trabajo escolar, favorecer la participación en el aula o la permanencia en el sistema escolar, facilitar el libre acceso a conocimientos sin discriminación, entre otros.

Uno de los elementos fundamentales en la comprensión de la categoría social de género es reconocer que las diferencias establecidas en los procesos de socialización de mujeres y hombres tienen repercusiones en su condición y posición. Por esta razón, existe una brecha en la participación en todas las áreas y disciplinas, en el acceso a las tecnologías, en los cargos de los gobiernos estudiantiles, en el disfrute de becas que se ajusten a las necesidades e intereses de género, etc.

Del mismo modo que las categorías anteriores, la condición y la posición de hombres y mujeres en la sociedad son determinantes en su formación personal, la construcción de sus habilidades, el reconocimiento y visibilización de capacidades, y en la posibilidad de participar de manera efectiva en los espacios de toma de decisiones que son, en última instancia, los que definirán las oportunidades de las personas.

Las reflexiones en torno a las relaciones de género en este Módulo pretenden ayudar a que las personas involucradas en el proceso educativos puedan analizar la situación de hombres y mujeres con “*otra mirada*” que les permita comprender que el problema no son las mujeres en sí, sino más bien la desigualdad en las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Por lo tanto, la búsqueda de la equidad es un objetivo de ambos de manera que transforme y beneficie a toda la sociedad, pues “*sólo un concepto de igualdad construido desde el reconocimiento de la diferencia individual y con independencia del género, permitirá el desarrollo de las potencialidades y la expresión de la riqueza propia de los seres humanos, sin limitaciones derivadas de su sexo*” (Flores, 2005).

2. Lecturas recomendadas

Amorós, Ana. (2000) “División sexual del trabajo” 10 palabras claves sobre mujer. Editorial Verbo Divino, Navarra, España.

Badinter, Elisabeth (1993) **XY: La identidad masculina.** Versión española de Monserrat Casals. Alianza, Madrid.

Cobo Bedia, Rosa (2000) “Género” **10 palabras claves sobre mujer.** Editorial Verbo Divino, Navarra, España.

De Barbieri, Teresita. (1992) **Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica.** Revista Interamericana de Sociología, año VI, N° 2-3.

Facio, Alda. (1999) **Cuando el género suena, cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal).** ILANUD, San José, Costa Rica.

Giddens, Anthony (2001) “Capítulo 5: Género y Sexualidad” **Sociología. Alianza Editorial, Madrid.**

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Glosario de términos sobre género y derechos humanos. http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/docs/dm_documentospub/glosario_genero.pdf

Kaufman, Michael (1995) “Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres” **Género e identidad: ensayos sobre lo femenino y lo masculino.** (Luz Gabriela Arango, Magdalena León, Mara Viveros, compiladoras) Género, mujer y desarrollo, Colombia.

Lamas, Marta. (1995) “Cuerpo e identidad” **Género e identidad: ensayos sobre lo femenino y lo masculino.** (Luz Gabriela Arango, Magdalena León, Mara Viveros, compiladoras) Género, mujer y desarrollo, Colombia.

Moser, Caroline (1991). "La planificación de género en el Tercer Mundo enfrentando necesidades prácticas y estratégicas de género" en **Guzmán y otros, Género en el desarrollo**. Editorial: Entre Mujeres, Flora Tristán Ed., Lima, pp. 57-126.

Puleo, Alicia. (2000) "Patriarcado" **10 palabras claves sobre mujer**. Editorial Verbo Divino, Navarra, España.

3. Ejercicios prácticos para desarrollar con docentes²

Primera actividad

Ejercicio de presentación: Buscar amigas y amigos³

Objetivo: Promover que las personas participantes se conozcan y propiciar un ambiente apropiado para el desarrollo del taller

Tiempo: 30 minutos

Materiales:

- Hojas con enunciados para cada participante
- Lapiceros o lápices

Procedimiento:

1. Reparta a las personas participantes una hoja de la dinámica que tiene preparada de antemano (vea el ejemplo abajo). Deberá incluir al menos 10 enunciados sobre lo que las personas han hecho o experimentado en sus vidas como hombres y mujeres.
2. Pida que las personas participantes recorran la habitación y encuentren a la mayor cantidad posible de participantes, hombres y mujeres, a quienes hagan referencia los enunciados de la lista. Deberán escribir el nombre de las personas que se relacionen con el enunciado a lado de este.

3. Después de 10 minutos, pida a las personas participantes que se sienten de nuevo.

² Los ejercicios propuestos en este Módulo pueden ser adaptados para diferentes poblaciones.

³ Adaptado de: De Bruyn, María. (2004) **Género y sexo ¿a quién le importa?** IPAS.

Buscar amigas y amigos

Encuentre a alguien que:

- sepa mecánica automotriz
- esté aprendiendo otro idioma
- sepa coser
- tenga a su padre, madre, abuelo o abuela viviendo en casa
- haya sembrado un árbol
- leyó el periódico entre ayer y hoy
- sepa montar bicicleta
- haya viajado a otro país
- le guste bailar
- cuide su jardín
- sepa cambiar pañales
- se haya levantado con una sonrisa hoy en la mañana
- sepa cocinar
- pueda contar un buen chiste
- sepa jugar fútbol
- lavó platos esta mañana
- sepa nadar
- sepa hacer tortillas
- condujo un tractor, chapulín o camión alguna vez
- sea jefe o jefa de hogar
- prepare el almuerzo o merienda que lleva al trabajo
- peinó a su hijo o hija esta mañana
- alistó uniformes esta semana
- preparó loncheras esta semana

4. Pida a los participantes:
 - que se presenten por turnos
 - que mencionen el enunciado de la lista para el que encontraron más participantes que mencionen las cosas interesantes que aprendieron sobre las otras personas del grupo.

Segunda actividad

Me permitían... no me permitían...⁴

Objetivo: Facilitar un espacio que permita reconocer el impacto que han tenido las formas en que han sido educados hombres y mujeres: la manera en que deben ser, las funciones que deben cumplir y los lugares que deben ocupar.

Tiempo: 1 hora

Materiales:

- Tarjetas de colores
- Marcadores
- Cinta adhesiva

Procedimiento:

1. Indique a las personas participantes que van a iniciar un viaje en el tiempo para volver a su infancia en la escuela. En forma individual tratarán de recordar aquellas cosas que, cuando eran niños y niñas, sus maestras o maestros les permitían hacer y por las que recibían premios. También van a tratar de recordar aquellas cosas que no les permitían hacer y por las que recibían sanciones o castigos.
2. Reparta a cada persona dos tarjetas de colores y un marcador. Sin hacerlo evidente, entregue tarjetas de un color a los hombres y de otro a las mujeres.
3. Pídale que escriban en una de las tarjetas una cosa que era premiada y en la otra una cosa que era castigada por su maestra o maestro.
4. Una vez que todas las personas han llenado sus tarjetas, solicite que una por una pasen al frente del grupo y compartan lo que escribieron.
5. Pegue tarjetas en la pared formando dos grupos, uno para las tarjetas de las mujeres y otro para las de los hombres. A su vez, agrupe las tarjetas de mujeres y hombres en cosas que SI les permitían hacer y cosas que NO les permitían hacer. Pida al grupo que reflexione sobre el

⁴ Adaptado de: Blanco, Montserrat y Velásquez, Margarita. (2003) **De aciertos y desiertos. Equidad de género en ecosistemas de tierra seca.** San José, Unión Mundial para la Naturaleza.

contenido de las tarjetas. Estas son algunas preguntas que le pueden servir para promover la discusión:

- ¿Qué semejanzas y diferencias encontramos?
- ¿Qué diferencias hay para las niñas y los niños?
- ¿Cuáles son las razones o causas de estas diferencias?
- ¿Qué impacto tuvieron estas situaciones en nuestra vida?
- ¿Qué cosas nos premian o prohíben ahora que somos personas adultas?

Tercera actividad **Atlas de la equidad⁵**

Objetivo: Identificar la participación de niñas, niños y adolescentes en las distintos espacios y actividades que se desarrollan en el ámbito escolar.

Tiempo: 1 hora y 30 minutos

Materiales:

- Revistas y periódicos
- Tijeras
- Goma
- Engrapadoras
- Cinta adhesiva
- Pliegos de papel
- Marcadores de varios colores
- Tarjetitas de distintos colores para identificar hombres y mujeres

Procedimiento:

1. Pida a las personas participantes que se agrupen de acuerdo con las escuelas o colegios a las que pertenecen. Si todos y todas pertenecen a distintos centros educativos agrúpelos por años escolares que imparten.
2. Explique que cada grupo deberá construir un mapa de la institución educativa a la que pertenecen, identificando: aulas, zonas administrativas, gimnasios y otras áreas deportivas, patios, sodas, bibliotecas, zonas verdes, etc. Es importante que el mapa sea lo más minucioso posible. Por ejemplo, que identifique aulas que se dedican a temas específicos o las oficinas según la función de sus ocupantes. Sugiera al grupo que utilice los materiales que se han previsto para este ejercicio: papel, recortes, marcadores, etc., y todos aquellos que su creatividad les sugiera.

⁵ Adaptado de: Blanco, Montserrat y Velásquez, Margarita. (2003) **De aciertos y desiertos. Equidad de género en ecosistemas de tierra seca**. San José, Unión Mundial para la Naturaleza.

3. Pida a cada grupo que, una vez que concluya su mapa, identifiquen la presencia de mujeres y hombres, niños y niñas, en los diferentes espacios del centro educativo representado. Para ello pueden usar los papelitos de colores descritos en los materiales. Es importante que encuentren formas creativas de indicar si son personas adultas, adolescentes o niños y niñas. También es importante que se refleje la proporción, es decir, si son más mujeres o menos hombres y viceversa.
4. Solicite a cada grupo que comparta con el resto de personas participantes los resultados de su trabajo.
5. Al finalizar las exposiciones es importante explicar que el ejercicio que hemos realizado durante la tarde es un ejercicio de diagnóstico con enfoque de género para reconocer las relaciones de género en el ámbito educativo.

Cuarta actividad

Errores comunes en el uso y aplicación del concepto de equidad de género

Objetivo:

Ejercitar la aplicación de la categoría de género en el contexto del proceso educativo.

Tiempo: 1 hora

Materiales:

- Copias del Anexo No.1. **Algunos errores comunes en el uso y aplicación del concepto de equidad de género**
- Cinta adhesiva
- Pliegos de papel
- Marcadores de varios colores

Procedimiento:

1. Pida a las personas participantes que se organicen en grupos de trabajo.
2. Distribuya los materiales, procurando que cada persona disponga de una copia del Anexo No.1.
3. Solicíteles que lean, analicen y reflexionen colectivamente sobre los errores más comunes en el uso y aplicación del concepto de género.
4. Indique a cada grupo que realice el esfuerzo de identificar al menos un ejemplo de cómo ocurren estos errores en el ámbito educativo.

5. Pida a cada grupo que presente al plenario los resultados.
6. Promueva la reflexión colectiva en torno a posibles medidas que pueden tomarse para evitar errores como los sugeridos en el Anexo No. 1. Recupere las propuestas en un pliego de papel.

Quinta actividad

Cine Foro "Billy Elliot"

Objetivo:

Promover la aplicación de las herramientas conceptuales del enfoque de equidad de género a una situación específica relacionada con la construcción de identidades y relaciones de género.

Tiempo: 2 horas y 30 minutos

Materiales:

- Equipo para proyectar película
- Película "Billy Elliot"
- Pliegos de papel
- Marcadores
- Cinta Adhesiva

Procedimiento:

1. Presente a las personas participantes la película "Billy Elliot".
2. Luego de la presentación de la película, abra un espacio para que las personas compartan como se sintieron durante la proyección. Es importante que, en esta primera etapa, las personas puedan identificar sentimientos y emociones y que puedan relacionarlos con su experiencia personal.
2. Con base a la primera sección de este Módulo, prepare algunas preguntas generadoras que permitan a las personas del grupo discutir la aplicación de los conceptos abordados a la historia que presenta la película, entre ellos:
 - diferencias entre sexo y género
 - construcción social de identidades y relaciones de género
 - procesos de socialización y las instituciones socializadoras
 - herramientas conceptuales centrales del enfoque de equidad de género: división sexual del trabajo; acceso, control y distribución de beneficios; necesidades e intereses; condición y posición.

