

Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior

Guía integrada 2013



Equipo Medidas para institucionalizar la
inclusión social y equidad en las Instituciones
de Educación Superior de América Latina

Zaira Carvajal Orlich
Hellen Chinchilla Serrano
María Amalia Penabad Camacho
(Editoras)

Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior

Guía integrada 2013



Equipo Medidas para institucionalizar la inclusión social
y equidad en las Instituciones de Educación Superior de
América Latina

Zaira Carvajal Orlich
Hellen Chinchilla Serrano
María Amalia Penabad Camacho
(Editoras)

Este documento ha sido desarrollado en el marco del Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL) y fue elaborado por el equipo Medidas para institucionalizar la inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. Recopilado, armonizado y editado por el equipo MISEAL-Universidad Nacional, Costa Rica.

MISEAL es un proyecto cofinanciado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. ALFA es un Programa de Cooperación entre la Unión Europea y América Latina en el ámbito de la educación superior y de la formación.

Instituciones asociadas

Unión europea:

Universidad Libre de Berlín, Alemania
Universidad autónoma de Barcelona, España;
Universidad de Hull, Reino Unido;
Universidad de Lodz, Polonia;

América Latina:

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina;
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil;
Universidad Nacional de Colombia (UNAL), Colombia
Universidad Nacional (UNA), Costa Rica;
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile (FLACSO Sede Chile), Chile;
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador (FLACSO Sede Ecuador), Ecuador;
Universidad de El Salvador (UES), El Salvador;
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala (FLACSO Sede Guatemala), Guatemala;
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México;
Universidad Centroamericana (UCA), Nicaragua;
Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú;
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Proyecto Uruguay (FLACSO Sede Uruguay), Uruguay.

Especialistas revisoras

Flor Abarca Alpízar, Universidad Nacional, Costa Rica
Rebeca Centeno Orozco, Universidad Centroamericana, Nicaragua
Luciana Fainstain Patiño, FLACSO Uruguay
Erika Martínez Muñóz, Universidad Autónoma de México, México

Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior
Guía integrada 2013

Primera edición, 2013
ISBN 978-9968-576-06-2

Zaira Carvajal Orlich
Hellen Chinchilla Serrano
María Amalia Penabad Camacho
(Editoras)

Diseño: María Amalia Penabad Camacho

Revisión filológica: Marta Rojas Porras

Esta publicación ha sido realizada con la ayuda financiera de la Comunidad Europea en el marco del programa ALFA III. El contenido es responsabilidad exclusiva del proyecto MISEAL y no refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

Contacto

Coordinación MISEAL
Instituto de Estudios Latinoamericanos
Freie Universität Berlin
Rüdesheimer Str. 54-56, 14197 Berlín
Tel.: +49 (030) 838 53020
Fax: +49 (030) 839 55464
contacto@miseal.org
www.miseal.org

ISBN: 978-9968-576-06-2



346.013 728
I-36-i

Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior: Guía Integrada/ editoras Zaira Carvajal Orlich, Hellen Chinchilla Serrano, María Amalia Penabad Camacho; recopilado y armonizado por el equipo Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL-Costa Rica). - Heredia, CR. : Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional, 2013
98 p.; 28 cm

ISBN 978-9968-576-06-2

1. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. 2. EDUCACIÓN SUPERIOR. 3. PERSPECTIVA INTERSECCIONAL. 4. AMÉRICA LATINA 5. INCLUSIÓN SOCIAL. 6. VARIABLES SOCIALES

Tabla de Contenidos

Presentación	9
Introducción	13
La perspectiva interseccional y las discriminaciones múltiples.....	13
La estrategia metodológica	17
Primer momento	18
Segundo momento.....	19
Tercer momento	20
Recomendaciones generales para la organización e implementación del proceso de sensibilización	21
1. Selección del espacio físico	21
2. Participantes.....	22
3. Organización	22
4. Reglas básicas	23
5. Tiempo.....	23
6. Personas facilitadoras especializadas.....	23
Unidad 1. Educación superior y la perspectiva de género	25
Descripción.....	25
Objetivo general	25
Objetivos específicos.....	25
Contenidos de la unidad	26
Programación de la unidad de aprendizaje	27
Textos de apoyo conceptual.....	29
En búsqueda de una conceptualización consensuada de sexo y género para el proyecto MISEAL	29
Aproximaciones conceptuales a sexo y a género	29
Propuesta realizada por nuestro equipo	32
Bibliografía recomendada	33
Anexos	34
Unidad 2. Condición económica y educación superior	37
Descripción.....	37
Objetivo general	37
Objetivos específicos.....	38
Contenidos de la unidad	38
Programación de la unidad de aprendizaje	39
Textos de apoyo conceptual.....	41

Bibliografía recomendada	45
Anexos	48
Unidad 3. Etnia-raza en la educación superior	49
Descripción.....	49
Objetivo general	50
Objetivos específicos.....	50
Contenidos de la unidad.....	50
Programación de la unidad de aprendizaje.....	51
Textos de apoyo conceptual	53
Algunos datos relevantes.....	55
Bibliografía recomendada	56
Anexos	57
Unidad 4. Igualdad y discapacidad en la educación superior.....	61
Descripción.....	61
Objetivo general	61
Objetivos específicos.....	61
Contenidos de la unidad.....	62
Programación de la unidad de aprendizaje.....	63
Textos de apoyo conceptual	64
Algunos datos de interés.....	69
Bibliografía recomendada	70
Anexos	71
Unidad 5. Diversidad sexual y educación superior.....	73
Descripción.....	73
Objetivo general	73
Objetivos específicos.....	73
Contenidos de la unidad.....	74
Programación de la unidad de aprendizaje.....	75
Textos de apoyo conceptual	76
Bibliografía recomendada	78
Anexos	81
Unidad 6. Diversidad etaria y educación superior.....	89
Descripción.....	89
Objetivo general	89
Objetivos específicos.....	89
Contenidos de la unidad.....	90
Programación de la unidad de aprendizaje.....	91
Textos de apoyo conceptual	93
Bibliografía recomendada	95
Anexos	97



Presentación

El proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina (MISEAL), financiado con fondos del Programa de Cooperación de la Comisión Europea ALFA III, se propone crear, cambiar o mejorar los mecanismos de inclusión social y equidad, en las instituciones de educación superior (IES) en América Latina y el Caribe, de personas pertenecientes a grupos poco favorecidos o vulnerables, tales como las minorías étnicas o raciales, personas económicamente desfavorecidas, personas con discapacidad, personas discriminadas por su sexo o su orientación sexual. El proyecto pone un énfasis especial en el levantamiento de datos que tome en cuenta la interseccionalidad de los diversos marcadores de diferencia mencionados.

Para desarrollar mecanismos que permitan mejorar la medición de los niveles de exclusión y discriminación de los grupos vulnerables, se pretende, asimismo, incidir en la capacitación del personal académico, administrativo y de gestión de las doce IES latinoamericanas que participan de esta acción, con el fin de institucionalizar reglamentos y mecanismos para su acceso, permanencia y movilidad en las IES socias de MISEAL.

Como se mencionó, participan en la ejecución de esta acción en sus diferentes componentes, 12 IES de América Latina y 4 de Europa, a saber: Universidad de Buenos Aires (Argentina); Universidad Estadual de Campinas (Brasil); Universidad Nacional de Colombia; Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad Nacional de Costa Rica; Universidad de El Salvador; Universidad Centroamericana (Nicaragua); Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), a través de sus sedes en Chile, Ecuador, Guatemala y Uruguay; Universidad Nacional

Autónoma de México, Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad de Hull (Reino Unido); Universidad de Lodz (Polonia), y la Freie Universität Berlín (Alemania).

En los últimos años, especialmente en el período 2003-2011, los países de América del Sur y del Caribe, en comparación con otras regiones del mundo, han tenido un crecimiento significativo en materia económica, con tasas de inflación anual menores a un dígito, un contexto externo favorable y una reducción de su endeudamiento externo. Este proceso de expansión se ha visto reflejado en la mejora de algunos indicadores sociales, laborales y distributivos. Esta realidad, asociada a un período de estabilidad democrática en la región, permite inferir condiciones óptimas para el desarrollo de políticas que impulsen la inclusión social y la equidad en nuestras sociedades. En este contexto de oportunidades, el proyecto MISEAL tiene la misión de aportar en un área trascendente y de responsabilidad en la ruptura ideológica del sistema patriarcal, como es la educación superior.

Esta guía está pensada para la población universitaria en sus distintos órdenes: estudiantes, docentes y personal administrativo, personas gestoras, departamentos y organizaciones públicas y privadas, ONG y, en general, quienes promuevan procesos de inclusión social y equidad en las IES. Se trata de una propuesta de sensibilización que plantea marcos teóricos y metodológicos para abordar y avanzar en la problematización de actitudes y prejuicios, de diversa índole, que forman parte de los complejos mecanismos de exclusión. Se entiende que este proceso es fundamental para lograr la transformación de las estructuras y normativas institucionales que permitan la inclusión plena en el marco de los derechos humanos, la igualdad y el respeto por las diferencias.

Para la elaboración de esta guía integrada, el trabajo fue colectivo, a cargo del equipo Medidas para institucionalizar la inclusión social y equidad en las IES de América Latina, que tuvo como responsable a la Universidad Nacional (UNA-Costa Rica). Se organizó en tres etapas: en la primera se construyeron conceptos para la interpretación y análisis de los seis marcadores del estudio y se distribuyeron por IES socias, a saber: género (UNAM-México), condición económica (Universidad Estadual de Campinas-Brasil), etnia/raza/color (Universidad Nacional de Colombia), discapacidad (Universidad Nacional-Costa Rica), diversidad sexual (Universidad Centroamericana-Nicaragua) y diversidad etaria (FLACSO-Uruguay). En la segunda etapa se elaboró una propuesta de contenidos para cada marcador. En la tercera etapa el trabajo consistió en desarrollar cada unidad, tanto la teoría como la práctica. Finalmente, el equipo de Costa Rica recopiló los aportes brindados y diseñó la Guía, tomando como eje de análisis la perspectiva interseccional.

Esta Guía contiene fundamentos teóricos y metodológicos para su efectiva utilización en las IES. Su aplicación ha sido validada en diferentes contextos. Las observaciones y las experiencias recuperadas a lo largo del proceso permitieron

adecuarla a diferentes realidades. Puede ser utilizada en forma parcial (por unidad temática) o completa, dado que ha sido elaborada de forma tal que puedan abordarse todos los marcadores de diferencia en forma interseccional, partiendo de un solo marcador. Esto significa que si se organiza una actividad de sensibilización vinculada con el género, las dimensiones de pertenencia social, étnica racial, etaria, orientación sexual o de discapacidad también estarán presentes.

La Guía se organizó así: en la introducción se exponen las ideas principales sobre el concepto de interseccionalidad y las discriminaciones múltiples. Se continúa con un apartado donde se fundamenta la estrategia metodológica y se realizan recomendaciones generales para organizar el proceso de sensibilización. A continuación, se presentan seis unidades temáticas, cada una corresponde a uno de los marcadores de diferencia. Estas unidades contienen objetivos específicos, insumos conceptuales, propuestas técnicas y referencias bibliográficas.

Las personas encargadas de llevar adelante la propuesta pueden realizar todas aquellas adecuaciones que consideren necesarias, puesto que una guía nunca puede ser entendida como una receta, sino como un conjunto de orientaciones y sugerencias que han resultado de utilidad en otros contextos, pero que necesariamente requieren de adecuación. Todas las sugerencias y observaciones que puedan resultar útiles para enriquecer esta guía serán bienvenidas y pueden dirigirse al apartado específicos de la página web del proyecto: www.miseal.org

Se extiende un agradecimiento a las siguientes personas por su colaboración en la elaboración de la guía:

Dora Munévar Munévar, María Conçeição da Costa, Zaira Carvajal Orlich, María Amalia Penabad Camacho, Hellen Chinchilla Serrano, María Luisa Preinfalk Fernández, Rodrigo Jiménez Sandoval, Paula Sequeira Rovira, Ana Gabriela Buquet Corleto, Sara Emilia Montiel Arias, Hortensia Moreno Esparza, Óscar Alejandro Quintero Ramírez, Ana Victoria Portocarrero Lacayo, Ligia Arana García, Silvana Darré Otero, Fernanda Sosa Cedriani, Carmen Beramendi Usera.



Introducción

La perspectiva interseccional y las discriminaciones múltiples

Dora Munévar, MISEAL Colombia
María Conceição da Costa, MISEAL Brasil

Los cuestionamientos teóricos elaborados durante la década de los 90, con una intensa presión de los movimientos políticos, procuraron la incorporación de categorías analíticas alternativas. Llegaron a las nociones de interseccionalidad, un concepto elaborado en el marco de los feminismos para confrontar el poder del pensamiento único en contextos históricos multiculturales. Se discrepa, así, de posiciones reduccionistas y esencialistas.

Por este camino, la interseccionalidad puede constituir la base del reconocimiento de las diferencias y las diferenciaciones para analizar las posiciones subjetivas de enunciación, para comprender las formas de producción del poder, el privilegio y la marginalización de las personas a través de los arreglos *identitarios* intersecados por las múltiples categorías sociales subyacentes.

En un comienzo, su meta conceptual sería afianzar el proceso de deconstrucción de la categoría *mujer* como trasfondo homogéneo del pensamiento feminista, para preocuparse por las diferencias existentes entre las mujeres, tomando distancia de una imagen indistinta de un grupo circunscrito por las experiencias de una mujer blanca, occidental, de clase media, tal como lo describieron, cuestionaron y denunciaron las teóricas feministas negras del Sur de los EEUU. Luego, sería un camino conceptual para procurar la articulación raza / clase / género en el ámbito de los estudios de las mujeres, con el fin de reconocer su pluralidad *identitaria* y sus repercusiones políticas, con la configuración de subjetividades y otras vías de análisis contextual.

La identificación sentida de aspectos vitales por parte de mujeres feministas del Sur, que trabajan a partir de una intencionalidad política mediada por la comprensión de los modos de producción de subjetividades, en contextos históricos atravesados por diferentes centrismos, sería el punto de anclaje teórico. A la vez, estos aspectos cuestionaron las nociones de categoría y las acciones para la categorización, tras escuchar la alerta declarada por mujeres racializadas o sexualizadas, lesbianas, en situación de discapacidad y en situación de pobreza, quienes criticaron con ahínco las apuestas políticas de la teoría feminista dominante, por su trabajo centrado o relacionado casi exclusivamente con los derechos de las mujeres. Estas han sido críticas compartidas por mujeres activistas no-occidentales, disidentes o de la diáspora.

La interseccionalidad constituye una convocatoria epistémica para traspasar los límites del pensar occidental binario, hegemónico o esencialista, comprendiendo el género en su expresión articulada e inseparable de otras categorías sociales, relacionando el poder como vía para tomar distancia de la visión impuesta que considera, a las mujeres, un grupo homogéneo, y develando las razones por las cuales muchas situaciones vividas por mujeres y hombres de todas las condiciones quedan invisibles u opacadas. De este modo, da cuenta tanto de los ejes estructuradores de las diferencias, como de la forma en que estas han sido naturalizadas / jerarquizadas en las prácticas sociales e inscritas en las normativas institucionales.

La interseccionalidad puede entrever con anticipación los modos como las interconexiones entre categorías de diferenciación estructuran la estratificación de la vida social y originan distintas consecuencias. Los análisis resultantes intensificaron la comprensión del orden socio-cultural del poder, procurando develar la forma cómo construye subjetividades a través de la (re)composición masculino / femenino, blanquedad / negritud, heterosexualidad / homosexualidad, capacidad / discapacidad. Asimismo, implica pensar en la producción de relaciones de poder y acentuar los procesos de interacción entre categorías sociales / subjetividades / cuerpos; incluso plantea develar los trasfondos de las jerarquías sociales y culturales, tal como circulan en diferentes discursos e instituciones que van a entrelazar raza / etnicidad / clase / género / sexualidad para traspasar los límites impuestos por los enfoques aditivos basados en dicotomías.

Las categorías de diferenciación develan la violencia simbólica que legitima / justifica la dominación eugenésica / normo-centrista imperante en el campo de las (dis) capacidades y las formas en que operan los sistemas de clasificación de los seres humanos; incluso, acompañan la discusión sobre el alcance perturbador de estas cristalizaciones en términos epistémicos, pues rezagan los avances de los procesos de teorización dirigidos a la transformación desde las subjetividades,

limitan la deconstrucción de los códigos binarios contenidos en las categorías y posponen la interpelación a los influjos de los esencialismos.

La categoría de etnia / etnicidad es frecuentemente combinada con la categoría género para develar las complejas urdimbres configuradas a partir de la (no) pertenencia a una nación, las relaciones con lo nacional y las nuevas formas de vivir las nacionalidades adquiridas por mujeres y hombres migrantes.

Las categorías de género, edad, raza / etnicidad estructuran las formas más generales de organización social. Por último, las categorías de edad y clase operan en los diferentes niveles de la vida cotidiana. Todas estas conjugaciones teóricas provocan múltiples expresiones sentidas en lo personal, lo simbólico y lo institucional.

Expresiones de las interseccionalidades vividas por una mujer india (Dutt, 2002):

Soy una mujer india viviendo en Estados Unidos, que experimenta discriminación como mujer de color y como mujer inmigrante pero que tiene privilegios de clase social. El que yo niegue ese privilegio para poder ser poderosa como la voz de los oprimidos es ser irresponsable. Como mujer india de clase media-alta e Hindú en India tengo la responsabilidad de enfrentar lo que los fundamentalistas Hindúes de derechas están haciendo en el nombre de mi religión. Sólo por ser mujer no puedo declararme en solidaridad inmediata con las mujeres musulmanas y hacerme creer que mi experiencia de opresión es igual a la suya.

Expresiones de las interseccionalidades vividas por una mujer caribeño-colombiana:

Cuando me pregunto quién soy y me respondo en términos de identificación inmediatamente me estoy transformando en una persona que habita un cuerpo; también estoy singularizándome a la hora de efectivizar mis derechos... Vamos a despojarnos de eso que no soy yo, pero que he vestido y he usado inconscientemente para buscar, con mucha frecuencia, la aprobación política, económica, ideológica o cultural... Las múltiples discriminaciones que vivimos hoy las mujeres, unas más, otras menos, por ser mujeres, negras, pobres, rurales, muy jóvenes, viejas, lesbianas, feministas, tienen una causa común y sobre todo unas consecuencias devastadoras; en palabras de Martha Nussbaum estas múltiples discriminaciones han producido en nosotras, al menos en la gran mayoría de nosotras, capacidades humanas desiguales... (Reflexiones compartidas, para dar cabida al carácter nómada, dinámico y cambiante de las identidades, por Rubiela Valderrama, cuando hablábamos y ejemplificábamos las interseccionalidades en la Universidad de Cartagena, 2004)

Expresiones de las interseccionalidades vividas por una mujer colombiana afrodescendiente:

Yo soy una mujer de 30 años afrocolombiana; nací en Bogotá al igual que mi hermano, desciendo de gentes provenientes del corredor pacífico, mi madre nació en Barbacoas (Nariño) y mi padre en Bethé (Chocó), viajaron hace más de cuarenta años a Bogotá en busca de nuevas y mejores oportunidades. (...), yo tuve la oportunidad de adelantar estudios de pregrado y tomé la decisión de hacer estudios de posgrado. /éstos/ (...) están muy relacionados con la carrera que elegí: Fisioterapia; debido al enfoque clínico que tiene interactué con muchas personas en situación de discapacidad en los hospitales y centros de rehabilitación, ambiente en el que per se la sociedad les ha forzado a habitar. (...), observo que he procurado trabajar a favor de los derechos de las personas en situación de discapacidad, porque las experiencias de mujeres y de hombres que por allí transitan me han hecho comprender un poco más sus demandas políticas. (Mena, 2012)

Debemos, por tanto, considerar el análisis descriptivo del cruzamiento de variables y recuperar la idea de que estamos trabajando con la visión analítica del poder social que considera el modo como, en la diferenciación social, se interconectan las categorías unas con otras. El concepto de interseccionalidad que trabaja con este tipo de análisis nos ayuda a designar los efectos complejos e irreductibles de las variables, así como las distintas dimensiones de diferenciación y cómo se interconectan los procesos económicos, políticos, sociales, culturales, psíquicos, subjetivos y experienciales con los contextos históricos específicos.

Referencias

- Dutt Mallika. (2002). *Reiventando la Globalización. Noveno Foro Internacional AWID*. En Stromquist Nelly. (2005). Seminario internacional: Mujeres, educación y globalización, Bogotá. Recuperado de http://mail.repem.org.uy/doc_artiypensemrepemcol.htm
- Gómez, Fanny y Pereyra Sarti, Iliana. (2008). Educación popular, género y democracia: los desafíos en la construcción de ciudadanía. Ponencia presentada en la Mesa de debate Sociedad Civil Organizada, Educación Popular y Democracia en América Latina. Foro Desarrollo y Democracia, Cáceres (España), Recuperado de <http://iv.fidc.gloobal.net/spip.php?rubrique26&ntidad=Textos&id=5330>
- Mena, Luz Zaret. (2012). Ausencia de mujeres negras en los estudios sobre discapacidades humanas. (Tesis de maestría) Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6352/1/05598517.2012.pdf>



La estrategia metodológica

Zaira Carvajal, MISEAL Costa Rica
Hellen Chinchilla, Consultora MISEAL Costa Rica
Dora Munevar, MISEAL Colombia
Paula Sequeira, Consultora MISEAL Costa Rica

Las actividades por realizar en los talleres estarán basadas en el enfoque metodológico utilizado en la educación popular y que se asienta en tres pasos consecutivos, los cuales usualmente se conocen como “práctica-teoría-práctica” o “acción-reflexión-acción”¹.