4. Bibliografía

Berger L. Peter y Luckmann T. (1976) La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Blanco, Montserrat. (2006) **Incidencia política como estrategia de comunicación social para institucionalizar la equidad de género.** Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Comunicación para optar por el grado de Master Scientiae en Comunicación. Universidad de Costa Rica. San José.

Blanco, Montserrat y Torres, Isabel. (1999) **Informe de Consultoría: Recomendaciones para la incorporación del enfoque de género en los programas estudios de primer, segundo y tercer ciclo, y educación diversificada del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.** San José.

Blanco, Montserrat y Velásquez, Margarita. (2003) **De aciertos y desiertos. Equidad de género en ecosistemas de tierra seca.** San José, Unión Mundial para la Naturaleza.

Cortés, Graciela; Che, Wendy; y, Sosa, Marisol. (2001) **¿Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la perspectiva de género.** Revista Iberoamericana de Educación.

De Barbieri, Teresita. (1992) **Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica.** Revista Interamericana de Sociología, año VI, N° 2-3.

De Bruyn, María. (2004) **Género y sexo ¿a quién le importa?** IPAS.

Flores Bernal, Raquel. (2005) **Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida.** Revista Iberoamericana de Educación. N° 38.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). **Herramientas básicas para integrar la perspectiva de género en organizaciones que trabajan derechos humanos. Curso autoformativo.** <http://www.iidh.ed.cr/CursosIIDH/intranet/curso.aspx>

Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer (INSTRAW). (2005) Educación y capacitación de la mujer: nuevos retos. Beijing a los 10 años: de la política a la práctica.

Lagarde, Marcela. (1996) "Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia". En: **Cuadernos inacabados** No.25. Madrid, horas y HORAS.

Menjívar, Mauricio. (2004, noviembre) **De ritos, fugas, corazas y otros artilugios: Teorías sobre el origen del hombre o de cómo se explica la génesis de la masculinidad".** En: Cuadernos Digitales. Vol. 9. No.25. Universidad de Costa Rica. Escuela de Historia. <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/cuadernos/a-historia.htm>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2004) **Cómo elaborar una estrategia de género para una oficina de país.** San Salvador, Bureau para el Desarrollo de Políticas del PNUD.

Anexo No.1.

Algunos errores comunes en el uso y aplicación del concepto de equidad de género⁶

Muchas veces las personas utilizan el término de equidad de género con la mejor intención pero sin una comprensión adecuada del mismo. Los errores más comunes son los siguientes:

Cuando se utiliza *género* como sinónimo de mujer. La categoría *género* no se refiere solo a las mujeres. Los hombres también tienen género y su identidad como personas está construida principalmente sobre su concepción de masculinidad. Es común que el concepto de *género* se entienda como “*un problema solo de mujeres*”, y no como una herramienta para explicar el carácter de la relación de poder desigual entre hombres y mujeres.

Cuando el género se emplea como variable. El análisis de género recurre al uso de datos estadísticos desagregados por sexo. Pero la variable en este caso es el *sexo* y no el *género*. El análisis de la información desagregada por sexo utiliza el enfoque de equidad de género para hacer referencia a las diferencias en las relaciones entre hombres y mujeres, así como a las diferencias de condición y posición entre ambos. La desagregación por sexo es solo el punto de partida para el análisis. Esta información es valiosa para visibilizar y analizar la situación de las mujeres en relación con la de los hombres, es decir, para aplicar el enfoque de equidad de género.

Cuando se concibe a las mujeres como sector. En el movimiento de derechos humanos existe una larga trayectoria de lucha por reivindicar los derechos de las mayorías excluidas socialmente. Paradójicamente estas mayorías son denominadas como *grupos o sectores minoritarios*, en los cuales se incluye todavía a las mujeres. Esta propuesta de inclusión de las mujeres como “*sector*” puede ser bien intencionada, pero alberga un error conceptual: olvida que la humanidad está conformada por partes casi iguales de hombres y mujeres, que a su vez integran los sectores a los cuales hacemos referencia (infancia, adolescentes, jóvenes, personas adultas mayores, indígenas, afrodescendientes, campesinos, etc.). Recuérdese que, en el caso de las mujeres, antes que cualquier otra desigualdad social compartida con los hombres, debe considerarse la discriminación por género.

Por ejemplo...

Algunas políticas educativas toman medidas específicas para atender las necesidades de sectores en condiciones de riesgo social como personas en condiciones de pobreza, indígenas, migrantes y mujeres. En ninguna de los tres primeros “sectores” se hace referencia explícita a los problemas relacionados con el derecho a la educación de las niñas y mujeres en condiciones de pobreza, indígenas o migrantes, porque “ese tema, sobre ese sector” será tratado en la política sobre las mujeres. Se produce así una invisibilización de los problemas específicos de derechos humanos que enfrentan las niñas y mujeres en cada sector.

Cuando se invisibiliza a las mujeres. En este caso, el concepto de género es utilizado para sugerir que la especificidad de las mujeres no es importante, y que al hablar de género se habla de mujeres y hombres indistintamente. Esto se denomina “*sobregeneralización*” y constituye un sesgo de género bastante común: el mundo de las mujeres forma parte del mundo de los hombres.

Por ejemplo...

Cuando se insiste en que ya no es necesario hablar de las limitaciones específicas de las niñas y mujeres adolescentes indígenas para acceder al sistema educativo (salida de su comunidad, responsabilidades domésticas, diferente nivel de alfabetización, monolingüismo), porque al hablar de género se están reconociendo e incluyendo las necesidades e intereses de hombres y mujeres por igual.

Este tipo de análisis niega la existencia de espacios separados -público/privado- que “*marcan*” las experiencias e identidades de cada sexo y definen distintas condiciones de vida y posición social. Estudiar a las mujeres o los hombres bajo esta concepción, lleva a perpetuar el dominio y reconocimiento social de un espacio sobre el otro. Si bien, en la vida cotidiana, mujeres y hombres interactúan en ambos espacios, sus experiencias son distintas, pues cada espacio recibe una valoración diferente que condiciona el acceso y control de recursos y los beneficios del desarrollo. Corregir este sesgo exige detectar las especificidades que definen

diferencias de poder entre los géneros, para que las actividades a realizar realmente tiendan a la igualdad y la equidad.

Cuando se tratan el género y el enfoque de equidad de género como “temas”: Género es una categoría de análisis para explicar las relaciones sociales de poder que se producen como resultado de la posición que ocupan mujeres y hombres en la sociedad. El enfoque de equidad de género ofrece una serie de instrumento conceptual para analizar las relaciones de género en contextos sociales específicos y plantear cursos de acción para el cambio.

Cuando se piensa que solamente pueden usar y aplicar el enfoque de género personas especialistas, en su mayoría mujeres. Si bien lo ideal es contar con el apoyo de una persona con experiencia en el análisis de género, lo más importante es aprender a reconocer las diferencias entre los géneros y plantearse algunas preguntas básicas en el análisis de la situación que se desea transformar. No plantearse estas interrogantes conduce a generalizaciones peligrosas, que esconden desigualdades e inequidades que afectan principalmente a las niñas, mujeres adolescentes y jóvenes. Esta ceguera al género se ampara en una supuesta neutralidad que hace que el sistema educativo siga produciendo y reproduciendo las relaciones de inequidad entre mujeres y hombres.

Módulo II

Construir la equidad de género: la tarea de transformar las relaciones entre mujeres y hombres

Elaborado por:

Montserrat Blanco Lobo
Consultora externa
Asociación Madre Selva



Presentación

El objetivo de este Módulo es estimular el diseño de estrategias para transformar las relaciones de género a partir de la práctica educativa.

Este Módulo está organizado en tres apartados. El primero de ellos introduce una serie de elementos para comprender las consecuencias de las relaciones de género inequitativas y diseñar estrategias para transformarlas: relaciones de poder y discriminación, principio de igualdad y no discriminación, reconocimiento de la diferencia: diversidad y equidad; acciones afirmativas; instrumentos legales en el ámbito internacional y nacional; y, finalmente, algunos ejemplos de estrategias para la promover la equidad de género en la práctica educativa.

En la segunda parte se recomiendan algunas lecturas para ampliar y profundizar los temas abordados en el apartado anterior. En la tercera sección se ofrecen algunas técnicas para el trabajo de reflexión grupal con docentes de primaria y secundaria¹.

1. Introducción

Si bien se registran algunos avances en el acceso de las niñas y mujeres a la educación, aún sigue pendiente el desafío de que la educación sea un instrumento que promueva la equidad de género. En otras palabras, no solo lograr la igualdad de género en la educación, sino mediante la educación (INSTRAW, 2005).

Aun cuando, como se ha repetido, las niñas y mujeres jóvenes tienen hoy mayor acceso al sistema educativo hay que preguntarse si esta la educación que reciben les ofrece oportunidades equitativas (Cortés y otras, 2001). Sobre todo teniendo en cuenta el papel central de los procesos pedagógicos en la construcción de su identidad de género y, por lo tanto, en la promoción de la desigualdad o de la equidad entre mujeres y hombres.

El proceso de socialización para ambos géneros en el contexto escolar es clave en la construcción de las relaciones de género, razón por la cual sigue siendo el sistema escolar un ambiente muy importante para promover la equidad entre mujeres y hombres. Del mismo modo, no es posible medir la igualdad de género solo con números: *“es necesario analizar la experiencia escolar efectiva de las niñas y el impacto a largo plazo de esta experiencia en indicadores como su futuro potencial de ingreso, sus oportunidades laborales, su participación política y la probabilidad de que tengan acceso a cargos de liderazgo en relación a los niños”* (INSTRAW, 2005)

¹ Ninguna de las técnicas propuestas ha sido construida en su totalidad por la autora de este Módulo. Todas ellas resultan de la experiencia de muchos hombres y mujeres que desarrollan procesos participativos alrededor del mundo.

1.1. Relaciones de poder y discriminación

Las conductas discriminatorias se sustentan en valoraciones negativas sobre determinados grupos o personas. Dicho de otro modo, la discriminación se basa en la existencia de una percepción social, que tiene como característica el desprestigio considerable de una persona o grupo, ante los ojos de otras. Estas percepciones negativas tienen consecuencias en el tratamiento hacia mujeres y hacia hombres, en el modo de ver el mundo y de vivir las relaciones sociales en su conjunto. Todo ello influye en las oportunidades de las personas y, por consiguiente, en el ejercicio de sus derechos y en la realización de sus capacidades. Es decir, la discriminación tiene un impacto en el ordenamiento y en las modalidades de funcionamiento de cada sociedad en particular.

Es importante señalar que en toda discriminación subyace una relación de poder fundada en la idea de superioridad-inferioridad. Aunque las formas de discriminación hayan variado a lo largo del tiempo y en los diferentes contextos históricos, sus bases se mantienen y se reproducen en nuevas actitudes.

La diferencia en cómo la sociedad valora lo que son y hacen las mujeres y los hombres tiene implícita una diferencia de poder que se manifiesta en todos los ámbitos, produciendo y legitimando relaciones de desigualdad.

En otras palabras, la discriminación de las mujeres se origina en relaciones de poder que rigen la organización social y que tienen por objeto dar sentido, legitimar y normar la asimetría entre hombres y mujeres. Esencialmente, esta relación supone una mayor valoración de los hombres y de todo *lo masculino* que tiene como correlato una subvaloración de las mujeres y de todo *lo femenino*.

Sexualidad y relaciones de poder

Análisis histórico de la sexualidad revela

“el impacto de diversas prácticas sociales que construyen la reglamentación sexual, dan sentido a las actividades corporales, configuran definiciones y limitan y controlan el comportamiento humano” (Weeks; 1998)

Todas las formas de discriminación y opresión son igualmente vejatorias, descansan las unas sobre las otras y se mantienen mutuamente. Desafortunadamente, no se hacen las conexiones necesarias entre las distintas discriminaciones, sino que las trata como si fueran fenómenos aislados (Facio, 2006). Algunos tipos de discriminación son:

- Racismo y xenofobia
- Homofobia o rechazo a las orientaciones sexuales distintas
- Discriminación a personas discapacitadas o enfermos
- Discriminación a las mujeres
- Discriminación por edad: niños y niñas, jóvenes y personas adultas mayores
- Diferenciación según la condición socioeconómica
- Discriminación religiosa

Como todas las relaciones sociales, la relación pedagógica es también una relación de poder y es también una relación de género. En el Módulo 1 se constató que, *“si bien existen escasas diferencias formales en los programas educativos de hombres y de mujeres, los mecanismos de discriminación se relacionan con los contenidos sexistas de los textos escolares, con los materiales didácticos, y con la relación del profesorado con sus alumnas, lo que constituye un currículo oculto que reproduce roles y concepciones discriminatorias de la mujer. Aun cuando las mujeres representan alrededor del 50% del alumnado matriculado en los establecimientos de educación secundaria y superior, existe una marcada diferenciación en cuanto al tipo de enseñanza por la cual optan hombres y mujeres”* (Flores, 2005).