Esta estrategia busca promover una forma de pedagogía horizontal, donde la persona facilitadora trata de conducir la reflexión y el análisis, sin que se profundicen los rangos jerárquicos entre quien funge como docente y las personas participantes. La metodología del taller será participativa con enfoque de género, la cual es descrita por Abarca como aquella que:

...pretende descifrar su sentido desde el interior del proceso educativo, haciendo de las actividades espontáneas de las personas, un proceso consciente, un esfuerzo permanente y sistemático de análisis, estudio y reflexión sobre la realidad, interviniendo activa y conscientemente para la transformación de las inequidades de género [y otras] existentes en

¹ “El método de la E.P (educación popular) exige la relación lógica entre objetivos, contenidos, el método de generar la apropiación de contenidos, técnicas para la producción de contenidos y generación de acciones transformadoras. El vínculo entre el planteamiento metodológico y la definición política del programa es algo verdaderamente substancial a la educación popular. Según lo plantea Núñez, es el método dialéctico el que permite el proceso de acción-reflexión-acción, o sea práctica-teoría-práctica de los grupos populares. Es el camino que permite tener como punto de partida del proceso de la PRÁCTICA REAL de la organización transformando su realidad” (Molina y Romero, 2004, p. 149).

la labor educativa. Para iniciar un proceso educativo de ruptura de las inequidades genéricas, es importante aplicar la metodología participativa porque permite analizar las experiencias vitales de las personas, los conocimientos previos, la visión dominante sobre las relaciones entre los géneros, construida culturalmente mediante procesos históricos y sociales, para posteriormente, realizar una revisión conceptual con perspectiva de género, incentivando a la reflexión y el análisis colectivo y lograr, a partir de todo esto, un proceso paulatino de transformación de la realidad hacia la equidad entre los géneros. (Instituto Nacional de las Mujeres, Costa Rica, 2003, pp. 16-17)

Se debe, entonces, buscar un equilibrio y un respeto entre quienes son parte del proceso, lo que implicará, también, que quien facilite deba utilizar un lenguaje claro y trato afable, que permita la empatía, así como un diálogo ameno para la discusión de los temas básicos que se propongan.

Esta metodología se basa en la participación colectiva y en el rescate no solo de lo teórico (como muchas veces ha sucedido en los procesos de enseñanza formal), sino también busca el inter aprendizaje, es decir, el cambio en el paradigma y aprendizaje a partir de la participación colectiva e intercambio de saberes, promoviendo también los sentimientos y vivencias de las personas, los cuales serán muy valorados. Aunado a lo anterior, la persona facilitadora deberá conocer ampliamente los ejes temáticos y la importancia de la mediación pedagógica durante el taller.

Como lo señala Latorre (2007), la teoría y la práctica han sido vistas, desde enfoques tradicionales, como opuestos irreconciliables en una variedad de espacios, como por ejemplo en las ciencias sociales. Latorre propone que ambas deben estar en constante diálogo y son inseparables una de la otra. En todo caso, esta separación es más bien ilusoria y suele limitar el desarrollo del aprendizaje colectivo, las dicotomías deberían ser vistas como parte de un mismo proceso.

De esta manera, se crean tres momentos consecutivos que serán desarrollados brevemente a continuación:

Primer momento

Esta etapa parte de la práctica y esto significa que el proceso debe originarse de todo aquello que sea parte de la cotidianidad de las personas participantes, por lo que los conocimientos, las costumbres y las vivencias serán el punto de partida, basándose en su reflexión personal y la valoración de sus experiencias con el objetivo de facilitar la construcción y deconstrucción, dándole

su propio significado al proceso de aprendizaje (Instituto Nacional de las Mujeres de Costa Rica, 2007). En este sentido, no solo se apreciarán las particularidades de las personas, sino también la diversidad en la que se desenvuelven. Todos estos elementos deben ser aprovechados por la persona facilitadora y nunca deberán ser vistos como restrictivos para el desarrollo exitoso del proceso.

Esto implicará que quien facilite conozca con qué tipo de población se estará trabajando, por ejemplo, si son grupos estudiantiles universitarios. Además, es preciso tomar en cuenta si es un grupo homogéneo, por ejemplo en edad, en cuanto a la carrera que estudian, lugar de procedencia, género, entre otros; o bien, si se trata de un grupo mucho más diverso. Desde este acercamiento metodológico, es fundamental tener en consideración estas características durante la ejecución del taller, por lo que la persona docente deberá tener un conocimiento previo, para que, posteriormente, sean retomados estos aspectos en el transcurso de las sesiones.

Se recomienda tener en cuenta para este momento, lo siguiente:

- Discutir críticamente el contexto en el que están inmersas las personas participantes.
- Adaptar los contenidos y las enseñanzas de acuerdo con las ideas preconcebidas y experiencias de quienes integran el taller.
- Cuestionar, por parte de todas las personas participantes (incluyendo a quien facilita), el modelo tradicional en la que la persona docente es quien posee el conocimiento y las demás personas son aprendices.
- Considerar algunos antecedentes de los temas que se abordarán por medio de informes, datos y otras investigaciones.

La actividad de capacitación debe verse en todo momento como un espacio de intercambio de opiniones, saberes, sentimientos, experiencias, conocimientos y no como una zona de roles marcados entre quien está al frente dirigiendo y el resto del grupo. Desde esta aproximación metodológica, se debe tener cuidado y reconocer que las actitudes autoritarias e injustas de quien facilita son rápidamente percibidas por el resto del grupo, lo cual puede generar, desde reacciones complacientes hasta resistencias.

Segundo momento

Este momento, aunque prioriza la teoría, debe tener siempre como fundamento la etapa anterior y la construcción grupal de conceptos, como parte

de un mismo proceso de aprendizaje. En esta fase se espera que la persona docente funcione como guía, utilizando materiales que reflejen problemáticas de alguna situación particular, así mismo se busca la construcción colectiva de conocimientos y una conceptualización reticular –no jerárquica-, donde finalmente se pueda complementar con conceptos teóricos, lecturas de apoyo, archivos de audio o video que apoyen el proceso de sensibilización.

Para este segundo momento se puede partir de lo discutido en el momento anterior o iniciar con una nueva discusión ligada a la anterior, adicionando un texto esclarecedor o algún otro material didáctico elaborado por otra persona o bien por quien facilita y que tome en cuenta las características de la población con la que se está trabajando. Este se utilizará para cuestionar el eje temático sobre el que se pretende trabajar el día de la realización del taller y deberá ser accesible a todas las personas participantes. La teoría, al igual que el conocimiento de quienes participan, son aspectos relevantes en los procesos de deconstrucción-construcción, porque facilita el cuestionamiento crítico y fundamentado.

Si bien a partir de material elaborado y la conceptualización realizada se pueden generar discusiones variadas, la persona facilitadora deberá tener un conocimiento sólido de estos, así como de otra información complementaria. En este apartado, quien facilite no debe sentir que es “la autoridad” en la materia tratada y las otras personas son “ignorantes”, sino que deben considerarse como personas portadoras de conocimientos valiosos que serán rescatados, cuestionados y profundizados. De manera que la teoría es utilizada para ayudar en la reflexión colectiva sobre los tópicos propuestos.

Tercer momento

En esta última etapa se regresa a la práctica para generar, de forma conjunta, propuestas aplicables a lo personal, a lo institucional y a lo colectivo del eje temático que se está analizando. Así, se busca producir cambios en diferentes ámbitos que se han problematizado como discriminatorios e injustos.

Sobre todo, es importante que sean las personas participantes quienes, a partir de preguntas generadoras por parte de quien facilita, planteen acciones de cambio, visiones críticas y propuestas creativas. Es necesario que estas propuestas sean discutidas en plenaria y ninguna debe implicar posiciones moralistas o de censura a los puntos discutidos.

De esta manera, por ejemplo, si la pregunta generadora busca pensar en cómo evitar que se produzcan casos de violencia sexual contra las mujeres, la propuesta no debería señalar que ellas se vistan de forma más “decorosa” para detener las violaciones o los acosos sexuales. La persona que facilita debe estar

muy atenta para cuestionar este tipo de observaciones, que más bien fomentan la reproducción de ideas confusas y cargadas de prejuicios.

Finalmente, Abarca (INAMU, 2003) sugiere que para generar una mayor claridad en el desarrollo de los talleres basados en esta metodología, cada uno de los momentos debe tener especificadas las siguientes partes:

Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad
¿Cuál es el sentido de esta actividad?	¿Cuál es el sentido de esta actividad?	¿Cuál es el objetivo de esta actividad?
Sugerencias para desarrollar la actividad	Materiales	Materiales
Recursos/Materiales	Pasos para desarrollar la actividad	Pasos para desarrollar la actividad
Materiales de trabajo	Materiales de trabajo	Materiales de trabajo
	Texto de apoyo conceptual	

Recomendaciones generales para la organización e implementación del proceso de sensibilización

Es muy importante tener presente que para implementar procesos de sensibilización como este es necesario tomar en cuenta algunos aspectos que faciliten el cumplimiento de los objetivos planteados. Estos pueden resumirse en 6 recomendaciones:

1. Selección del espacio físico

Características del local: es recomendable buscar un local amplio, acorde con el número de participantes, con buena ventilación, iluminación natural, así como artificial y con asientos cómodos.

Accesibilidad del local: debe asegurarse la accesibilidad para personas con discapacidad, para lo cual se debe considerar que no existan barreras arquitectónicas como escaleras, puertas angostas, baños inaccesibles, entre otras.

Ubicación del local: debe estar ubicado en un lugar de fácil acceso para el transporte e identificación.

2. Participantes

Número de participantes: es necesario conocer con anterioridad el número exacto de personas para poder programar las actividades de cada tema, así como buscar el local donde se puedan ubicar confortablemente. Este proceso de sensibilización está pensado para un número de integrantes no superior a 30, grupo que permite la amplia participación de cada persona y que es manejable (en términos de tiempo) para quienes lo faciliten.

Participación: es un requisito indispensable que los y las integrantes participen en todo el proceso y no se permita la entrada o salida para intervenir en temas aislados.

Perfil de participantes: el proceso de sensibilización está dirigido a la comunidad universitaria académica, administrativa y estudiantes. Se debe lograr romper con la jerarquía existente en este espacio de sensibilización.

3. Organización

Convocatoria: el éxito de los procesos de sensibilización depende mucho de una buena convocatoria. Es necesario, entonces, programar con anticipación la actividad, con el propósito de tener tiempo suficiente para realizarla. Muchas personas necesitarán reprogramar sus actividades diarias de trabajo, así como otras actividades personales para poder asistir. Es recomendable que la convocatoria se haga por escrito, especificando claramente el horario, el tipo de actividad, la dirección exacta donde se realizará, los teléfonos para confirmar la asistencia, así como otros detalles que sean importantes, como la necesidad de que las personas sean puntuales y asistan a la totalidad de las sesiones de capacitación, etc.

Material: es fundamental realizar un listado de todos los materiales que se requieren para desarrollar el proceso, para ello se debe revisar la guía y conformar un inventario de materiales didácticos como guías de trabajo, papelógrafos, marcadores, entre otros. Adicionalmente debe contarse con materiales que faciliten el proceso, como lista de participantes, gafetes, agua, programa de la actividad con los tiempos y temas por tratar, entre otros. Probar previamente el equipo multimedia, si se requiriera.

4. Reglas básicas:

Toda actividad de sensibilización deberá contemplar algunas reglas básicas que hagan posible su éxito.

Reglas que surjan del consenso grupal: algunas reglas pueden salir del consenso mismo del grupo, para lo cual se solicita, al inicio del proceso, que cada persona proponga una regla que se debe cumplir, una vez con el listado de todas las reglas se someten las propuestas al consenso del grupo.

Reglas de las personas facilitadoras: las personas facilitadoras podrán complementar con otras reglas producto de la experiencia, como por ejemplo, la necesidad del respeto hacia quienes externen opiniones, compartan testimonios o planteen dudas y preguntas; la puntualidad como una forma de respeto y consideración por el tiempo de todas las personas involucradas con el proceso de capacitación, etc.

5. Tiempo:

Cada una de las actividades que se contemplan cuenta con un tiempo aproximado que puede reducirse o ampliarse, acorde con el proceso de sensibilización y participación de cada grupo. Es recomendable que las personas facilitadoras estén monitoreando el tiempo y sepan cortar las discusiones cuando se vuelvan repetitivas o se salgan de los objetivos del taller.

6. Personas facilitadoras especializadas:

Quienes facilitan el proceso deben tener conocimientos profundos sobre el tema por desarrollar, así como la actitud y el convencimiento de los principios de igualdad y no discriminación fundamentales para lograr cumplir con los objetivos. Deberán estudiar la presente Guía, así como consultar la bibliografía recomendada.

Deben tener claridad de su función facilitadora y desarrollar relaciones horizontales, tomando en cuenta que es un proceso de construcción que implica el cumplimiento de la metodología propuesta.



Unidad 1

Educación superior y perspectiva de género

Ana Buquet, MISEAL México
Sara Montiel, MISEAL México

Descripción

Esta unidad comienza con la definición de conceptos básicos de la teoría de género, para posteriormente explicar los fundamentos normativos internacionales relativos a los derechos humanos y a los derechos de las mujeres, que la sustentan. Finalmente, se revisa la implementación de la temática de género y la inclusión social con un enfoque interseccional que deriva en una propuesta de acciones concretas que las personas asistentes al taller puedan llevar a cabo en el entorno de la universidad. La población destinataria está conformada por las tres comunidades universitarias: personal académico, personal administrativo y estudiantes.

Objetivo general

- Fomentar valores de equidad y respeto a las diferencias utilizando la perspectiva interseccional, por medio de talleres de sensibilización dirigidos a la población universitaria.

Objetivos específicos

- ▶ Reconocer, a partir de la experiencia personal, la construcción social de género.

- ▶ Reflexionar acerca de los derechos humanos de las mujeres, su importancia y los avances alcanzados en esta materia.
- ▶ Elaborar una propuesta de acción en su entorno cotidiano, a favor de la equidad de género y la inclusión social.

Contenidos de la unidad

La unidad está organizada para la problematización de los siguientes temas: el género, el poder, la sociedad patriarcal, el derecho a la educación de las mujeres y su interdependencia con los derechos humanos. La perspectiva interseccional coadyuva a alcanzar una formación profesional libre de sexismo, racismo, homofobia, clasismo, criterios de normalidad y edaísmo.

Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: lo que sabemos y sentimos	- Socializar expectativas acerca del taller. - Establecer reglas que se seguirán en el taller. <i>Nota:</i> Esta actividad no es necesario repetirla en las demás unidades que conforman esta guía, excepto si se hace un uso parcial de la misma, por ejemplo, empezar por otras unidades que no sea ésta.	Ejercicio 1: "¿Qué es lo mejor y lo peor que puede pasar en el taller?" Instrucciones: - Pida al grupo que conteste el instrumento "Expectativas" que es un diagnóstico de expectativas hasta el cuadro 3. - Cuando terminen de contestar el cuadro, pídale que comenten brevemente lo que anotaron. - Finalmente en un papelógrafo indíqueles que anoten las reglas que regirán al grupo durante el taller.	- Fotocopias del Instrumento "Expectativas" (Ver Anexo A) - Papelógrafo. - Plumones gruesos de colores.	20 minutos
	- Visibilizar los mandatos sociales que constituye la construcción del género. - Diferenciar el género del sexo. - Visibilizar la incidencia de la clase, la etnia, la orientación sexual, la identidad sexo genérica en las profesiones, el tipo de trabajo y el goce de los derechos.	Ejercicio 2: "Siluetas." Instrucciones: - Solicite a las personas que con los ojos cerrados recuerden cómo sus seres queridos les decían lo que debía ser un hombre y lo que debía ser una mujer (1 min). - Distribuya tarjetas con características asignadas para hombres y mujeres, cada participante lee y analiza el atributo que le tocó. - Pegue en la pared una silueta de hombre y otra de mujer, dejando un espacio entre ellas. Pida al grupo que peguen las tarjetas a las siluetas según corresponda a hombre o mujer de acuerdo a lo que les decían que debería ser una mujer o un hombre. - Realice con el grupo un análisis acerca de la colocación de las tarjetas. - Pida al grupo que se respeten los procesos de cada persona y permita la argumentación necesaria respecto de los atributos, y plantee preguntas generadoras individuales. - Indique que cada participante puede cambiar la colocación de las tarjetas, a partir de un nuevo punto de vista. Se permite que cada participante cambie solamente su tarjeta. En este paso de la técnica, la mayoría de las tarjetas quedan en medio de las dos siluetas. - Comente con el grupo que estos atributos pueden pertenecer tanto a hombres como a mujeres y que solo las características biológicas y fisiológicas quedaron separadas por sexo. Ampliar desde la perspectiva interseccional la diversidad sexual.	- Papelógrafos con siluetas de Mujer y Hombre. - Papel para notas adhesivo de colores con características o atributos. (Ver Anexo B) - Preguntas guía del ejercicio 2 (Ver Anexo C)	1 hora

Unidad 1, Educación Superior y perspectiva de género

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Segundo momento: Reflexionemos y profundicemos sobre género, poder y sociedad patriarcal	- Reflexionar sobre los derechos humanos de las mujeres y las formas en las que los estereotipos, roles de género, las prácticas culturales, la clase, la etnia, la orientación sexual, la identidad sexo genérica, las profesiones o los trabajos afectan el acceso y goce a estos derechos.	Ejercicio 1: Proyectar el video: Derechos de la mujer” http://www.youtube.com/watch?v=J-259IYA7mg Ejercicio 2: • Elaborar una exposición sobre conceptos básicos de la teoría sexo género: • Diferencia entre sexo genero • Construcción de estereotipos • Orden de género • Derechos humanos de las mujeres <i>Nota:</i> Se sugiere que la persona facilitadora se apoye de diapositivas para la discusión del marcador género.	- Video “Derechos de la mujer” http://www.youtube.com/watch?v=J-259IYA7mg - Proyector (si se requiere). - Computador portátil. - Parlantes.	1 hora y 20 minutos
Tercer momento: Aplicemos conocimientos sobre género	Objetivo: - Elaborar una propuesta de acción en su entorno cotidiano a favor de la inclusión social.	Ejercicio: - Solicite al grupo que conformen subgrupos. - Entregar un pliego de papel periódico con plumones, para que elaboren una propuesta de acción en su entorno cotidiano, a favor de la inclusión social.	- Hojas de papel periódico o cartulinas, - Revistas, periódicos - Tijeras, - Pegamento - Plumones de colores o crayolas. - Cinta adhesiva	1 hora y 20 minutos

Textos de apoyo conceptual

En búsqueda de una conceptualización consensuada de sexo y género para el proyecto MISEAL

Aproximaciones conceptuales a sexo y a género

Sexo es un concepto aparentemente unívoco, que se refiere, de manera directa, a las características biológicas de las personas en relación con su sistema reproductivo. La definición de sexo aparece de manera similar en múltiples fuentes consultadas. La OIT (2011, p. Anexos 71) plantea que el término “sexo” hace referencia a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, condición definida desde el nacimiento. La FAO (s.f) al incluir características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos –que los definen como macho y hembra–, utiliza una definición más amplia. Plantea que el sexo es una característica de nacimiento y que se puede reconocer a partir de datos corporales genitales. Para el Instituto Jalisciense de las Mujeres (IJM, 2008), sexo se refiere a las diferencias biológicas de las personas asociadas con sus características reproductivas y sexuales. Esto incluye la diversidad evidente de sus órganos genitales externos e internos, las particularidades endocrinas que las sustentan y las diferencias relativas a la función de la procreación. Sin embargo, vale la pena problematizar el concepto sexo como una categoría binaria, infalible y exclusivamente natural.

Por un lado están los estados intersexuados, en los cuales el sexo no está tan claramente definido para garantizar que los seres humanos siempre nacerán siendo hembras o machos. Desde la década del 50 del siglo XX, científicos como Robert Stoller (1968), pioneros en comprobar, empíricamente, que el sexo y el género no necesariamente se corresponden, desarrollaron investigaciones de carácter médico y psicoanalítico, sobre estos casos y su vínculo con el desarrollo de la identidad de género.

Por otro lado están los estudios de corte histórico de autores como Thomas Laqueur (2001) que plantean el sexo no como un dato biológico puro e inmutable, sino como una construcción que ha cobrado diferentes significados a lo largo de la historia.

... los gestos corporales de un mundo en el que al menos dos géneros corresponden a un solo sexo, en el que los límites entre hombre y mujer son

de grado y no de clase [...] cómo se concebía el cuerpo de sexo único [...] el modelo un sexo/una carne dominó el pensamiento sobre la diferencia sexual desde la Antigüedad hasta finales del siglo XVII. (Laqueur, 2001, p. 55)

En la actualidad, el modelo de dos sexos es cuestionado por Anne Fausto-Sterling, quien muestra la intersexualidad como un tema antiguo, pero que a su vez ha sido controlado de diferentes maneras, recientemente por “las técnicas quirúrgicas modernas que contribuyen a mantener el sistema de dos sexos” (2006, pp. 48-49).

Machos y hembras se sitúan en los extremos de un continuo biológico, pero hay muchos otros cuerpos, como el de Suydam, que combinan componentes anatómicos convencionalmente atribuidos a uno u otro polo: Las implicaciones de mi idea de un continuo sexual son profundas. ... Reconceptualizar la categoría de “sexo” desafía aspectos hondamente arraigados en la organización social europea y americana. (Fausto-Sterling, 2006, p. 48)

En relación con el término género, las definiciones varían desde diferentes posturas teóricas y disciplinarias, además de ser un concepto utilizado de muy diversas formas, según la intención que se pretenda de él: como enfoque o perspectiva, como categoría de análisis, como orden social, como definición de una construcción social que actúa sobre los individuos, como medida políticamente correcta, etc. La complejidad de este concepto lo ha arrastrado desde utilizarlo como sinónimo de sexo –cuando se pregunta en formatos y cuestionarios el *género* en lugar del sexo– o como sinónimo de mujeres, hasta discusiones teóricas que pretenden encontrar el origen de este ordenamiento social, sus formas de perpetuación y las estructuras y sistemas que operan para mantenerlo a pesar de su permanente transformación.

La mayor parte de las definiciones plantean, de una u otra forma, que el género refiere a un conjunto de prácticas, disposiciones, papeles, roles, responsabilidades, atributos, espacios, comportamientos, actitudes, etc. que la sociedad asigna a hombres y a mujeres de manera diferenciada, estableciendo un modelo que legitima a nivel social el deber ser de las mujeres y el deber ser de los hombres en todas las esferas de la vida humana. Marta Lamas, recogiendo las conceptualizaciones de teóricas feministas, plantea la siguiente definición:

El género como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los

sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y lo que es “propio” de las mujeres (lo femenino). (Lamas, 1999, p. 84)

La complejidad de este concepto lleva a Joan Scott (2000) a plantear una definición dividida en dos partes, que a su vez contiene subpartes. Especifica que se puede recurrir a ellas de manera diferenciada como categorías de análisis, pero que en los hechos funcionan de manera interrelacionada.

La primera parte de su definición establece el *género* “como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, el género comprende cuatro elementos interrelacionados: ... símbolos culturalmente disponibles ..., conceptos normativos que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino ... nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales, tercer aspecto de las relaciones de género. ... El cuarto aspecto del género es la identidad subjetiva” (Scott, 2000, pp. 289-291).

La segunda parte de la definición que hace Scott (2000, p. 292) se refiere al “género como una forma primaria de relaciones significantes de poder. Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder”.