Es síntesis, aunque no siempre de manera consciente, intencional y explícita, el sistema de educación reproduce y promueve las relaciones de poder de género discriminatorias. Aunque en Costa Rica, se han hecho algunos esfuerzos para promover la capacitación sobre equidad de género al personal docente, como apuntan los organismos internacionales, *“esta tiende a ser superficial y no desafía en lo esencial la dinámica del poder en razón a género del proceso y la estructura educativa”* (INSTRAW, 2005).

El uso del lenguaje, las expectativas y embarazo adolescente son algunos ejemplos de cómo se reproducen en el sistema escolar las relaciones de poder y la discriminación:

- El **lenguaje** no es sólo un instrumento de comunicación o de conocimiento, sino de poder. Las personas buscan ser comprendidas, y también ser obedecidas, creídas, respetadas, distinguidas. La competencia lingüística consiste en el derecho de algunos de utilizar el lenguaje legítimo (Flores, 2005). El uso del lenguaje en el contexto de una relación de poder, por ejemplo, de género, puede producir violencia simbólica (Sobre este tema se amplía en el Módulo No.3).
- Numerosos estudios han demostrado que docentes, hombres y mujeres, tienen menores expectativas académicas puestas en las niñas. Incluso esperan que ellas realicen las labores de aseo en el aula y en las casas.
- El embarazo infantil y adolescente es un fenómeno que pone en evidencia de manera dramática las relaciones de género en el ámbito escolar. No siempre se requiere una prohibición explícita ya que *“las condiciones de género imperantes y las instalaciones que se ofrecen, hacen que sea imposible que niñas y jóvenes, embarazadas o madres, asistan a la escuela o colegio”* (INSTRAW, 2005).

“las palabras tienen pesos desiguales, dependiendo de quién las pronuncia y de cómo son dichas”
(Thompson citado por Flores, 2005).

1.2. El principio de igualdad y no discriminación²

Las conductas discriminatorias se sustentan en valoraciones negativas sobre determinados grupos o personas. Dicho de otro modo, la discriminación se basa en la existencia de una percepción social, que tiene como característica el desprestigio considerable de una persona o grupo de personas, ante los ojos de otras. Estas percepciones negativas tienen consecuencias en el tratamiento hacia esas personas, en el modo de ver el mundo y de vivir las relaciones sociales en su conjunto. Todo ello influye en las oportunidades de las personas y por consiguiente, en el ejercicio de sus derechos y en la realización de sus capacidades. Es decir, la discriminación tiene un impacto en el ordenamiento y en las modalidades de funcionamiento de cada sociedad en particular. Es importante señalar que en toda discriminación está presente la idea de superioridad-inferioridad. Aunque las formas de discriminación hayan variado a lo largo del tiempo y en los diferentes contextos históricos, sus bases se mantienen y se reproducen en nuevas actitudes.

Discriminación

El término discriminación tiene su origen en la palabra latina *discriminatio*, cuyo significado es distinción, separación. La violación del derecho a la no discriminación, es la base de la vulneración de muchos otros.

En cuanto al principio de igualdad, hay que señalar que la igualdad no se define a partir de un criterio de semejanza, sino de justicia: se otorga el mismo valor a personas diversas, integrantes de una sociedad. La igualdad es importante justamente entre diferentes, ya que se trata de una convención social, de un pacto, según el cual se reconoce como iguales a quienes pertenecen a distintos sexos, razas, etnias, clases sociales, etcétera. El principio de igualdad está estrechamente relacionado con el ejercicio de la tolerancia: el reconocimiento del otro o de la otra como igual, es decir, que siendo diferente, tiene los mismos derechos y responsabilidades.

En este enfoque interesa destacar que *“la reivindicación de la igualdad como principio normativo y como derecho, se sustenta en el principio ético de la justicia: no es justa la convivencia en la desigualdad y tampoco la competencia en la desigualdad”*. En el marco de los derechos de las mujeres, hablar de igualdad no significa identidad con los hombres; significa tener las mismas oportunidades, ser reconocidas y tratadas como iguales, pues cada persona vale igual que cualquier otra persona.

La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), aprobada por los Estados en 1979, establece de forma explícita la urgencia de modificar los papeles tradicionales de los hombres y las mujeres en la sociedad y en la familia.

² Este apartado se basa en el curso autoformativo Herramientas básicas para integrar la perspectiva de género en organizaciones que trabajan derechos humanos, ofrecido por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). <http://www.iidh.ed.cr/CursosIIDH/intranet/curso.aspx>.

En su artículo 1 define como discriminación *“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.”*

De acuerdo con Alda Facio (2006), la CEDAW aporta varios aspectos fundamentales:

- define la discriminación
- establece un concepto de igualdad sustantiva o igualdad real
- incluye la equiparación de derechos del ámbito público y el ámbito privado (relaciones familiares), reconociendo, por ejemplo, a la violencia doméstica como una violación de los derechos de las mujeres
- amplía la responsabilidad del Estado por los actos que cometen personas privadas, empresas o instituciones no estatales y no gubernamentales
- compromete a los Estados a la adopción de medidas legislativas y de política pública, y a establecer garantías jurídicas para eliminar la discriminación, y modificar inclusive usos y prácticas discriminatorias que afecten el goce y ejercicio pleno de los derechos humanos y las libertades fundamentales por parte de las mujeres
- permite medidas especiales de carácter temporal encaminadas a acelerar la igualdad de hecho entre el hombre y la mujer (por ejemplo, las cuotas mínimas de participación política de las mujeres)
- reconoce el papel de la cultura y las tradiciones en el mantenimiento de la discriminación y compromete al Estado a eliminar estereotipos en los roles de hombres y mujeres.

Facio señala que la definición de discriminación ofrecida por la CEDAW es importante porque:

- ✓ Es una definición legal que pasa a ser parte de la normativa nacional cuando el Estado ratifica la Convención.
- ✓ Establece que la discriminación puede revestir distintas formas: distinción, exclusión o restricción, lo que nos alerta sobre la variedad de los comportamientos discriminatorios que se nos pueden presentar a veces hasta en forma de “derechos” o “protección”.
- ✓ Determina que el acto discriminatorio es aquel que tenga *“por objeto”* o *“por resultado”* la violación de los derechos humanos de las mujeres. Esto quiere decir que se prohíben no sólo aquellos actos que tienen la intención de discriminar tales como las leyes que

En otras palabras...

La discriminación contra las mujeres comprende toda distinción de trato por razón de sexo, que, con intención o sin ella, sea desfavorable a la mujer; sea un obstáculo para que la sociedad en su conjunto reconozca los derechos humanos de la mujer en la esfera pública y en la esfera privada; o, sea un obstáculo para que las mujeres gocen y ejerzan plenamente de todos sus derechos humanos.

establecen que las mujeres casadas no pueden tener propiedades, etc. sino que también los actos que sin tener la intención de discriminar, producen una discriminación, como por ejemplo, las leyes que *“protegen”* a las mujeres prohibiéndoles la realización de trabajos peligrosos, nocturno, etc.

- ✓ Establece que es discriminatorio tanto el acto discriminatorio consumado como la tentativa de discriminar. Así es discriminatorio tanto el hecho de despedir a una mujer por ser mujer, como el hecho de tratar de despedirla aunque no se logre consumir el despido.
- ✓ Precisa que el acto discriminatorio puede tener distintos grados, ya que puede ser parcial *“menoscabar”* o puede ser total *“anular”*. Así la CEDAW no sólo sanciona la negación total de un derecho sino que también el que se nos nieguen ciertos aspectos de un derecho. Como por ejemplo, que las mujeres puedan ser nacionales de un país pero no pasar la nacionalidad a sus hijos/as.
- ✓ Precisa que el acto discriminatorio puede producirse en distintas etapas de la existencia de un derecho: en el reconocimiento, el goce o el ejercicio. La primera etapa se refiere al momento de crear las leyes que establecen derechos. La segunda a las necesidades que se satisfacen con ese derecho y la tercera, al aspecto activo del derecho, lo que implica que debe haber algún mecanismo donde la titular puede denunciar la violación a su derecho y lograr el resarcimiento por la misma. Esto quiere decir que la CEDAW obliga al Estado a 1- reconocer los derechos de las mujeres, 2- a proveer las condiciones materiales y espirituales para que podamos gozarlos y 3- a crear los mecanismos para que podamos denunciar su violación y lograr un resarcimiento.
- ✓ Define la discriminación como un acto violatorio del principio de igualdad y a la mujer como sujeto jurídico equivalente al hombre en dignidad humana, estableciendo una concepción de igualdad no androcéntrica sino basada en la protección de los derechos humanos de las mujeres.
- ✓ Prohíbe la discriminación en todas las esferas. La última frase del artículo *“o en cualquier otra esfera”* claramente incluye la esfera privada o familiar donde se producen tantas de las violaciones a los derechos humanos de las mujeres.
- ✓ Precisa que la discriminación se prohíbe *“independientemente del estado civil de la mujer”* para hacer énfasis en que la convención pretende eliminar todas las discriminaciones que se dan contra las mujeres, incluyendo las que se dan en el matrimonio (Facio; 2006).

1.3. El reconocimiento de la diferencia: diversidad y equidad³

Los seres humanos y sus sociedades son diferentes. Las personas pertenecen a distintos sexos, edades, etnias, religiones, grupos socioculturales, habitan diferentes regiones del mundo, etc. Las diferencias son una parte muy importante de la riqueza de la humanidad, sin embargo, muchas de ellas se han convertido en desigualdades. Una de ellas fue la desigualdad entre hombres y mujeres.

La lucha por la igualdad de género se concentró en una primera etapa en la demanda de leyes y políticas neutras, es decir, que no hicieran consideración alguna al sexo de las personas, como una forma y un requisito para lograr la igualdad entre mujeres y hombres. En el contexto de sociedades en las que por muchísimos años se legitimó y justificó la desigualdad y la inferioridad de las mujeres, esta demanda por la igualdad jurídica o formal, fue un paso fundamental. Un resultado de esta fase fue, por ejemplo, la conquista del derecho a elegir y ser elegidas, derecho que las leyes negaron expresamente por años.

Con el tiempo, la conquista de la igualdad jurídica y de derechos probó ser un requisito necesario, pero insuficiente para lograr la igualdad real. Mientras algunas leyes daban igualdad de derechos a mujeres y hombres, los valores y los patrones socioculturales, es decir, la práctica social, continuaron obstaculizando la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.

Hoy en día, sin menoscabo de esta igualdad jurídica y de derechos, el énfasis no es exclusivamente el *“trato igual”* sino, en el trato diferente para mujeres y hombres bajo leyes y políticas sensibles al género de las personas. Es a todas luces evidente que las leyes, políticas y proyectos supuestamente *“neutrales”* al género, es decir, que no consideran las situaciones y condiciones diferentes que en la práctica viven mujeres y hombres, conducen con frecuencia a resultados desiguales que favorecen, legitiman y mantienen la discriminación y exclusión de las primeras. Existe consenso de que cuando el punto de partida es asimétrico y las condiciones desiguales, esas políticas y medidas dejan de ser neutrales.

A la demanda de un trato igual, se sumó entonces la demanda por la equidad, es decir, por leyes y políticas que expresamente prohibieran la discriminación por razones de sexo y consideraran las necesidades e intereses específicos de mujeres y hombres. También, se han creado las políticas de diferenciación para la igualdad. Estas reconocen que no todas las personas se encuentran en una misma condición y posición, y plantean un trato distinto para quienes viven una situación de desigualdad, con el fin de disminuir las distancias económicas, culturales, sociales y políticas entre quienes integran una sociedad. Estas políticas persiguen dar un trato distinto para acceder a una mayor igualdad.

³ Una parte importante de este apartado constituye, igual que el anterior, una adaptación del curso autoformativo Herramientas básicas para integrar la perspectiva de género en organizaciones que trabajan derechos humanos, ofrecido por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). <http://www.iidh.ed.cr/CursosIIDH/intranet/curso.aspx>.