Además, Scott plantea que la propuesta de su definición de género “podría usarse para discutir sobre clases, razas, etnicidad, o por la misma razón, cualquier proceso social” (2000, p. 292).

Estas definiciones nos remiten a “los diferentes niveles de intervención del género como organizador significativo en las sociedades humanas” (Serret, 2011, p. 71), trascendiendo la clásica definición de género como construcción cultural de la diferencia sexual. Estela Serret identifica el *género simbólico*, en tanto referente primario de significación, en donde se ubica la distinción generalizante masculinidad / feminidad; el *género imaginario social*, en el cual la distinción simbólica encarna tipificaciones sociales sobre las implicaciones de ser hombres y mujeres; y el *género imaginario subjetivo*, referido a las actuaciones de género que escenifican cotidianamente las personas concretas (Serret, 2011, pp. 74-75).

Bourdieu (2007) aporta una serie de elementos para comprender la permanencia y los mecanismos de perpetuación de la dominación masculina, de los cuales tomaremos algunos relacionados con la función de los cuerpos como instrumento eficaz de transmisión del orden de género.

El trabajo de construcción simbólica ... se completa y se realiza en una transformación profunda y duradera de los cuerpos (y de los cerebros), o sea, en y a [sic] través de un trabajo de construcción práctico que impone una definición diferenciada de los usos legítimos del cuerpo, sexuales sobre todo, que tiende a excluir del universo de lo sensible y de lo factible todo lo que marca la pertenencia al otro sexo ..., para producir ese artefacto social llamado un hombre viril o una mujer femenina. (Bourdieu, 2007, p. 37)

Y, agrega: “Una forma de dominio que se inscribe en la totalidad del orden social y opera en la oscuridad de los cuerpos, a un tiempo bazas y principios de su eficacia” (Bourdieu, 2007, p. 103). Además, plantea que “estos principios se transmiten, en lo esencial, de cuerpo a cuerpo, sin necesidad de la conciencia y del discurso (Bourdieu, 2007, p. 119).

Propuesta realizada por nuestro equipo

Retomando los planteamientos anteriores, sugerimos, para los fines del proyecto MISEAL, tomar en consideración las siguientes reflexiones:

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales. Se basa en las diferencias percibidas entre los sexos, desde donde se articulan, de manera primaria, las relaciones de poder. Su funcionamiento se sostiene en la distinción y jerarquización –en el orden simbólico– de los significados de lo masculino como categoría central (superior/cultura) sobre lo femenino como categoría límite (inferior/naturaleza).

Estas connotaciones jerárquicas de lo femenino y lo masculino son el marco de referencia desde el cual las sociedades construyen sus ideas, representaciones, prácticas, prescripciones y expectativas sociales diferenciadas sobre el deber ser de hombres y mujeres, y aseguran su reproducción mediante las instituciones y sistemas –como la familia, la educación, el Estado, los medios de comunicación, las religiones, etc.– que constituyen el orden social.

Los mecanismos del género, que funcionan en los niveles cultural (simbólico) y social (imaginario), intervienen en el plano individual (subjetivo) en la conformación de las identidades de los sujetos –inscribiéndose de manera profunda y duradera en los cuerpos– que reproducen a través de los actos, pensamientos y sentimientos el género de adscripción –habitualmente femenino en las mujeres y masculino en los hombres–, sin que su proceso de formación sea advertido por la conciencia.

La interrelación de los distintos niveles de operación del ordenamiento de género (simbólico, imaginario y subjetivo) garantiza el funcionamiento casi perfecto –con una apariencia *natural*– de una maquinaria social que mantiene a las mujeres, como colectivo, en posición de subordinación ante los hombres, en todos los espacios y aspectos de la vida social.

Bibliografía recomendada

- Bourdieu, Pierre. (2007). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- FAO. (s. f.). *Vocabulario referido a género*. Depósito de documentos de la FAO. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/x0220s/x0220s01.htm>
- Fausto-Sterling, Anne. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Instituto Jalisciense de las Mujeres. (2008). *Manual para la sensibilización del enfoque integrado de género de la administración pública. Impulsemos todos los derechos para todas las mujeres... todos los días*. (Consultoría de la Dra. Teresa Incháustegui). Jalisco: Aut.
- Lamas, Marta. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20(10), 84-106.
- Lamas, Marta. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus.
- Laqueur, Thomas. (2001). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.
- OIT. (2011). *Directrices para incluir la perspectiva de género en las políticas de empleo*. Manual de recursos de información. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Scott, Joan. (2000). El género una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas Marta (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Serret, Estela. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 2, (18), (9), 71-97.
- Stoller, Robert J. (1968). *Sex and gender: the development of masculinity and femininity* [Sexo y género: el desarrollo de la masculinidad y de la feminidad]. London: Karnac.

Anexos

Anexo A. Instrumento "Expectativas"

Fecha: _____

Nombre completo: _____

Escuela: _____

Población: Académicos/as _____ Administrativos/as _____

Llene los recuadros 1, 2 y 3 en la primera sesión, después se discutirán brevemente con el/la facilitador/a. El recuadro 4 se llenará en la última sesión.

1) ¿Cuáles son las expectativas al iniciar el taller?	2) ¿Cuáles son tus temores al iniciar este taller?
3) ¿A qué me comprometo en este taller?	4) ¿SE CUMPLIERON MIS EXPECTATIVAS? ¿POR QUÉ? Fecha: _____

Anexo B. Los roles

Tarjetas con distintos roles de mujeres:

- Una mujer homosexual pobre
- Una mujer homosexual con sida
- Una mujer blanca, de 34 años, con dinero, que consume ocasionalmente cocaína
- Una trabajadora sexual blanca
- Una mujer casada heterosexual con bajos ingresos económicos
- Una mujer heterosexual casada con ingresos económicos altos
- Una trabajadora sexual de 24 años negra
- Una lesbiana
- Una mujer soltera embarazada
- Una mujer indígena con una severa incapacidad para el aprendizaje
- Una mujer con sida
- Una médica
- Una mujer ciega con problemas de movilidad
- La jefa de una estación de policía
- Una religiosa
- Una mujer indígena
- Una mujer sin hogar de 29 años
- Una madre de dos hijos que porta el VIH
- Una mujer asiática, madre de cinco hijos, con limitada capacidad de expresarse en español
- Una mujer de negocios que se ha auto desarrollado
- Una mujer de 52 años, recientemente divorciada, con un trabajo medio tiempo, que vive en un condominio, con un hijo que vive en otra ciudad



Anexo C. Guía para la persona facilitadora

Preguntas:

- ¿De qué manera limitan a los hombres y a las mujeres las expectativas de “actuar como hombre y actuar como mujer”?
- ¿Qué emociones tienen prohibido mostrar los hombres y cuáles las mujeres?
- ¿De qué manera “actuar como hombre” o “actuar como mujer” afecta sus relaciones con hijos y pareja?
- ¿De qué manera las normas y expectativas sociales pueden afectar e impactar negativamente la salud sexual y reproductiva de los hombres y las mujeres?

Elementos para retomar:

- Es común que se atribuya a las mujeres el cuidado de las personas, los animales, las plantas, así como el trabajo doméstico.
- Al hombre se atribuye el cuidado de objetos como automóviles, la electricidad de la casa, pintar las paredes, arreglos de tejados, etc.
- Es necesario evitar posibles consecuencias negativas de dichas convenciones.
- La /el facilitador explica al grupo los conceptos de sexo, género y estereotipos y roles de género.



Unidad 2

Condición económica y educación superior

Rodrigo Jiménez, Consultor MISEAL Costa Rica
María Conceição da Costa, MISEAL Brasil

Descripción

Esta unidad está dirigida a promover la igualdad y la no discriminación por motivos de condición económica, en las instituciones de educación superior que participan del proyecto MISEAL. El sistema educativo, en ocasiones, no toma en cuenta las limitaciones y dificultades que surgen de la escasez de recursos, por lo cual genera desigualdades y discriminaciones institucionales que se ven reforzadas con actitudes y comportamientos sociales, violentando a sectores sociales que no tienen el mismo acceso a los bienes y recursos. La población destinataria está conformada por las tres comunidades universitarias: docentes, personal administrativo y estudiantes. La finalidad de la unidad es propiciar la sensibilización sobre los procesos de exclusión que se generan como efecto de la condición socio económica de las personas y su combinación con otros marcadores de diferencia como el género, la orientación sexual, la dimensión raza-etnia, la edad y la discapacidad.

Objetivo general

- Sensibilizar a la población universitaria sobre los procesos de discriminación que sufren las personas por razón de su condición socioeconómica, para generar acciones de concientización y problematización de actitudes y prejuicios, y fomentar valores de equidad y respeto por las diferencias.

Objetivos específicos

- ▶ Reflexionar, a partir de la experiencia personal, sobre los diversos factores que, asociados con la condición socioeconómica, reproducen formas de discriminación.
- ▶ Desarrollar conocimientos sobre la condición socioeconómica intersectada con otros marcadores de diferencia.
- ▶ Realizar una propuesta de acción a favor de la inclusión social desde la perspectiva interseccional.

Contenidos de la unidad

El contenido aporta elementos para la comprender y discutir sobre la condición socioeconómica, como dimensión generadora de exclusión social, en las instituciones de educación superior. Esta dimensión será analizada en relación con otros marcadores de diferencia como: etnia-racial, discapacidad, orientación sexual y edad.

Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: Lo que sabemos y sentimos	▶ Reflexionar a partir de la experiencia personal, sobre los diversos factores que, asociados con la condición socioeconómica, reproducen formas de discriminación.	Ejercicio 1: - Indique a cada persona que describa brevemente su condición económica actual y la de hace 10 años, y que identifique los cambios y los factores a los que los atribuye. (Ver Anexo A) - Solicite que se dividan en subgrupos para que compartan experiencias e identifiquen coincidencias y diferencias, así mismo, que nombren una persona relatora. - En plenaria, solicite a las relatorias que comenten los principales hallazgos en el ejercicio.	- Fotocopias del ejercicio 1 (Anexo A) - Bolígrafos - Papelógrafos - Marcadores	1 hora y 20 minutos
		Ejercicio 2: En plenaria, pregunte al grupo si considera que ha sufrido alguna forma de discriminación por su condición socioeconómica.		20 minutos
Segundo momento: Teorización: Reflexionemos y profundicemos	▶ Desarrollar conocimientos sobre la condición socioeconómica intersectada con otros marcadores de diferencia.	Ejercicio 1: - Presente el video "Se prostituyen por agua las niñas en Haití" http://www.youtube.com/watch?v=TLHqTejnYk&feature=youtu.be - Solicite a las personas participantes que comenten sus principales ideas sobre el video. - Anótelas en un papelógrafo.	- Video Beam - Papelógrafos - Marcadores	15 minutos
		Ejercicio 2: - Se divide al grupo en subgrupos, se le entrega una de las siguientes lecturas y se les pide que extraigan las ideas centrales para luego comentarlas en plenaria. Nota: Dependiendo del número de personas entregue una misma lectura a más de un subgrupo. Lecturas: "Desigualdades entrecruzadas" Capítulo I. B.1. Raza, etnia, pobreza y género, pp.31-37 http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2004/104B09_431_span.pdf "Desigualdades entrecruzadas" Capítulo I. B.2. Segregación, discriminación, prejuicio y desigualdad, pp. 39-40 http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2004/104B09_431_span.pdf	Copias de la lectura	1 hora

Unidad 2, Condición económica y educación superior

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
		Ejercicio 3: - Abra una plenaria y solicite a los grupos que comenten la lectura en relación con el video, anote las principales ideas en papelógrafos. - Realice un cierre de la sesión, relacionando los aportes de las personas participantes.	- Papelógrafos - Marcadores	20 minutos
Tercer momento: Apliquemos conocimientos	 Realizar una propuesta de acción a favor de la inclusión social desde la perspectiva interseccional.	Ejercicio 1: - Entregue una hoja en blanco y solicite que elaboren una propuesta en favor de la inclusión desde su ámbito de competencia en la universidad y otra personal. - En plenaria, solicite que discutan sus propuestas.	- Hojas en blanco. - Bolígrafos	45 minutos

Textos de apoyo conceptual

El indicador de nivel socioeconómico (NSE) tiene por objetivo expresar la posición de los individuos dentro de una estructura jerárquica social e históricamente definida. El reconocimiento de las diferencias socioeconómicas entre las personas está vinculada a las diferentes oportunidades educativas, trayectorias ocupacionales, acceso a bienes y servicios, al acceso a una vivienda adecuada, entre otros factores, por medio de los cuales los individuos ven facilitado u obstaculizado su acceso (Alves e Soares, 2009). Esta estructura de oportunidades diferenciadas muestra un impacto directo en las tasas de mortalidad (Freitas y Moraes, 2010), fecundidad e incidencia de enfermedades (Karp et al., 2004) entre los grupos, debidas a las diferencias en el acceso a los cuidados de la salud, a las opciones nutricionales y a las condiciones de vida en general (Oakes y Rossi, 2003).

En las ciencias sociales el estudio de las diferencias es objeto de observación, tanto como un fenómeno a ser explicado en forma específica, como en su asociación con otros fenómenos sociales. Para que estas diferencias dentro de una jerarquía social puedan ser analizadas, es necesario que sean definidas y operacionalizadas.

El NSE es una medida sintética de posición social, es un constructo teórico que no puede ser directamente observado, pero que permite analizar la distinción entre individuos por medio de variables combinadas y observables, tales como educación, ocupación, ingreso individual o familiar (Alves e Soares, 2009; Barros y Victora, 2005; Oakes y Rossi, 2003). En ese sentido, el NSE refiere al acceso de determinados grupos a los recursos colectivos deseados, que pueden ser bienes materiales, dinero, poder, salud o educacionales. El acceso a tales recursos es lo que permite a los individuos prosperar en el mundo social (Oakes y Rossi, 2003).

La educación constituye una dimensión importante para comprender el NSE de las personas. Algunos estudios prefieren operacionalizar la dimensión educacional contando la cantidad de años de estudios. Otros prefieren categorizar los niveles educacionales alcanzados, porque permiten reconocer las barreras estructurales de los sistemas educativos. En algunos casos esta variable aparece como el único indicador de NSE, debido a la fuerte correlación observada entre rendimiento y años de estudio (Alves e Soares, 2009).

Entretanto, la dimensión educacional debe ser utilizada en conjunto con otros aspectos sociales, dado que la expansión de la educación en sus niveles de enseñanza básica, verificada en los últimos años entre los grupos excluidos, podría generar una reducción del efecto discriminador para las generaciones futuras. Sin perjuicio de lo anterior, la estratificación educacional en muchos países de América Latina se manifiesta cada vez más por medio de la desigualdad en el acceso a una

educación de calidad y no solo por el acceso a la educación (Alves e Soares, 2009).

La educación es considerada desde la teoría liberal como un factor de ascenso social, es vista como factor necesario para la transición de una situación socioeconómica a otra, estimulada y recibida a través de la familia (Karp et al., 2004). Por esa razón, generalmente se considera la escolaridad del “jefe de familia” como indicador socioeconómico, aunque en los últimos años numerosos estudios plantean que tiene mayor incidencia la escolaridad de la madre (Buchmann, 2002, Alves e Soares, 2009).

El nivel de ingresos es comúnmente utilizado en la elaboración del NSE de una familia. Esa variable permite comprender la capacidad de adquisición de los recursos deseados. Por lo general, se construye a partir de los datos sobre ingresos de los individuos, se pueden ofrecer categorías para las personas entrevistadas, se puede obtener solicitando un valor exacto de ingresos (mensual o anual) o se puede obtener mediante otros registros administrativos (Oakes y Rossi, 2003). Otros procedimientos que permiten inferir el nivel de ingresos y la riqueza de los grupos se basan en el consumo de bienes y servicios, acceso al confort, etc. (Alves e Soares, 2009; Barros y Victora, 2005). La mayoría de las veces, los datos sobre ingresos consideran el ámbito familiar para componer el NSE. La familia juega un papel importante en la reproducción de la sociedad y en el modo en que se organiza la distribución de los ingresos para satisfacer las necesidades de cada miembro (IBGE, 2010). De ese modo, el ingreso familiar es el que define las posibilidades del grupo para adquirir bienes y servicios. En esa dirección, el ingreso familiar per cápita es también un indicador bastante eficaz para caracterizar el perfil socioeconómico de las familias. En algunos países la unidad de medida para este indicador es la cantidad de salarios mínimos.

La ocupación es otra dimensión frecuentemente utilizada para elaborar el NSE. Aunque la mayoría de los estudios aceptan esa información, existe una controversia sobre su forma de recolección y clasificación. Si bien las personas entrevistadas saben explicar muy bien la naturaleza de su trabajo, es difícil una codificación que permita realizar comparaciones y revelar las diferencias en la estructura ocupacional (Alves e Soares, 2009).

Para operacionalizar estas variables, los estudios se dividen entre aquellos que defienden un abordaje de clase social y los que prefieren el enfoque de la estratificación jerárquica ocupacional, y los que adoptan un enfoque categorial continuo (Ganzeboom, DeGraaf y Treiman, 1992). Más que las categorías profesionales en sí, lo relevante está asociado a las medidas de estatus profesional, como se proponen en algunos manuales clásicos como el *Standard International Occupational Prestige Scale* - SIOPS (evaluación de prestigio), el *International Socio-Economic Index of Occupational Status*- ISEI (estatus socioeconómico)

(Ganzeboom, 2010) o el SIOPS que es un patrón internacional codificado de la International Standard Classification of Occupations (ISCO), el cual considera los resultados de evaluaciones de prestigio realizadas en 60 países (Ganzeboom, DeGraaf y Treiman, 1992).

A pesar de las dificultades en la medición de NSE y las controversias en su definición, la escolaridad, ocupación e ingresos son las dimensiones más frecuentes en la composición del NSE.

¿Y la clase social? Además del NSE, otros términos también son utilizados para expresar la posición de un individuo dentro de la jerarquía social, como es el caso de la clase social. Esta pretende ubicar una posición social dentro de una jerarquía, limitándose al modo en que las personas se relacionan con los llamados medios de producción (Oakes y Rossi, 2003). Existen varios factores que estructuran el nivel socioeconómico.

El factor naturaleza se encuentra constituido por las fuentes naturales, que proporcionan la materia prima, la cual inicia la cadena productiva. Las mujeres y los grupos en riesgo social, por lo general, no tienen acceso a este factor de producción, que está en manos de quienes ejercen poder en la sociedad.

Además, se encuentra el factor trabajo, el cual se compone del esfuerzo o las capacidades humanas (del trabajo), que pueden ser tanto físicas como intelectuales; en ambos casos, aplicadas a la materia prima. Consiste en el esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza, sin él no es posible subsistir, ni satisfacer las necesidades humanas. Debido a que el esfuerzo que entraña produce cansancio y requiere lapsos de descanso, la cantidad de trabajo es limitada, lo que hace que sea un bien económico.

El factor capital se conforma por bienes materiales que, habiendo sido creados por el ser humano, son utilizados para producir otros bienes o servicios. Dos características importantes del capital consisten en que, la primera: su creación involucra un costo, porque es necesario utilizar recursos que podrían destinarse al consumo y la segunda: la aplicación del capital al proceso de producción que incrementa la productividad de los otros factores productivos.

La sociedad patriarcal establece la división sexual del trabajo. Esto le otorga un valor diferenciado al trabajo realizado por las mujeres y al realizado por los hombres, restándole reconocimiento social al trabajo estereotipadamente femenino. De esta manera, el trabajo considerado femenino no tiene el mismo peso para la producción de riqueza en comparación con el masculino. La universidad es un medio que reproduce este sistema, se observan áreas en las que concentran más o casi exclusivamente mujeres, como es el caso de la facultad de educación y otras casi exclusivas de los hombres, como topografía e ingenierías.

Es así como la división sexual del trabajo es una estructura fácilmente observable. Se expresa en la concentración de las mujeres en las tareas de la reproducción en el ámbito doméstico y también en determinadas actividades y puestos dentro del trabajo remunerado. Produce, sistemáticamente, diferencias salariales en detrimento de las mujeres y se traduce en la presencia, en todas las sociedades, de una inserción diferenciada de hombres y mujeres en la división del trabajo.

Diferencias de aptitudes, preferencias laborales y capacidades que resultan en una fuerza de trabajo femenina que no se adapta a las características demandadas por el mercado de trabajo terminan “naturalizando” el fenómeno. Hay ciertas cualidades que son atribuidas como propias de la fuerza de trabajo femenina o de la fuerza de trabajo masculina y que, por consiguiente, van a definir los trabajos como femeninos o masculinos.

Lo anterior se verifica en la segregación de las mujeres al trabajo doméstico no remunerado; su menor tasa de actividad laboral; la existencia de ocupaciones masculinas y femeninas; la distribución diferente de hombres y mujeres por ramas y sectores de actividad, por tipo y tamaño de las empresas, y dentro de ellas por determinados procesos de trabajo, por secciones, puestos y calificaciones laborales.

Además, la confluencia de otras categorías de identidad, en relación con la condición socioeconómica en nuestra sociedad estructurada patriarcalmente, genera que se perpetren formas de discriminación más agudas y estructuradas que son naturalizadas por la estructura social.

El abordaje de clase social entiende que los individuos miembros de una sociedad se distribuyen en un número limitado de categorías diferentes (clases) que pueden ser distinguidas unas de otras. Los miembros de una clase son diferentes de los miembros de otra clase y son relativamente semejantes a otros miembros de la misma categoría o clase. Estas categorías tienen su origen en la teoría del materialismo histórico de K. Marx, para quien fue fundamental caracterizar las relaciones sociales generadas en el modo de producción capitalista. En la teoría marxista se distinguen aquellos que son dueños de los medios de producción de los trabajadores, que venden su fuerza de trabajo (Ganzeboom, De Graaf y Treiman, 1992).