En síntesis, la búsqueda de la igualdad se vincula con la construcción política de la diferencia, o sea con su reconocimiento, y la equidad es el camino para llegar a la igualdad. La equidad es la igualdad con reconocimiento de las diferencias (Lamas, 2003).

Equidad e igualdad

“La igualdad de género supone que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de las mujeres y los hombres se consideren, valoren y promuevan de igual manera. Ello no significa que mujeres y hombres deban convertirse en iguales, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de si han nacido hombres o mujeres (...) El medio para lograr la igualdad es la equidad de género, entendida como la justicia en el tratamiento a mujeres y hombres de acuerdo a sus respectivas necesidades.

La equidad de género implica la posibilidad de tratamientos diferenciales para corregir desigualdades de partida: medidas no necesariamente iguales pero conducentes a la igualdad en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades. (...) hemos optado por el término equidad de género para dar visibilidad a la necesidad de seguir realizando acciones diferenciales para acabar con la desigualdad” (PNUD, 2004).

1.4. Acciones afirmativas o de discriminación positiva

Sistemas de becas para estudiantes embarazadas

Una acción afirmativa concreta para disminuir la brecha en la distribución desigual de oportunidades de educación entre hombres y mujeres es crear condiciones económicas, culturales y de infraestructura, por ejemplo, para que las niñas y mujeres adolescentes puedan permanecer en el sistema educativo durante su embarazo y maternidad.

Una vez que se reconoce una situación desigual o injusta, las medidas de equidad que se adoptan para reducir la desigualdad se conocen como acciones afirmativas. Con estas se busca compensar y remover las barreras sociales, económicas y políticas para el logro de la igualdad. Las acciones afirmativas constituyen una estrategia destinada a corregir las desigualdades que son el resultado de prácticas sociales. Su objetivo es la igualdad de oportunidades.

La acción afirmativa es un instrumento válido y aceptado a nivel internacional para superar los obstáculos que se interponen en el logro de la equidad entre hombres y mujeres. La CEDAW establece la necesidad de emprender acciones afirmativas o medidas específicas de carácter temporal o en favor de las mujeres. En ningún caso deben ser consideradas como discriminatorias en virtud del principio de igualdad real, ya que favorecen a un grupo de personas que se encuentra en una situación de discriminación (Blanco y Rodríguez, 1999).

Si bien las acciones afirmativas suelen identificarse con medidas enfocadas a aumentar la participación política de las mujeres, éstas pueden diseñarse para eliminar o disminuir situaciones de discriminación allí donde existan y pueden ajustarse a la realidad del sistema educativo y del proceso pedagógico.

Un proceso para integrar el enfoque de equidad de género en la práctica educativa deberá considerar acciones afirmativas cuya finalidad sea implementar medidas para proporcionar a las niñas y mujeres adolescentes ventajas concretas que les permitan superar las brechas de género. Las acciones afirmativas son medidas temporales que dejarán de ser necesarias una vez que se ha alcanzado la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, pero también una vez que la educación en sí misma sea un factor de equidad.

1.5. Instrumentos legales en el ámbito internacional

A continuación se ofrece una breve descripción de los principales instrumentos internacionales de derechos humanos sobre equidad de género.

Carta de Naciones Unidas (1945). Es el primer instrumento internacional que establece el principio de igualdad para mujeres y hombres.

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Establece la prohibición de discriminación por razón de sexo.

Convención sobre Derechos Políticos de la Mujer (1952). Instituyó el derecho de voto de las mujeres en todas las elecciones, a ser elegidas y a ejercer puestos públicos.

I Conferencia Mundial de la Mujer de las Naciones Unidas (México, 1975). Se proclama el primer decenio para la mujer: igualdad, desarrollo y paz.

Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW) adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1979). La CEDAW es un instrumento especializado en el derecho de igualdad y cada una de sus normas expresa la forma como debe traducirse la igualdad entre los sexos en las diferentes áreas de la vida social, de modo que sea desarrollada por las políticas públicas y el ordenamiento jurídico. Introduce el principio de igualdad real, de las llamadas acciones positivas para promoverla y establece los parámetros para medir si existe o no discriminación hacia las mujeres. También incorpora elementos de la teoría jurídica de la responsabilidad objetiva del Estado en el campo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos de las Mujeres. La CEDAW es muy clara en establecer la obligación de los Estados signatarios de tomar las "*medidas apropiadas*" para garantizar a las mujeres el ejercicio de sus derechos.

II Conferencia Mundial sobre las Mujeres (Copenhague, 1980).

III Conferencia Mundial sobre las Mujeres (Nairobi). Adopción de las Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer (1985).

Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992). Reconoce el papel esencial de las mujeres en la preservación y gestión de los recursos naturales y el estrecho vínculo entre pobreza, género y medio ambiente.

Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1993).

Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos (Viena, 1993). La violencia contra las mujeres y otras cuestiones relativas a los derechos humanos de las mismas se incorporan a la agenda y a las actividades globales de las Naciones Unidas en materia de derechos humanos. En esta Conferencia se produce un cambio fundamental en la teoría de los Derechos Humanos cuando por iniciativa de las mujeres se acepta que los DDHH pueden ejercitarse o, por el contrario violarse, tanto en ámbito público como en el privado. Además, por primera vez actos ocurridos en el espacio privado pueden originar responsabilidad estatal.

Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994). El empoderamiento de las mujeres es considerado como parte integrante del desarrollo y se reconocen los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y de los hombres. El reconocimiento de los derechos que se disfrutan o se niegan en el interior del hogar va ocupando cada vez más espacio en la concepción de los Derechos Humanos.

Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhage, 1995). Se adopta el compromiso de asegurar la plena igualdad entre mujeres y hombres.

IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Naciones Unidas (Beijing, 1995). Adopción de la Declaración de Pekín y de la Plataforma para la Acción. La Plataforma de Acción de Beijing supone el documento más completo producido por una conferencia de las Naciones Unidas con relación a los derechos de las mujeres, al incorporar lo logrado en Conferencias y Tratados anteriores (CEDAW, Viena y el Cairo). Define las disparidades e insuficiencias y desigualdad de acceso en materia de educación y capacitación como una de las doce esferas de principal preocupación: *“La educación es un derecho humano y un instrumento esencial para alcanzar las metas de igualdad, desarrollo y paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños, lo cual a la larga contribuye a que las relaciones entre hombres y mujeres sean más equitativas. A los efectos de que las mujeres se conviertan en agentes de cambio es necesario que el acceso a la formación educacional y las posibilidades de concluir los estudios reflejen la equidad”*. Para promover la educación y capacitación de las mujeres establece seis objetivos estratégicos:

1. Asegurar la igualdad de acceso a la educación
2. Eliminar el analfabetismo entre las mujeres

3. Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente⁴
4. Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios⁵
5. Asignar recursos suficientes para las reformas a la educación y vigilar la aplicación de estas reformas
6. Promover la educación y la capacitación⁶

Revisión de Beijing: Beijing+5 (2000). Se evalúan los progresos alcanzados y los desafíos pendientes y se ratifican los compromisos de Pekín.

Cumbre del Milenio. Se establecen objetivos concretos y medibles en equidad de género en relación a la educación y el acceso a la salud sexual y reproductiva.

Es importante recordar....

“Dentro de un marco orientado hacia los derechos, la educación es propiamente un derecho, pero también constituye uno de carácter habilitante, es decir, un medio que facilita el cumplimiento de otros derechos” (INSTRAW, 2005).

1.6. Instrumentos legales en el ámbito nacional⁷

Con el propósito de atender los compromisos asumidos internacionalmente, el Estado de Costa Rica ha tomado medidas legislativas que incluyen la revisión y promulgación de diversas normativas para el avance y reconocimiento de los derechos de las mujeres.

Con la aprobación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW, de la Organización de las Naciones Unidas, ONU (Ley N° 6968 del 2 de octubre de 1984), inició un proceso de cambios en la legislación nacional, manifestándose particularmente en la década de los noventas. Por su parte, con la adhesión a la Plataforma de

⁴ Relacionado con el acceso a áreas no tradicionales ciencias, matemática y tecnología.

⁵ Gobiernos, ONG, organizaciones internacionales deben *“elaborar recomendaciones y currículas, libros de texto y material de enseñanza que estén libres de estereotipos basados en el género, para todos los niveles educativos, incluida la capacitación de profesores, en conjunción con todas las partes interesadas; crear programas y materiales de capacitación para profesores y educadores que creen conciencia sobre el estatus, el papel y la contribución de los hombres y mujeres en la familia; tomar acciones para asegurar que profesores y maestras gocen de las mismas oportunidades y del mismo estatus que los profesores y maestros. Introducir y promover la capacitación en la resolución pacífica del conflicto; apoyar y ampliar los estudios e investigaciones de género en todos los niveles educativos; eliminar las barreras legales, regulatorias y sociales, donde se estime adecuado, a la educación sobre la salud sexual y reproductiva dentro de los programas de educación formales pertinentes a las cuestiones sobre la salud de las mujeres”* (INSTRAW, 2005).

⁶ Relacionado con capacitación para la participación política de las mujeres (ciudadanía, derechos, etc.).

⁷ Buena parte de la información que se ofrece en esta sección procede del sitio en Internet del Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU): <http://www.inamu.go.cr/derechos-de-las-mujeres/avances-legales.php>.

Acción resultante de la IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer (Beijing, China, 1995), Costa Rica asumió la responsabilidad de propiciar las condiciones adecuadas hacia la igualdad y la equidad entre los géneros.

En materia de educación se destacan, a continuación, algunos de los principales avances legales para la protección y promoción de los derechos de las mujeres en Costa Rica.

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW (1984). Compromiso del Estado de adoptar 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 (Art. 10 CEDAW)

Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer (1990). Prohíbe en cualquier institución educativa nacional todos los contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos sexistas o contrarios a la igualdad social.

Convención sobre los Derechos del Niño (1990). Compromiso del Estado de respetar los derechos enunciados en la Convención y asegurar su aplicación a cada niña o niño sujeta/o a su jurisdicción.

Ley contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia (1995).

Ley contra la Violencia Doméstica (1996).

Ley sobre Resolución Alternativa de Conflictos y Promoción de la Paz Social (1997). Establece como derecho humano la educación sobre la paz en las escuelas y los colegios.

Reglamento para prevenir, investigar y sancionar el Hostigamiento Sexual en el Ministerio de Educación Pública (1997). Establece el procedimiento disciplinario para investigar y sancionar el acoso u hostigamiento sexual como práctica discriminatoria en razón del género, que atenta contra la dignidad de la mujer y el hombre, la niña y el niño, en las relaciones jurídicas que se establecen dentro del Ministerio de Educación Pública.

Ley General de Protección a la Madre Adolescente (1998). Regula todas las políticas, las acciones, los programas preventivos y de apoyo, que ejecuten las instituciones gubernamentales dirigidas a madres adolescentes.

Código de la Niñez y la Adolescencia (1998). Constituye el marco jurídico para la protección integral de los derechos de las personas menores de edad.

Ley de Creación del Instituto Nacional de las Mujeres (1998). Destaca entre sus atribuciones: Formular e impulsar la política nacional para la igualdad y la equidad de género. Proteger los derechos de las mujeres. Coordinar y vigilar que las instituciones

públicas establezcan y ejecuten las políticas nacionales, sociales y desarrollo humano, así como las acciones sectoriales e institucionales. Propiciar la participación social, política, cultural, económica de las mujeres y el pleno goce de sus derechos humanos.

Ley contra explotación sexual de personas menores de edad (1999).

Ley General de la Persona Joven (2002). Elaborar, promover y coordinar la ejecución de políticas públicas dirigidas a crear las oportunidades, a garantizar el acceso a los servicios e incrementar las potencialidades de las personas jóvenes para lograr su desarrollo integral y el ejercicio pleno de su ciudadanía. Esto especialmente en el campo laboral, la educación, la salud preventiva y la tecnología.

Ley de Paternidad Responsable (2001).

Reglamento a la Ley General de la Persona Joven (2002). Se basa en los principios de la persona joven como actora o actor social e individual, particularidad y heterogeneidad, integridad, igualdad, grupo social

Regulación sobre el acceso de los acreedores alimentarios al salario escolar de los servidores públicos (2003). Obligación de la persona que labora en el servicio público y que recibe salario escolar a dar un aporte a las niñas, niños y adolescentes para cubrir los gastos extraordinarios en período escolar.