Bibliografía recomendada

- Alves, María Teresa y Soares, Jose Francisco. (2009). Medidas de nível socioeconómico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opin. Publica*, 15(1), 1-30.
- Barros, Alusio y Victoria, Cesar G. (2005). Indicador econômico para o Brasil baseado no censo demográfico de 2000. *Rev Saúde Pública*, 39(4), 523-529.
- Bracho, Teresa. (2005). *Evaluación del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior 2001-2004*. México: ANUIES.
- Casillas, María de Lourdes. y Santini, Laura. (2006). *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*. México: SEP, Dirección de información y documentación.
- Consejo Nacional de la Población. (2005). *Proyecciones de indígenas de México y de las entidades federativas 2000-2010*. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indigenas_2010/Proyindigenas.pdf
- Didou, Sylvie y Remedi, Eduardo. (2006). *Path ways to higher education* [Senderos para la educación superior]: Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México. México, D.F. : ANUIES.
- Dietz, G. y García, S. (2006). Multiculturalismo e interculturalidad. En H. Muñoz. *Lenguas y Educación en Fenómenos Multiculturales*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana/ Universidad Pedagógica Nacional.
- Flores–Crespo, P. (2007). Ethnicity, identity and educational achievements [Etnicidad, identidad y logros educativos] Mexico. *International Journal of Educational Development*, 27, 331–33.
- Freitas, Isabel Cristina Martins y Moraes, Susana (2010). Perfil econômico da população de Ribeirão Preto: aplicação do Indicador Econômico Nacional. *Rev Saúde Pública* 44(6):1150-1154.
- Ganzeboom, Harry. B. G., De Graaf, Paul. M.; Treiman, Donald. (1992). *A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status* [Un índice Standard Socio-Económico Internacional de la Situación Laboral]. Social Science Research. 21, 1-56
- Ganzeboom, Harry, B.G. (2010). *New international socio-economic index [isei] of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 [isco-08] constructed with data from the ISSP 2002-2007; With an analysis of quality of occupational measurement in ISSP*

[Nuevo índice socio-económico internacional [ISEI] de la condición laboral de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones 2008 [CIUO-08] construida con datos del ISSP 2002 a 2007, con un análisis de la calidad de la medición del trabajo en el ISSP] Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon.

Hernes, Gudmund, Martin, Michaela, y Zadra Estelle. (2004). *Planning for diversity: Education in multi ethnican multicultural societies* [La planificación de la diversidad: la educación en las sociedades multiculturales étnicas múltiples.]. París: UNESCO.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2004). *La población indígena en México*. Aguascalientes: INEGI.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística (IBGE). (2010). *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. [Síntesis de Indicadores Sociales: las condiciones de vida de la población brasileña] Estudos y Pesquisas.

Karp. A.; Kareholt, I.; QIU, C.; Bellander, T.; Winblad, B.; Fratiglioni, L. (2004). *Relation of Education and Occupation-based Socioeconomic Status to Incident Alzheimer's Disease* [Relación de la educación y el nivel socioeconómico basado en la ocupación para la Enfermedad de Alzheimer de Incidentes]. Am. J. Epidemiol, 159(2): 175-183.

Lomnitz, Claudio. (1999). *Modernidad indiana: 9 ensayos sobre nación y mediación en México*. Mexico, D.F.: Planeta.

Muñoz-Izquierdo, C. y Villareal, G. (2005). *Un marco referencial para integrar los efectos educativos de los programas compensatorios*. Presentado en "Conference on Poverty and Poverty Reduction Strategies: Mexican and International Experience", Kennedy School of Government, Harvard University y EGAP-ITESM, enero 19–21, Monterrey, Nuevo León, México.

Oakes, J., Rossi, P. (2003). *The measurement of socioeconomic status in health research: current practices and steps towards a new approach*. [La medida de la situación socioeconómica en la investigación en salud: prácticas y pasos hacia un nuevo enfoque] Social Science and Medicine, 53: 769-84.

Organization for Economic Co-operation and Development, OECD. (2002). *Education at a Glance* [Panorama de la Educación], Paris: OECD.

OIT. (2004). *Desigualdades entrecruzadas, pobreza, género, etnia y raza en América Latina*. Valenzuela-María E. y Rangel-Marta. (Eds.). Santiago: Oficina Internacional del Trabajo.

- Ramírez, A. (2005). *Pobreza, desarrollo humano y pueblos indígenas en México, 1989-2002*. Trabajo presentado en el Seminario de Investigación del Departamento de Economía. Universidad Iberoamericana, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Red de Universidades Interculturales*. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=41&id=324>.
- Schmelkes, Sylvia. (2005). *Educación Superior Intercultural el Caso de México*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/mexico/09%20%20La%20educ.%20sup.%20indígena%20en%20Méx.%20Silvia%20Schmelkes.pdf>

Anexos

Anexo A. Ejercicio 1

1. Solicite a las personas participantes las siguientes descripciones: (Ej. En educación, alimentación, recreación, salud, medios de transporte, entre otros)

Describa brevemente su condición socioeconómica de hace 10 años.	Describa brevemente su condición socioeconómica actual.

2. ¿Cuáles cambios identifica y a qué los atribuye?



Unidad 3

Etnia – Raza en la educación superior

Dora Munevar, MISEAL Colombia
Ana Yineth Gómez, MISEAL Colombia

Descripción

La presente unidad está dirigida a promover la igualdad y la no discriminación por motivos de etnia-raza en las instituciones de educación superior. La población destinataria está conformada por las tres comunidades universitarias: personal académico, personal administrativo y estudiantes. Se define el marcador etnia-raza realizada por parte del Proyecto MISEAL. Se realiza una reseña histórica sobre las ideas de “etnia” y “raza”. Se analizan brevemente las consecuencias históricas de la creencia en la superioridad de ciertas razas, por ejemplo, nazismo, apartheid y otros. Se hace un breve recuento histórico sobre las “minorías étnicas” y el reconocimiento de las diferencias culturales y de los derechos étnicos. Se repasan los convenios internacionales. El objetivo de esta unidad es comprender la problemática de la discriminación que sufren diversas personas por condición de etnia-raza. Por lo general, se habla de racismo, pero más adelante se argumentará la necesidad de ampliar el abanico de situaciones por las cuales los seres humanos son discriminados en el ámbito étnico-racial. Se sugiere realizar una búsqueda previa a la aplicación de la Guía, de la legislación y reglamentaciones vigentes en la IE donde será aplicada. La finalidad de la unidad es propiciar los procesos de inclusión social y equidad a través de talleres de sensibilización, insistiendo en la importancia de implementar normativas y prácticas no discriminatorias en la cotidianidad de la universidad.

Objetivo general

- Propiciar procesos de sensibilización en la comunidad universitaria sobre las discriminaciones que se producen por la condición étnico-racial de las personas, para fomentar transformaciones culturales hacia la inclusión en las instituciones de educación superior y en la vida cotidiana.

Objetivos específicos

- ▶ Reconocer, a partir de nuestras características étnico-raciales presentes en nuestros cuerpos, costumbres y comportamientos, quiénes somos.
- ▶ Analizar, a partir de los aportes conceptuales, los entrecruzamientos entre la etnia-raza, género y edad, principalmente.
- ▶ Vislumbrar otras realidades posibles, transformativas para los escenarios institucionales, laborales, comunitarios y otros ámbitos personales.

Contenidos de la unidad

La unidad está organizada para desarrollar una base conceptual que facilite el análisis en torno a la condición étnica-racial, como dimensión generadora de exclusión social, en las instituciones de educación superior. Se propone que la dimensión étnico-racial pueda ser estudiada desde una perspectiva interseccional que comprenda la interrelación de condiciones como el género, la discapacidad, la orientación sexual, la condición económica y la edad. Por lo tanto, se desarrollan actividades de sensibilización que promuevan la construcción de acciones afirmativas en favor de la inclusión social.

Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: Lo que sabemos y sentimos	▶ Reconocer, a partir de nuestras características étnico-raciales presentes en nuestros cuerpos, costumbres y comportamientos, quienes somos.	Ejercicio 1: Indique que cada persona responda para sí misma preguntas como: ¿Quién soy a partir de mis características étnico raciales? ¿Con quiénes me relaciono cotidianamente? ¿Desde dónde hablo? (Ver Anexo A)	- Lapiceros. - Hojas blancas. - Música relajante, equipo de sonido (opcional).	20 minutos
		Ejercicio 2: Pregunte a las personas participantes: ¿Qué tal si yo no fuera yo, si yo hiciera parte de un grupo étnico o racial distinto del mío? ¿De cuál grupo formaría parte? ¿Cómo sería observado/observada, mirada/mirado? ¿Qué admirarían o envidiarían los otros y las otras de mí? ¿Qué resaltarían esas miradas sobre ese yo que no soy yo?	- Papelógrafo. - Marcadores.	25 minutos
		Ejercicio 3: - La persona facilitadora solicita que algunas personas, voluntariamente, presenten lo que reflexionaron en el ejercicio 1 y 2, para compartirlo grupalmente. - Anotar en el papelógrafo estereotipos, prejuicios y otros elementos que apoyen el proceso de deconstrucción y construcción de la inclusión.		30 minutos
Segundo momento: Teorización: Reflexionemos y profundicemos	▶ Analizar, a partir de los aportes conceptuales, los entrecruzamientos entre la etnia-raza, género y edad, principalmente.	Ejercicio 1 Presentación y discusión del video "Breve historia de la lucha de la comunidad afroamericana por sus derechos civiles" (6,28 min- disponible en http://www.youtube.com/watch?v=-Ny2b1GFfqM). Anote los principales comentarios para luego retomarlos en el análisis teórico.	Equipo tecnológico: Video beam	20 minutos
		Ejercicio 2 Se divide al grupo en subgrupos, se le entrega una de las siguientes lecturas y se les pide que extraigan las ideas centrales, para luego comentarlas en plenario. Nota: dependiendo del número de personas entregue una misma lectura a más de un subgrupo	Lecturas de apoyo	1:20 hora

Unidad 3, Etnia y raza en la educación superior

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
		Lecturas: • "Violencias Interseccionales" Capítulo 3, pp.32-hasta el subtítulo 3.1.2. http://www.cawn.org/assets/Violencias%20Interseccionales.pdf • "Violencias Interseccionales" 3.2. Subjetividades en riesgo: la VCM desde el enfoque de ciclo de vida. pp.34-36 • "Desigualdades entrecruzadas". P.20 Tercer vértice de análisis http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2004/104B09_431_span.pdf • Plenario: Exposición por representante de cada subgrupo. Relacione los conceptos con los resultados del primer momento y con el video.		
Tercer momento: Apliquemos conocimientos	 Vislumbrar otras realidades posibles, transformativas para los escenarios institucionales, laborales, comunitarios y otros ámbitos personales.	Ejercicio 1 • Introduzca el tema de las acciones afirmativas (Ver Recursos de apoyo). Paso 3 • Reflexión sobre las acciones afirmativas relacionadas con minorías étnicas en la educación superior • ¿Qué acciones afirmativas podrían implementarse para las poblaciones discriminadas por razones de etnia y raza en la educación superior? • ¿Qué cambios personales haría para mantener conductas inclusivas?	Presentación 4 sobre acciones afirmativas.	45 minutos

Textos de apoyo conceptual

La definición de las colectividades humanas en términos de “grupos étnicos” o “grupos raciales” ha sido un tema de profundas discusiones, que no necesariamente ha generado la unanimidad en las ciencias sociales, por lo que las dificultades en la definición de estos conceptos están lejos de ser superadas en la actualidad (Poutignat y Streiff-Fénart, 1995). A pesar de que en un principio “lo racial” y “lo étnico” han estado relacionados, también es clara la tendencia a asociar el primero con la naturaleza y el segundo con la cultura.