Ley de Penalización de la Violencia contra las Mujeres (2007). La finalidad de esta ley es proteger los derechos de las víctimas de violencia y sancionar las formas de violencia física, psicológica, sexual y patrimonial contra las mujeres mayores de edad, como práctica discriminatoria por razón de género, específicamente en las relaciones de matrimonio, en unión de hecho declarada o no, en cumplimiento de las obligaciones contraídas por el Estado en la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género 2007-2017 (PIEG)

El 8 de marzo del 2007, Costa Rica aprobó la Política Nacional para el Igualdad y Equidad de Género 2007-2017 (PIEG). En este recuadro se consigna el texto preliminar con relación a educación.

III. Objetivo relativo a una educación y salud de calidad en favor de la igualdad

Que en el 2017 la totalidad de niños, niñas y adolescentes haya sido cubierta por acciones formativas deliberadas, desde edades tempranas, dirigidas a remover estereotipos en los patrones de crianza, en la sexualidad y la salud sexual y reproductiva, que obstaculizan la igualdad entre mujeres y hombres.

Esto porque:

- La persistencia de estereotipos de género, sesgos sexistas y diversas formas de discriminación en los procesos de socialización y educación, constituyen la base de los mecanismos que reproducen la desigualdad y la violencia contra las mujeres. No tomar acciones para erradicar estos estereotipos y prácticas limita las oportunidades y capacidades de desarrollo de mujeres y hombres, contribuye a la segregación laboral (horizontal y vertical) y a las brechas de ingreso entre géneros; es violatorio de los derechos humanos de mujeres y hombres y limita sus capacidades para exigir sus derechos.
- La ausencia de información y programas regulares de educación para la sexualidad en el país limita la autonomía de las mujeres y los hombres para decidir sobre su propio cuerpo, sexualidad y reproducción así como tener acceso a una salud integral. No incorporar programas permanentes de educación sexual implica: irrespetar los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y los hombres, restringir sus posibilidades de exigir servicios de salud sexual y reproductiva de calidad; limitar la capacidad de prevenir y reducir los riesgos e incrementar la vulnerabilidad ante situaciones como el embarazo adolescente no deseado, la paternidad irresponsable y las enfermedades de transmisión sexual.

¿Qué vamos a hacer?

1. Influir en la formación formal de niños, niñas y jóvenes desde edades tempranas

Mediante:

- 1.1 Desarrollo de un programa específico de acciones formativas deliberadas en favor de la igualdad y la no violencia, dirigido a todos los niños y niñas de 0 a 6 años que el país tendrá entre 2007 y 2017 (517.000 en total).**
- 1.2 Incorporación de los enfoques de igualdad de género y derechos en los procesos de formación y actualización de recursos humanos, particularmente en la formación universitaria de profesionales en educación y salud.**
- 1.3 A partir del segundo ciclo de la educación general básica, inclusión de cursos regulares sobre educación sexual impartidos por profesionales en la materia y basados en un enfoque de derechos, igualdad de género y diversidad, en el marco de un programa nacional de educación para la sexualidad.**
- 1.4 Incorporación, en el perfil las y los docentes, de cualidades personales y profesionales que los califiquen como responsables de atender procesos de socialización que favorecen la igualdad y el respeto a los derechos.**
- 1.5 Creación de mecanismos legales que permitan una mayor incidencia del MEP en los currículos que están utilizando centros privados y públicos de educación universitaria para la formación de docentes y profesionales en salud.**
- 1.6 Reforma de los currículos para incorporar valores y prácticas pedagógicas específicas que promuevan la no violencia contra las mujeres e igualdad entre mujeres y hombres, con participación de autoridades educativas, gremios y organizaciones sociales y asignación de recursos para las acciones operativas que se deriven dichas reformas.**
- 1.7 Multiplicación de buenas prácticas en favor de la igualdad en el sistema educativo, mediante el intercambio de experiencias pedagógicas innovadoras en materia de socialización.**
- 1.8 Promoción de una estrategia local conjunta entre las áreas de salud de la CCSS y los circuitos educativos del MEP, para llevar a cabo acciones de formación sobre sexualidad y salud sexual y reproductiva a nivel comunitario y dirigida a niños/as y adolescentes.**
- 1.9 Fortalecimiento de una oferta de servicios de salud sexual y reproductiva de calidad en todos los niveles de atención del sistema de salud con la vigilancia activa del Ministerio de Salud y la Comisión Nacional de salud sexual y reproductiva del Ministerio de Salud y en el marco de un plan nacional elaborado para tal fin.**

2. Incidir en la formación informal de niños, niñas y jóvenes desde edades tempranas

Mediante:

- 1.1 Promoción de acuerdos específicos con actores clave, no institucionales, en particular medios de comunicación, empresas editoriales y agencias de publicidad, para lograr campañas permanentes de educación y producción de materiales en favor de la igualdad y la no violencia contra las mujeres.**
- 1.2 Facilitación del trabajo de organizaciones sociales y no gubernamentales en los ámbitos nacional, regional y local, mediante la reducción trámites burocráticos que retrasan el desarrollo de iniciativas que requieren apoyo o aprobación gubernamental.**
- 1.3 Impulso a procesos de sensibilización dirigidos a incentivar, en las familias, la remoción de estereotipos y la promoción de la igualdad de género desde las edades tempranas, por ejemplo a través de campañas masivas.**
- 1.4 Diversificación de formas y mecanismos públicos y privados para acompañar y capacitar a personas adultas responsables de la atención de niñas, niños y adolescentes, acerca de la reproducción de estereotipos en la crianza y la existencia de enfoques de la sexualidad que no favorecen la igualdad, todo ello teniendo en cuenta las particularidades regionales y locales.**

1.7. Ejemplos de estrategias para la promover la equidad de género en la práctica educativa

En el Módulo No. 4 se abordará con detenimiento sugerencias para que las personas docentes puedan participar activamente en la construcción de relaciones de género equitativas en el ámbito educativo. Sin embargo, acá se adelantan algunas ideas de acciones que pueden ser útiles.

- Promover la corresponsabilidad y la distribución equitativa del trabajo doméstico incentivando a los niños y adolescentes para que participen de lleno en las actividades relacionadas con él, tanto en la escuela o colegio como en el hogar.
- Trabajar de modo crítico con los libros de texto cuando estos no pueden ser sustituidos, por ejemplo, por problemas de disponibilidad de recursos. Es importante estimular a las y los estudiantes a desafiar y cuestionar los estereotipos de género presentes en estos documentos. Se puede promover el análisis de lo incluido y lo excluido en los textos e imágenes, cómo se abordan los temas y cuáles perspectivas dominan.
- Diseñar actividades específicas orientadas a las niñas y mujeres adolescentes y jóvenes, para incentivar su participación en actividades y áreas del conocimiento consideradas tradicionalmente como “masculinas”.
- Capacitar al personal docente y administrativo de los centros de enseñanza en el enfoque de equidad de género aplicado al proceso educativo, con el objetivo de generar destrezas para reconocer y analizar las relaciones de género, promover su transformación y la construcción de la equidad.

- Incluir programas y cursos de género en la currícula de las universidades donde se forma al personal docente.
- Crear condiciones académicas, económicas, culturales y de infraestructura, para que las niñas y mujeres adolescentes, puedan permanecer en el sistema educativo durante su embarazo y maternidad.
- Establecer mecanismos de monitoreo y evaluación con enfoque de género que permita conocer el impacto del sistema educativo en niños y niñas, mujeres y hombres adolescentes y jóvenes.
- Generar información desagregada por sexo para alimentar las estadísticas relacionadas con el sistema educativo.
- Diseñar e implementar actividades específicas para fomentar el respeto y el cuidado del propio cuerpo y el del otro sexo. Este es un aspecto central para el desarrollo de la autoestima, la autoimagen y la construcción de la identidad sexual.
- Promover la investigación sobre aquellas mujeres que han hecho un aporte importante al conocimiento, a la economía, a la historia, al arte, al deporte, a la ciencia, etc., pero que han sido relegadas al olvido.
- Desarrollar procesos de orientación escolar y profesional que constituyan instrumentos para modificar la actual segregación en las elecciones estereotipadas que realizan las y los alumnos/as. Ofrecer, por una parte, redes de diversificación de opciones profesionales que contribuyan a mejorar las perspectivas de empleo y la formación de las mujeres y de los hombres, y, por otra, la preparación necesaria para que ambos sexos asuman las responsabilidades y las obligaciones que plantea la vida doméstica y paternal/maternal (Flores, 2005).
- Usar y promover la utilización del lenguaje género-sensitivo e inclusivo.
- Estimular roles masculinos y femeninos no tradicionales en las distintas actividades realizadas en la clase o fuera de ella.
- Incluir conceptos como equidad, principio de igualdad y no discriminación, respeto a la diversidad, ciudadanía activa, entre otros, para fortalecer los valores de civismo, democracia y derechos humanos.
- Estimular el trabajo en equipo y la participación con equidad de responsabilidades.
- Promover el reconocimiento, rechazo y denuncia de las situaciones de violencia y acoso sexual.

2. Lectura recomendada

Flores Bernal, Raquel. (2005) Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. Revista Iberoamericana de Educación. N°. 38, pp. 67-86.

3. Ejercicios prácticos para desarrollar con docentes⁸

Primera actividad

¿Estas o no de acuerdo?⁹

Objetivo: Favorecer la toma de conciencia sobre los valores vinculados a las identidades y relaciones de género.

Tiempo: 30 minutos

Materiales:

- Lista de afirmaciones (ver ejemplos en el recuadro)

Procedimiento:

1. Explique que es normal tener ideas definidas en relación con los aspectos relacionados con las identidades y relaciones de género. También es importante reconocer que es posible cambiar nuestras opiniones.
2. Construya afirmaciones relacionadas con las identidades y relaciones de género (ver ejemplos en el recuadro). Estas se deben adaptar a las edades con las cuales trabajan las y los docentes que participan en el taller. Léalas, una por una, a las personas del grupo.
3. Pida a las personas participantes que estén de acuerdo que se pongan de pie a un lado del salón y a las que no estén de acuerdo que se coloquen

Ejemplos de afirmaciones

- Por naturaleza, las niñas son mejores que los niños para cuidar a niños/as pequeños/as
- Los niños inteligentes son más inquietos
- Como los niños experimentan más sexualmente que las niñas, los niños necesitan más educación sexual que las niñas
- Una niña o adolescente madre da mal ejemplo a las otras estudiantes
- Las niñas son más aseadas
- Las niñas tienen mejor rendimiento porque son más calladitas y disciplinadas
- Hay que cuidar más a las mujeres adolescentes
- Las muchachas son más sensibles que los muchachos

⁸ Los ejercicios propuestos en este Módulo pueden ser adaptados para diferentes poblaciones.

⁹ Adaptado de: De Bruyn, María. (2004) **Género y sexo ¿a quién le importa?** IPAS.

al otro lado. Cuando algunas personas no sepan si están o no de acuerdo o se sientan confundidas, pida que se coloquen en el lado del salón que más se aproxime a su opinión.

4. Permita que las y los participantes de un lado y otro discutan entre sí (durante 10 minutos máximo) y entonces indique que pueden cambiarse de lado si así lo desean.
5. Pida a los/as participantes que están de acuerdo que expliquen por qué lo están.
6. Pida a los/as participantes que no están de acuerdo que expliquen por qué no lo están.
7. Lea la siguiente afirmación y continúe con el mismo procedimiento.
8. Concluya la dinámica señalando que ésta nos ayuda a reconocer:
 - nuestros propios prejuicios relacionados con asuntos de género
 - cómo pueden cambiar nuestras ideas sobre género
 - no existen respuestas absolutamente correctas o incorrectas

Segunda actividad: **¿Personas y cosas?**

Objetivo:

Reconocer las relaciones de poder en las interacciones entre las personas.

Tiempo: 30 minutos

Materiales:

- Marcadores
- Pliegos de papel
- Cinta adhesiva

Procedimiento:

1. Pida a las personas participantes que se pongan de pie en el centro del salón y se integren en grupos de tres personas.
2. Explique que van a jugar el juego de "**personas**" y "**cosas**" que consiste en lo siguiente: una de las personas integrantes del grupo jugará el papel de "**persona**" y las otras dos serán "**cosas**". La "**persona**" podrá decidir que "**cosas**" serán las y los demás participantes. Además la "**persona**" podrá usar las "**cosas**" como quiera. Cuando la "**persona**" termine de usar las "**cosas**", otra persona integrante del grupo pasara a ser "**persona**" y le dirá al resto en que "**cosas**" se van a convertir. Se trata de que todas y todos los participantes pasen por la experiencia de ser "**persona**" o "**cosa**".

3. Cuando todos los grupos terminen y todas las personas hayan tenido la experiencia de ser **“personas”** y **“cosas”**, pida que se vuelvan a sentar e inicie un proceso de discusión con preguntas como las siguientes:

- ¿Que **“cosas”** les tocó ser?
- ¿Cómo se sintieron cuando fueron **“cosas”**?
- ¿Cómo se sintieron cuando fueron **“personas”**?
- ¿Qué preferirían ser? ¿por qué?
- ¿Alguna vez en su vida se han sentido tratadas/os como **“cosas”**?
- ¿Alguna vez se han sentido tratadas/os como **“personas”**?

4. Anote los comentarios de las personas participantes en un pliego de papel. Puede usar el siguiente esquema:

Como persona me sentí...	Como cosa me sentí...

5. Para concluir esta actividad puede preparar algunas reflexiones sobre relaciones poder y género, con base en las propuestas conceptuales que se sugieren en la primera parte de este Módulo.

Tercera actividad

Acceso a la educación: igualdad y equidad

Objetivo:

Aplicar las herramientas conceptuales sobre relaciones de poder, principio de igualdad y no discriminación, diversidad y equidad a la situación de la educación en Costa Rica.

Tiempo: 1 hora y 30 minutos

Materiales:

- Documentos elaborados por el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU):
Anexo No.1. Acceso a la educación y la capacitación
Anexo No.2. Acceso al conocimiento
- Pliegos de papel
- Marcadores
- Cinta Adhesiva

Procedimiento:

1. Pida a las personas participantes que se organicen en grupos de trabajo.
2. Distribuya los materiales, procurando que cada persona disponga de una copia de los documentos:
Anexo No.1. Acceso a la educación y la capacitación
Anexo No.2. Acceso al conocimiento
3. Solicíteles que lean, analicen y reflexionen colectivamente sobre la situación de la educación en Costa Rica desde el enfoque de equidad de género.
4. Indique a cada grupo que analice, utilizando la información proporcionada por las lecturas, la siguiente afirmación:

Aun cuando las niñas y mujeres jóvenes tienen hoy mayor acceso al sistema educativo, hay que preguntarse si la educación que reciben les ofrece oportunidades equitativas en su vida cotidiana, a nivel de ingresos, empleo, participación política, calidad de vida, etc.
5. Pida a cada grupo que presente al plenario los resultados.
6. Promueva la reflexión colectiva utilizando los conceptos que se ofrecen en la primera parte de este Módulo, especialmente: relaciones de poder y discriminación; principio de igualdad y no discriminación; y, reconocimiento de la diferencia: diversidad y equidad.

Cuarta actividad

Mi programa es para niños, mi programa es para niñas...

Objetivo: Reconocer la importancia de realizar un proceso de planificación de los contenidos del programa académico con enfoque de equidad género para que estas actividades potencien las capacidades de hombres y mujeres en forma equitativa.

Tiempo: 30 minutos

Materiales:

- Dos sillas
- Pliegos de papel
- Marcadores
- Cinta adhesiva

Procedimiento:

1. Solicite a las personas participantes que elijan una materia sobre la cual hacer el ejercicio. Puede ser aquella con la que estén familiarizados la mayor parte de quienes participan en el ejercicio.
2. Pida a las personas participantes que se dividan en dos subgrupos, al azar.
3. Explique que van a desarrollar un debate. Uno subgrupo defenderá la posición “mi programa es para niñas” y el otro defenderá la posición “mi programa es para niños”.
4. Conceda cinco minutos a cada grupo para que prepare sus argumentos. En ellos debe considerar factores como: quienes participan más en el aula, quienes requieren más de los contenidos de la materia seleccionada; quienes tienen más “facilidades” para aprenderla; las responsabilidades en el aula, la familia y la comunidad de niños y niñas; las expectativas de padres y madres, entre otros.
5. Mientras los grupos se preparan, ubique dos sillas, una frente a la otra, en el centro del salón.
6. Solicite a una persona que tome nota en un pliego de papel de los argumentos que se plantearán en el debate.
7. Pida a cada subgrupo que escoja una persona que lo represente para iniciar el debate. Pida a los y las representantes que se sienten en las sillas y a su respectivo grupo que se coloque detrás.
8. De una señal para que inicie el debate. Cuando a la persona que está representando a cada subgrupo se le agotan los argumentos, o alguna persona de su equipo considera que tiene un buen argumento, toca el hombro de quien está debatiendo y se produce el cambio de lugares. Los cambios deben hacerse con rapidez para mantener la discusión fluida. La dinámica debe permitir que varias personas, hombres y mujeres, de los dos equipos, expongan sus puntos de vista. El debate debe durar entre cinco y diez minutos, no más.
9. Finalizado el debate promueva la reflexión sobre los argumentos utilizados y destaque las diferencias que se generaron según el “punto de vista” de cada uno de los grupos. Rescate la importancia de utilizar el enfoque de género para atender las percepciones, intereses y necesidades de hombres y mujeres.

Quinta actividad

Manos a la obra: acciones para la equidad

Objetivo: Promover la identificación de acciones concretas para promover la equidad de género en el proceso educativo.

Tiempo: 1 hora y 30 minutos

Materiales:

- Pliegos de papel
- Marcadores
- Cinta adhesiva

Procedimiento:

1. Pida a las personas participantes que se integren en grupos de trabajo, de acuerdo con los temas de las materias que imparten o las áreas de trabajo (psicología, orientación, dirección, secretaría, limpieza, etc.).
2. Cada grupo deberá identificar al menos tres acciones concretas que pueden implementarse para promover relaciones de equidad de género en la comunidad educativa (personal de los centros educativos, estudiantes, padres y madres, etc.).
3. Solicite a cada grupo que presente los resultados de su trabajo.
4. Indique al resto del plenario que analice y enriquezca las propuestas.
5. Cierre la actividad reflexionando sobre aspectos como:
 - la necesidad de poner en práctica el compromiso con la equidad de género
 - partir de la propia experiencia para diseñar y poner en acción las ideas
 - reconocer que no es posible *“cambiarlo todo de la noche a la mañana”* pero que es necesario empezar pronto y por *“algún lado”*

Anita
Juan Carlos Ureña (*)

Anita llegó a la escuela
con su carita de niña bien pintada.
La noche le había dejado dos ojeras
en su pálida mirada.

Empezaron los bostezos
con los clásicos sermones matutinos.
La mañana comenzó,
pero la niña se ha dormido entre los libros.

Sueña, pequeña mariposa marchita,
que han de florecer tus mejillas,
en la estación del juego y la miel.
Sueña, que ya compensaremos la vida,
aunque falta incendiar el día,
que le negó la luz a tu piel.

Dicen los entendidos
que es preciso sentar un precedente,
que pelagra la moral
y el buen nombre del sistema educativo.
Lo mejor será rezar para que Dios
la devuelva al buen camino.
Eso es culpa del hogar,
los entendidos pueden dormir tranquilos.

Sueña, pequeña mariposa marchita,
que han de florecer tus mejillas,
en la estación del juego y la miel.
Sueña, que ya compensaremos la vida,
aunque falta incendiar el día,
que le negó la luz a tu piel.

Se me ha perdido una niña,
hace frío y en la calle está lloviendo.
El ramito de chinillas que traías cada día en el pelo
no volverá a dibujar aquel jardín de ternura y
de inocencia.
Mientras tanto en el café
se sigue hablando del hambre y la conciencia.

Sueña, pequeña mariposa marchita,
que han de florecer tus mejillas,
en la estación del juego y la miel.
Sueña, que ya compensaremos la vida,
aunque falta incendiar el día,
que le negó la luz a tu piel.

(*) Juan Carlos Ureña, cantautor y profesor de música costarricense. Más información en www.juancarlos.urena.com

Sexta actividad

Nuestras Anitas...

Objetivo: Promover una reflexión colectiva sobre la situación de las niñas y niños en Costa Rica.

Tiempo: 30 minutos

Materiales:

- Copias del texto canción (ver recuadro abajo)
- Disco con la canción "Anita" de Juan Carlos Ureña
- Equipo de sonido

Procedimiento:

1. Distribuya copia del texto de la canción "Anita" del cantautor costarricense Juan Carlos Ureña, que aparece al final de la descripción del procedimiento, y/o reproduzca el disco.
2. Genere un proceso de reflexión colectiva a partir de los contenidos del texto de la canción. Puede ayudarse usando las siguientes preguntas generadoras:
 - ¿Cómo se sintieron al escuchar (leer) la canción?
 - ¿Qué situaciones describe la canción?
 - ¿Cuál es la situación de la niña?
 - ¿Cuál es la situación del personal docente?
 - ¿Qué semejanzas o diferencias encuentran con las situaciones que ustedes encuentran en las aulas?

4. Bibliografía

Blanco, Montserrat. (2006) Incidencia política como estrategia de comunicación social para institucionalizar la equidad de género. Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Comunicación para optar por el grado de Master Scientiae en Comunicación. Universidad de Costa Rica. San José.

Blanco, Montserrat y Torres, Isabel. (1999) **Informe de Consultoría: Recomendaciones para la incorporación del enfoque de género en los programas estudios de primer, segundo y tercer ciclo, y educación diversificada del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.** San José.

Blanco, Lara y Rodríguez, Guiselle. (1999) **¿Candil de la calle... luz en la casa? Hacia una gestión y gerencia con equidad.** Serie Hacia la Equidad: Módulo No.7. San José, Unión Mundial para la Naturaleza (UICN) y Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano.

Cortés, Graciela; Che, Wendy; y, Sosa, Marisol. (2001) **¿Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la perspectiva de género.** Revista Iberoamericana de Educación.

De Bruyn, María. (2004) **Género y sexo ¿a quién le importa?** IPAS.

Facio, Alda. (2006) **Módulo de Capacitación de la CEDAW.** UNIFEM. Quito.

Flores Bernal, Raquel. (2005) **Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida.** Revista Iberoamericana de Educación. Nº. 38.

Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer (INSTRAW). (2005) **Educación y capacitación de la mujer: nuevos retos. Beijing a los 10 años: de la política a la práctica.**

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). **Herramientas básicas para integrar la perspectiva de género en organizaciones que trabajan derechos humanos.** Curso autoformativo. <http://www.iidh.ed.cr/CursosIIDH/intranet/curso.aspx>

Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). <http://www.inamu.go.cr>

Lamas, Marta. (2003) **Género: claridad y complejidad.** Ciudad de México.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2004) **Cómo elaborar una estrategia de género para una oficina de país.** San Salvador, Bureau para el Desarrollo de Políticas del PNUD.

Quirós, Edda. (1998) **Qué nos abran las puertas... Memoria-Guía Metodológica.** Programa Mujeres Adolescentes de la Unión Europea. San José.

Weeks, Jeffrey. (1998) **Sexualidad.** PAIDOS, Género y Sociedad. Ciudad de México.

Anexo No.1.

Acceso a la educación y capacitación¹⁰

Participación cuantitativa casi paritaria

En Costa Rica en las últimas décadas, se ha reducido la brecha educativa entre mujeres y hombres. Sin embargo, aunque ambos acceden y participan de manera igualitaria en los distintos niveles y modalidades de la educación, persisten barreras y obstáculos que impiden garantizar la igualdad de oportunidades en los diversos escenarios de la sociedad.

Los datos estadísticos indican que los porcentajes de matrícula del nivel primario y secundario, no presentan diferencias significativas por sexo. En la educación primaria, las mujeres representan el 48.4% y en la educación secundaria el 50.1% (Dpto. de Estadística, Ministerio de Educación Pública, MEP, 2002).

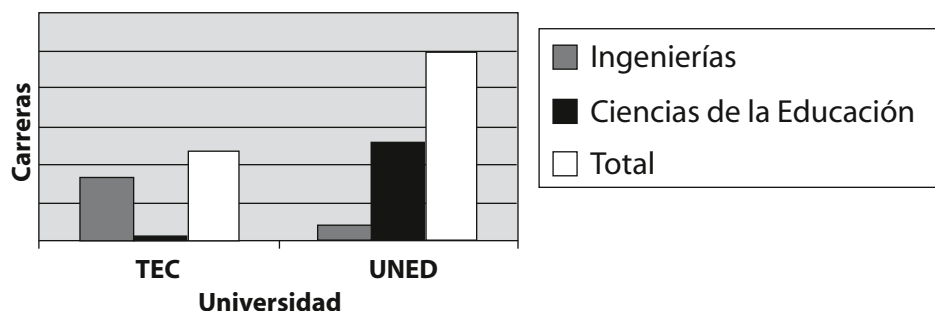
En el nivel superior, el porcentaje de mujeres en general sobrepasa al de los hombres. Según datos suministrados por la Oficina de Planificación del Consejo Nacional de Rectores, CONARE, en la Universidad Estatal a Distancia durante el I ciclo del 2004, el número de estudiantes matriculados/as fue 18.983, de los cuales 12.464 (66%) fueron mujeres y 6.519 fueron hombres (34%). En el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), el porcentaje de hombres (68.5%) es superior al de mujeres (31.5%).

La gran diferencia entre la matrícula femenina de ambas universidades radica en los estereotipos que se mantienen en nuestra sociedad sobre la división sexual del trabajo y los roles establecidos a mujeres y hombres de manera diferenciada. Las mujeres que ingresan a la Educación Superior se mantienen dentro de las carreras que tradicionalmente se han considerado como femeninas, las cuales, en su mayoría son una extensión del rol doméstico en tanto se ocupan del cuidado de otras personas, tal es el caso de las carreras de Ciencias de la Salud como Enfermería y Psicología, Ciencias de la Educación, Administración de Servicios Sociales, Trabajo Social, entre otras.

Las carreras percibidas como más prestigiosas son aquellas más alejadas de los prototipos del rol doméstico y consideradas como masculinas, como Ingeniería, Electrónica, Informática, entre otras. Otro hecho que está en la base de esta diferenciación opcional de carreras es el contenido curricular de unas y otras carreras pues en el caso de las tipificadas como masculinas se les asocian con materias como matemáticas, cálculo, y otras de las ciencias exactas, que a su vez están asociadas con una mayor destreza intelectual masculina. Esto explica en parte por qué matriculan mayor número de estudiantes varones en el TEC, institución que concentra su oferta educativa en carreras del área de ingeniería, no así en la UNED, donde la oferta educativa está más ligada a carreras de ciencias de la educación.

¹⁰ Tomado de: Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU) <http://www.inamu.go.cr/acciones/derechos-sociales/educacion-de-las-mujeres.php>

Gráfico N° 1
Relación carreras consideradas masculinas y femeninas
-TEC y UNED-



Fuente: Elaboración del INAMU con base en datos suministrados por la Oficina de Planificación del Consejo Nacional de Rectores.

Por otro lado se ha confirmado que las mujeres tienen un rendimiento académico superior al de los hombres en el III Ciclo y en la Educación Diversificada del sistema nacional de educación. Así de las 197.675 personas aprobadas que representan el 81.9% del total de la matrícula, el 84.3% estuvo representado por las mujeres contra el 79.3% representado por los hombres.

En todos los niveles, el porcentaje de aplazamiento y reprobación respecto a la matrícula inicial por sexo es superior en los hombres que en las mujeres, como se puede observar en el cuadro siguiente.

Costa Rica: Estudiantes aprobados según nivel educativo en porcentajes. 2003

	Total aprobados	Aplazados	Reprobados
Escuelas	85%	8%	7%
Hombres	83%	10%	7%
Mujeres	85%	10%	5%
Escuelas nocturnas	90%	3%	7%
Hombres	86%	4%	10%
Mujeres	93%	2%	5%
Colegios	56%	32%	12%
Hombres	52%	33%	15%
Mujeres	59%	31%	9%

Fuente: Ministerio de Educación Pública, Aprobados, aplazados y reprobados, Departamento de Estadística, 2003

Asimismo, los datos revelan que se ha logrado disminuir la repitencia en los últimos cinco años; en el 2003 quienes más repitieron fueron los hombres. Además, los estudiantes de trece o más años tienden a repetir con mayor frecuencia los diferentes grados de I y II Ciclo.

En el 2003 los estudiantes (hombres) abandonaron temporal o definitivamente el centro educativo, especialmente en el III Ciclo y Educación Diversificada; durante ese año los varones tuvieron una deserción en primaria de un 4,2%, frente a un 3.7% de las mujeres; en secundaria el porcentaje se eleva a un 12.1% en contraposición con un 8.8% de las mujeres. (MEP, 2004).

En ese año se presentó un porcentaje muy alto de deserción de los hombres, especialmente de séptimo nivel (19.9%). En el caso de la primaria, fue en primer grado donde se presentó la mayor deserción total y de hombres (5.6%). Según información de ese año la mayor deserción en primaria y secundaria se dio en la provincia de Limón (MEP, 2004), donde también se presentó el porcentaje más alto de deserción de los varones en secundaria.

En relación con el analfabetismo, los datos del 2000 muestran que del total de analfabetos en el país que suma 144.792, el 52.1% (75.531) son hombres y 47.8% (69.261) son mujeres. Sin embargo, conviene señalar que según datos del Censo Nacional ha disminuido el analfabetismo tanto en hombres como en mujeres respecto al censo de 1984.

En general, el mejor rendimiento de las mujeres y su mayor permanencia en el sistema educativo con relación a los hombres parecen reflejar una conducta de género, en el sentido de que la socialización primaria a que se somete a las mujeres, cargada de responsabilidades y de valores como el orden, la disciplina y el "recogimiento" estarían dando como resultado un mayor compromiso con la escuela. Este a su vez estaría actuando como un factor positivo en tanto da créditos a las mujeres y sería deseable propiciar en el ámbito familiar y escolar un efecto emulador en los hombres, que los lleve a un comportamiento más responsable y comprometido con los estudios, similar al de las mujeres.

No hay igualdad real

A pesar de que las cifras reflejan una participación cuantitativa casi paritaria entre mujeres y hombres en los distintos niveles del sistema educativo, esta igualdad formal no está acompañada de una igualdad real, dado que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en un contexto de discriminación y desventaja hacia las mujeres, que se manifiesta en sus diversos componentes y que atenta contra la equidad entre los géneros.

El sistema educativo además de transmitir, por medio del curriculum oficial, las nociones culturales relativas al género aceptadas socialmente, también transfiere un cúmulo de pautas de comportamiento no explícitas, que influyen en la construcción de la identidad de niñas y de niños, en su confianza y autovaloración, así como en sus motivaciones y expectativas de vida. A este proceso de transmisión velada de las concepciones de género se le denomina "el curriculum oculto" o "la pedagogía invisible de género".

Las normas que rigen el funcionamiento escolar, las costumbres, la distribución del aula y de los lugares de recreo, los juegos, la forma de impartir educación física, los contenidos de los programas, el material didáctico, la organización administrativa escolar, la actitud de los y las docentes hacia sus estudiantes, así como el modelo que representan las figuras de autoridad dentro de la escuela, constituyen algunos de los mecanismos para transmitir y reforzar los

valores, normas y concepciones acerca de cómo deben ser y actuar los hombres y las mujeres. Esto influye en la configuración y perpetuidad de los papeles y estereotipos de género, e incide en el desarrollo de relaciones equitativas entre los sexos.

Los datos expuestos anteriormente nos reflejan que a pesar de que las mujeres abandonan sus estudios en menor medida que los hombres y obtienen un elevado rendimiento académico, esto no ha representado en la mayoría de los casos, una mayor y mejor inserción en la vida social, política y económica del país. En consecuencia, una alta calificación de la población femenina no ha conducido a un mejoramiento de su calidad de vida.

Esto parece indicar que nuestro sistema educativo no ha dado respuesta efectiva a un sector amplio de mujeres, para quienes la educación ha dejado de ser un instrumento de movilidad social, en el sentido de asegurar acceso al trabajo y a una remuneración justa, que concuerde con el nivel de formación alcanzado por esta población. La preparación superior que tienen las mujeres respecto de los hombres no llega a traducirse, en la mayoría de los casos, en mejores condiciones laborales.

La educación técnica profesional media: opción educativa para la población joven costarricense

La educación técnica en Costa Rica constituye un subsistema del sistema educativo formal. Surge a finales del siglo XIX y ha venido evolucionando para adecuarse a los cambios y demandas en los modos de producción. Hoy la educación técnica se enfrenta a nuevos retos como resultado de las transformaciones en el mercado laboral, del desarrollo acelerado de las tecnologías, de la diversificación de la producción, así como de las variaciones en los procesos productivos.

Esta opción educativa se brinda a las /los jóvenes que deseen obtener formación en carreras profesionales de grado medio. Se imparte en el III ciclo de la Educación General Básica mediante talleres exploratorios, que permiten a la o el estudiante descubrir sus habilidades, destrezas, aptitudes e intereses, así como facilitar la elección de una especialidad. Además, se ofrece en la Educación Diversificada en la modalidad de especialidades técnicas.

Al terminar sus estudios académicos y técnicos la o el joven obtiene dos títulos que le acreditan como Técnica/o en el nivel medio en la especialidad y Bachiller en Enseñanza Media. En atención a las demandas de los tres sectores básicos de la economía, la Educación Técnica Profesional está integrada por tres modalidades:

- Modalidad Agropecuaria
- Modalidad Industrial
- Modalidad Comercial y de Servicios

En la actualidad existen 80 Colegios Técnicos Profesionales, los datos sobre la matrícula inicial en III ciclo y Educación Diversificada Técnica muestran que del total de jóvenes matriculadas/os, un 49.5% son hombres y el otro 50.5% son mujeres; la mayor parte del estudiantado matriculado es de la zona rural y pertenece a instituciones educativas públicas.

Sin embargo, aunque la población femenina es mayoritaria, su participación se concentra en las especialidades connotadas como "femeninas", por ejemplo Secretariado Profesional e Industria Textil, mientras que los hombres se ubican en las especialidades de Agropecuaria, Electrotecnia, Electrónica Industrial, Refrigeración y Aire Acondicionado, Mecánica de Precisión, Mecánica General y Mecánica Automotriz. Destaca en los datos que mujeres y hombres eligen en forma muy similar las especialidades de Agroecología, Contabilidad, Informática y Turismo.

Matrícula inicial en educación diversificada, técnica diurna y nocturna por modalidad, especialidad y dependencia: pública, privada y privada subvencionada
Fuente: Departamento de Estadística. Ministerio de Educación Pública.

Matrícula inicial en educación diversificada, técnica diurna y nocturna por modalidad, especialidad y dependencia: pública, privada y privada subvencionada -Año 2003-

Modalidad y Especialidad	Total	Hombres	Mujeres
Comercial y Servicios	12251	4401	7850
Contabilidad	3989	1711	2278
Informática	790	356	438
Informática de Redes	1073	513	560
Informática de Programación	790	413	377
Secretariado Profesional	3835	589	3246
Turismo	1774	819	955
Industrial	5588	3717	1871
Autorremodelado	50	40	10
Construcción civil	101	78	23
Dibujo Arquitectónico	302	162	140
Dibujo Técnico	132	68	64
Diseño Gráfico	177	66	111
Diseño y Constr. de muebles de madera	248	193	55
Diseño Publicitario	55	32	23
Electromecánica	278	243	35
Electrotecnia	367	321	46
Electrónica Industrial	612	467	145
Electrónica en Telecomunicaciones	73	41	32
Electrónica en Mantenimiento Equipo de Cómputo	140	110	30
Electrónica en Reparación Equipo de Cómputo	161	116	45
Impresión Offset	73	41	32
Industria Textil	140	110	30
Mecánica Automotriz	161	116	45
Mecánica General	56	17	39
Mecánica de Precisión	967	206	761
Refrigeración y Aire Acondicionado	816	757	59
Salud Ocupacional	217	167	50
Agropecuaria	516	472	44
Agroindustria	73	64	9
Agropecuaria	247	97	150
Agroecología	4330	2611	1719
Riego y Drenaje	83	59	24
Total	21169	10729	11440

La segmentación en la elección de carreras o especialidades técnicas se refleja, tal y como se observa en la tabla anterior, al analizar la matrícula en las especialidades catalogadas como masculinas o femeninas. Así por ejemplo, los datos muestran que el 84,6% de la matrícula total en Secretariado es femenina, mientras que en Mecánica de Precisión las mujeres representan solo un 8,6%. Situación similar acontece en especialidades como Industria Textil que concentra un alto porcentaje de mujeres, situación contraria en especialidades modernas y competitivas como Electrotecnia y Electrónica que absorben una amplia cantidad de hombres.

La elección de carreras o especialidades ha generado para las mujeres de nuestro país una fuente de segregación horizontal, expresada en la concentración de la mayoría de las mujeres en pocas carreras catalogadas como femeninas, las cuales han sido consideradas de segunda categoría y por ende con menor remuneración y reconocimiento social, factor que se convierte en la principal fuente de discriminación y desventaja para la población femenina. Además, esta elección vocacional también ha propiciado una segregación vertical que las excluye de las posibilidades de acceso a los niveles de toma de decisiones.

La educación técnica en Costa Rica como subsistema del Sistema Educativo Formal, se ha convertido en un factor estratégico para promover el crecimiento económico, el bienestar social y la competitividad en mercados globales. Estos desafíos le plantean a los diferentes componentes del Subsistema de Educación Técnica la necesidad de redoblar los esfuerzos, con el propósito de que la educación técnica haga un aporte dinámico y sostenido al desarrollo nacional de cara a las necesidades del país, especialmente del sector productivo, de acuerdo con las exigencias del contexto mundial y que le permita a las mujeres insertarse de mejor manera en el mercado laboral.

Anexo No.2.

Acceso al conocimiento¹¹

En los Objetivos de Desarrollo del Milenio: el camino hacia el futuro, de la Organización de Naciones Unidas, se destaca el derecho a la educación no sexista al definir como objetivos estratégicos lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de las mujeres. Ambos objetivos se complementan, ya que las desigualdades entre los géneros en todos los ciclos de la educación siguen siendo obstáculos al desarrollo económico y a la equidad social.

La participación paritaria de las mujeres en la educación es una condición imprescindible para promover la equidad e igualdad entre los géneros en el acceso, control y disfrute de los beneficios del desarrollo nacional. Promueve además, cambios sustantivos en la salud, la

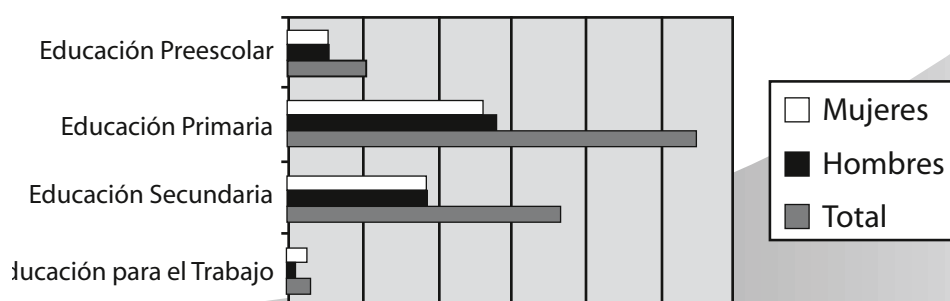
¹¹ Tomado de: Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU) <http://www.inamu.go.cr/indicadores-de-genero/acceso.php>

nutrición y el desarrollo de la familia, así como su acceso a la toma de decisiones en diferentes ámbitos de la sociedad. (Ministerio de Educación Pública, 2002).

Para el año 2004, la composición por sexo de la matrícula escolar fue similar para hombres y mujeres, con algunas diferencias según el tipo de institución (pública, privada o semi-oficial). Hasta 1990 la matrícula masculina en centros urbanos y rurales fue superior, decreciendo de forma leve después de esta fecha, cuando la femenina comenzó a aumentar sostenidamente (MIDEPLAN, 1995).

En el 2004, las mujeres superaron levemente a los hombres en la matrícula en secundaria y presentaron un leve rezago en preescolar, primaria y escuelas nocturnas. Con respecto a la educación para el trabajo la matrícula inicial de las mujeres es muy superior que la de los hombres, que solo representa el 16%.

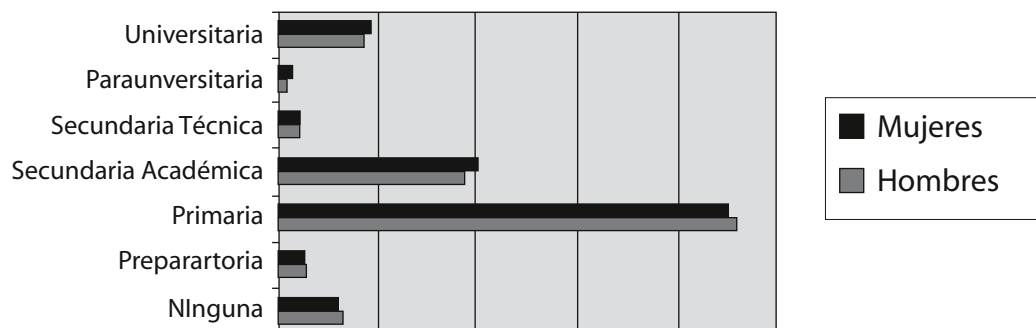
Gráfico N° 1
Matrícula Inicial en el Sistema Educativo por nivel de enseñanza y sexo



Fuente: Ministerio de Educación Pública. *Expansión del Sistema Educativo Costarricense*, Departamento de Estadística, junio 2004

Los niveles de analfabetismo son reducidos para ambos sexos. Para el año 2000, el indicador de alfabetismo, estimado mediante los años de escolaridad de las personas, evidenció la inexistencia de diferencias importantes entre hombres y mujeres, lo que refleja condiciones de equidad en este indicador.

Gráfico N° 2
Costa Rica: Distribución de la población
por nivel educativo según sexo
2000



Fuente: IX Censo de Población 2000. Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2002

Como se desprende del gráfico anterior, las mujeres alcanzaron una participación similar que los hombres en el sistema educativo formal, aunque en secundaria y universitaria, presentaron tasas netas de cobertura, permanencia en el sistema y rendimiento superiores (Proyecto Estado de la Nación, 2001).

Las diferencias entre mujeres y hombres en los niveles de deserción escolar en primaria y secundaria favorecieron a las mujeres. En el 2003, desertaron de primaria el 4,2% de los varones y el 3,7 % de las mujeres. En la secundaria esta cifra se elevó, así como la brecha entre ambos: 12,1% de los hombres frente a un 8,8% de mujeres. En el séptimo año la deserción masculina fue de 19,9% y la femenina de 15,1%.

Estudiantes aprobados según nivel educativo en porcentajes

Fuente: Ministerio de Educación Pública, *Aprobados, aplazados y reprobados*, Departamento de Estadística, 2003

Costa Rica: Estudiantes aprobados según nivel educativo en porcentajes. 2002

	Total aprobados	Aplazados	Reprobados
Escuelas	85,2%	8,6%	6,2%
Hombres	83,1%	10%	7,3%
Mujeres	87,5%	7,9%	4,9%
Escuelas nocturnas	90,4%	2,5%	7,2%
Hombres	86,5%	3,2%	10,3%
Mujeres	93,8%	1,8%	4,4%
Colegios	56,3%	32%	11,7%
Hombres	52,6%	33,1%	14,4%
Mujeres	59,8%	31,0%	9,2%

En la enseñanza terciaria y formación profesional, persisten disparidades por género, La mayor proporción de hombres cursa carreras técnicas y científicas, mientras que las mujeres tienden a matricularse en mayor medida en carreras de educación y ciencias sociales (Proyecto Estado de la Nación, 2001).

Pese a que las mujeres abandonan sus estudios en menor medida que los hombres y obtienen un elevado rendimiento y grado académico, las mujeres siguen estudiando prioritariamente determinadas especialidades o carreras, que dan lugar a profesiones u ocupaciones connotadas como femeninas, las cuales han sido calificadas de segunda categoría y por ende, con menor remuneración y reconocimiento social, factor que se convierte en la principal fuente de discriminación y desventaja para la población femenina costarricense.

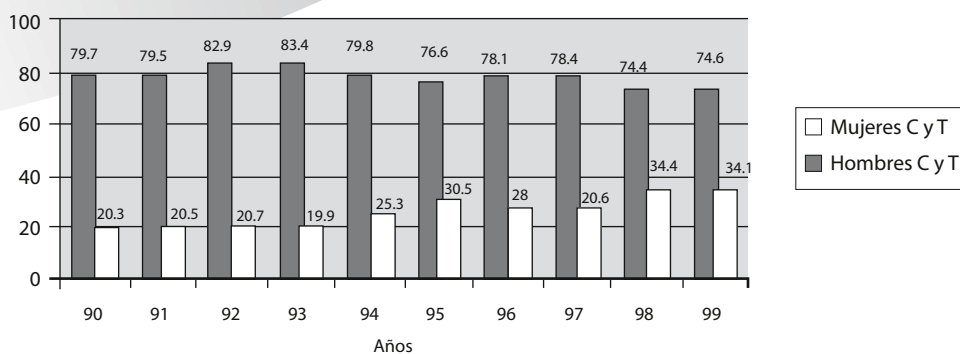
Sin embargo, a pesar de estos grandes avances, es evidente que el sistema educativo costarricense aún tiene importantes retos para la eliminación de los estereotipos sexistas, especialmente en la erradicación de "*La pedagogía invisible de género*"; la cual se continua ejerciendo tanto a través del curriculum formal como del oculto, donde la maestra o el maestro, da un trato desigual a niños y a niñas; transmite mensajes, muchas veces de manera inconsciente, reproduciendo de manera legitimada, las relaciones desiguales de poder antes que propiciar la transformación de actitudes para la igualdad, lo que repercute negativamente en su condición de ciudadanas.

En las instituciones universitarias estatales, por cada 12 mujeres matriculadas, ingresaron 10 hombres (Proyecto Estado de la Nación, 2001). De acuerdo con el estudio de Láscaris y otras, titulado "*Ciencia, tecnología y género en Costa Rica*", durante la década de los noventa, los porcentajes de graduación universitaria por sexo tomando como referente el total de títulos otorgados en Ciencia y Tecnología evidenció una superioridad masculina en estas carreras. El porcentaje de graduación femenina osciló entre un 20 y un 34 por ciento, este último alcanzado en 1998 y 1999.

Distribución relativa del total de diplomas otorgados

Fuente: Elaboración propia con datos suministrados por CONARE, procedentes de los Departamentos de Registro de las Universidades Públicas.

Distribución relativa del total de diplomas otorgados en Costa Rica en ciencias básicas e ingenierías, por sexo 1990-1999



Con respecto a las brechas entre mujeres de diverso origen étnico y racial, algunos indicadores muestran que en el 2000, las mujeres negras contaron con una mejor situación que las mujeres indígenas, El 18,85% de las mujeres de 25 a 29 años tenían instrucción universitaria, al igual que un 19,2% de las comprendidas entre los 20 a 24 años, En esos mismos grupos de edades, el 5,4% y el 4,8% de las mujeres indígenas reportó un nivel de instrucción universitaria, Apenas un 40% de la población indígena de 5 a 9 años tenía primaria y casi un 44% no tenía ningún grado de escolaridad, Estas últimas cifras evidencian una lamentable discriminación en un país donde la educación básica es gratuita y obligatoria (INEC, 2002)

Bibliografía

Actualización y II-III Informe del Estado de Costa Rica ante la CEDAW (2003). San José, Costa Rica.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2002). IX Censo de Población 2000. San José, Costa Rica: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Láscaris, Tatiana y otras. (2001) Ciencia, tecnología y Género en Costa Rica 1990-1999. San José, Costa Rica.

MIDEPLAN (1999). Mujeres jefas de hogar y tasas de jefatura femenina según condición de pobreza de los hogares y zona, período 1987- 1998: <http://www.mideplan.go.cr/sedes/social/09-02.html> 21 de octubre de 1999.

Ministerio de Educación Pública. (2002). Deserción Intra- Anual en el Sistema Educativo, 2001. San José, Costa Rica: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Estadística.

Ministerio de Educación Pública. (2002). Expansión del Sistema Educativo Costarricense, 2002. San José, Costa Rica: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Estadística.

Ministerio de Educación Pública. (2002). Repetición en el Sistema Educativo Costarricense, 2002. San José, Costa Rica: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Estadística.

Proyecto Estado de la Nación. (2001) VIII Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2002). San José, Costa Rica.