Desde la antropología, algunas corrientes teóricas han establecido que el aislamiento geográfico de los grupos humanos es el factor que ha coadyuvado a la persistencia y continuidad de los denominados “grupos étnicos” y de sus diferenciaciones culturales. Sin embargo, otros estudios han cuestionado esta hipótesis y han demostrado que el aislamiento geográfico no cumple necesariamente con su función de “frontera natural” entre los grupos étnicos, pues se constata una serie de interacciones entre estos y una persistencia en sus particularidades (García, 2003). En ese sentido, el interés para las ciencias sociales es el de examinar precisamente las características y los límites empíricos de los grupos étnicos; es decir, cómo puede haber continuidad en los grupos étnicos, a pesar de que estos interactúan constantemente con otros, cuáles son las fronteras sociales que se definen en esas interacciones y cómo se van transformando a lo largo del tiempo y en contextos espaciales específicos. Así pues, una definición operativa del concepto sería: “Los grupos étnicos son categorías de atribución e identificación empleadas por los actores mismos, estas categorías tienen entonces la característica de organizar las interacciones entre los individuos y los grupos” (Barth, 1976, p. 205).

Desde la sociología, Max Weber presenta tres aspectos primordiales por tener en cuenta para su conceptualización. Por un lado, el carácter “artificial” de los grupos étnicos, los cuales “no existen” como tal sino que son el resultado de una creencia subjetiva a partir de la cual es posible una acción comunitaria (Weber, 1997, p. 324). En segundo lugar, hay más bien una asociación –y no tanto una oposición– entre lo racial y lo étnico; estos dos aspectos históricamente se han complementado mutuamente, de allí que en la actualidad se tienda a hablar más en términos de lo “étnico-racial”. El tercer aspecto, quizás el más pertinente en relación con los procesos de re-producción de desigualdades sociales tiene que ver con el poder, la dominación social y el prestigio social.

En otras palabras, una de las consecuencias históricas de la construcción social de grupos o comunidades étnico-raciales ha sido la de crear y mantener distinciones sociales y privilegios de los grupos dominantes. La “raza” o la “etnia” se convierten, así, en la excusa a partir de la cual se legitima la posición subordinada

que ocupan, en la sociedad, las minorías étnicas o raciales. La discriminación y la limitación del acceso a bienes y servicios sociales (v.gr. la educación superior) como al ejercicio pleno de la ciudadanía, se presentan, entonces, como algo acorde con la supuesta “naturaleza” inferior de esas minorías. Se oculta, de esa forma, que su posición subordinada obedece justamente a procesos sociales, históricos e ideológicos de inferiorización, basados en diferencias “étnicas” o “raciales” – sean estas reales o imaginadas– que se consideran, la mayoría de las veces, como inferiores en relación con el canon establecido por los grupos sociales dominantes.

En relación con la noción de “raza” y su abordaje desde las ciencias sociales, se pueden rescatar dos puntos principales.

Primero, que existe al menos un acuerdo en el hecho de que la “raza” no tiene ningún fundamento como categoría biológica (Wade, 1997). Como categoría de identidad y de asociación grupal es construida social e ideológicamente y en contextos temporales y espaciales específicos. Debido a su carácter socialmente construido, tanto el significado como la posición que se le asignan a las “razas” en la estructura social siempre se cuestionan y son mutables (Bonilla-Silva, 2006). De allí que las identidades raciales también puedan ser motivo de causas reivindicativas por parte de grupos históricamente discriminados. Es el caso, por ejemplo, de los movimientos por los Derechos Civiles en Estados Unidos y de las luchas por el reconocimiento institucional de la diversidad cultural y la puesta en marcha de políticas de acción afirmativa en varios países de América Latina, a partir de las cuales se busca mayor equidad en el acceso a bienes y servicios como el trabajo, la educación, la salud y la cultura, entre otros.

En segundo término, ha surgido la idea de que por ser una construcción social, la “raza” carecería entonces de utilidad analítica, prefiriendo el uso de conceptos como “etnicidad” y “clase social”. Al respecto, estamos de acuerdo con algunos autores que piensan que quitarle el papel analítico a la “raza” puede ser una posición que niega el impacto autónomo que esta pueda tener en la vida social (Wade, 1997). Dicho en otros términos, la “raza”, al igual que otras categorías construidas socialmente (v.gr. “clase” o “género”), tiene una realidad social; esto quiere decir que luego de que estas categorías son creadas, se producen efectos reales en los actores y grupos sociales así racializados en términos de “negros”, “blancos”, “árabes”, etc. (Bonilla-Silva, 2006, pp. 8-9).

En ese sentido, la noción de “raza” no solo es útil sino necesaria, en la medida en que emplear otros términos, muchos de ellos eufemísticos, puede ocultar los significados de los que dependen las significaciones raciales (Wade, 1997, p. 18) y sus consecuencias sociales reales en la jerarquización y los procesos de dominación social. De allí que algunos países de América Latina (en cooperación con organismos multilaterales) han identificado y desarrollado la

necesidad de consolidar sistemas de “estadísticas étnico-raciales” que permitan medir los grados de exclusión, de desigualdad y de discriminación que afectan a sus respectivas minorías (Cf. Anexo).

En relación con lo anterior, la noción de “color” de la piel es entendida no solo como un simple eufemismo de la noción de “raza”, pues en esta última se incorporan otras características fenotípicas racializadas como la forma de la nariz, de la boca, el aspecto del cabello, etc. En ese sentido, la racialización de los grupos no se reduce únicamente al color de la piel, pero este sirve como marcador simbólico esencial, aunque no único, de la “raza” (Ndiaye, 2008). Así pues, en algunos países las “estadísticas raciales” se pueden fundamentar en las distinciones sociales basadas en el color de la piel de las personas.

Definir a las personas de acuerdo con su color de piel o identidades culturales puede arrojar datos muy diferentes, según la categoría que se utilice. Mientras algunas personas se identifican como afrodescendientes, indígenas, orientales, -aludiendo respectivamente a la raza, al territorio o al color- otras se autodefinen por características culturales o incluso pueden autoidentificarse de otra manera.

Algunos datos relevantes:

En los países que componen el Proyecto MISEAL, para los que se cuenta con información procesada por el CELADE-CEPAL, y con base en los censos de la ronda del 2000, los jóvenes y las jóvenes afrodescendientes alcanzaban cerca de 23,92 millones, de un total de 80,84 millones de afrodescendientes en los siete países considerados.

Los datos reflejan desigualdades étnicas en perjuicio de la juventud afrodescendiente, ya que, en todos los países analizados, la proporción de jóvenes afrodescendientes de 20 a 29 años con educación superior es menor con respecto al resto de jóvenes, con excepción de Nicaragua. Brasil presenta una situación particularmente desfavorable, ya que el porcentaje de afrodescendientes con educación superior es cinco veces menor que el del resto de jóvenes con ese nivel educativo: 1,3% y 6,7%, respectivamente. En Ecuador, la desigualdad en educación superior en desmedro de las personas jóvenes afrodescendientes también es muy significativa, ya que el porcentaje del resto de jóvenes con 15 años o más de educación supera en más del doble a la de este grupo.

Para la población indígena no se cuenta con los mismos indicadores ni con las mismas desagregaciones por grupos etarios que para la población afrodescendiente; no obstante, las cifras revisadas a continuación permiten tener una aproximación cuantitativa de la población indígena en nueve de los países asociados a MISEAL, lo cual permite caracterizarla en sus logros educativos.

El peso relativo de la población indígena es muy heterogéneo en los nueve países para los que se cuenta con información. Destaca la situación de Guatemala y Perú, donde el porcentaje de población indígena alcanza el 41 % y 24 % de la población total, respectivamente. Le siguen, con una proporción bastante menor, Ecuador, México, Nicaragua y Chile; aunque la falta de comparabilidad temporal, debido a las diferentes fechas en el levantamiento del censo, impide establecer jerarquías entre países.

Los jóvenes y las jóvenes de 15 a 24 años representan casi el 20 % de la población total de los nueve países considerados. En términos absolutos las personas jóvenes indígenas de esta categoría etaria representan cerca de 4 millones de personas.

Un indicador adecuado para indagar la exclusión social, es sin duda el relativo al analfabetismo. La situación de analfabetismo en los países analizados muestra una gran heterogeneidad, con rangos que van de 31 % de personas que no saben leer ni escribir en Guatemala, hasta 2,7 % en Argentina. Este indicador revela fuertes inequidades étnicas en perjuicio de la población indígena, ya que, en los nueve países, la proporción de analfabetismo en la población indígena supera la de la población no indígena.

Bibliografía recomendada

- Barth Frederick. (Comp.). (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla-Silva, Eduardo. (2006). *Racism without racists* [Racismo sin racistas]. Maryland: Rowman y Littlefield Publishing.
- García, Clara Inés. (Comp.). (2003). *Fronteras, territorios y metáforas*. Instituto de Estudios Regionales de Antioquia. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Muñoz C., Patricia. (2011). *Violencias interseccionales*. Recuperado de: <http://www.cawn.org/assets/Violencias%20Interseccionales.pdf>
- Ndiaye Pap. (2008). *La condition Noire*. Essai sur une minorité française. Paris: Calmann-Lévy.
- OIT. (2004). *Desigualdades entrecruzadas, Pobreza, género, etnia y raza en América Latina*. Valenzuela-María E. y Rangel-Marta, (Eds.). Santiago: Oficina Internacional del Trabajo.
- Poutignat Philippe y Streiff-Fenart Jocelyne (1995). *Théories de l'ethnicité*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Wade Peter. (1997). *Gente negra, Nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Weber Max .(1997). *Economía y sociedad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Anexos

Anexo A. Instrucciones para la ejecución del ejercicio 1, momento 1

El verbo (acción) que proponemos ir entretejiendo con la rutina diaria es narrar: narraremos las diferencias que hay entre personas que nos rodean o que nos encontramos en el vecindario, en el trabajo, en la familia o en el camino mientras nos desplazamos por la ciudad; en el comercio cuando compramos lo necesario para el día siguiente; en el parque, el cine, la televisión y demás actividades y sitios de entretenimiento. Así mismo, revisaremos nuestras historias personales o nuestro pasado, enfatizando en la manera como nos relacionamos con personas de grupos étnicos y raciales distintos en nuestra infancia, en el colegio, en nuestra adolescencia, en nuestras relaciones de amistad y romance, en nuestra juventud. Narremos estas experiencias. Podemos detenernos en un ejercicio de autorreconocimiento para pensar en nuestras características físicas y culturales presentes en nuestros cuerpos, costumbres y comportamientos.

Recursos de apoyo

Presentación sobre Acciones afirmativas

Acciones afirmativas

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial

Las medidas especiales adoptadas con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos o de ciertas personas que requieran la protección que pueda ser necesaria con objeto de garantizarles, en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales no se considerarán como medidas de discriminación racial, siempre que no conduzcan, como consecuencia, al mantenimiento de derechos distintos para los diferentes grupos raciales y que no se mantengan en vigor después de alcanzados los objetivos para los cuales se tomaron.

- Discriminatoria

2

Alcance y significado

El alcance y significado debe entenderse en el contexto del objeto y fin de la Convención: 1. En la presente Convención la expresión "discriminación racial" denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

3

Igualdad de resultados

Igualdad sustantiva

Deben tenerse en cuenta las diferencias construidas entre las diferentes etnias las diferencias que la sociedad y la cultura han creado

4

Discriminación por

- Mujer +**
- Raza
 - Origen étnico
 - Religión
 - Incapacidad
 - Edad
 - Clase
 - Casta
 - Etc.

Puede ser necesario adoptar medidas especiales de carácter temporal para eliminar esas formas de discriminación múltiples y sus consecuencias negativas complejas

5

Medidas especiales de carácter temporal

También conocidas como

- Acción afirmativa
- Acción positiva
- Medidas positivas
- Discriminación en sentido inverso
- Discriminación positiva

6

Medidas especiales de carácter temporal

- Tienen como finalidad acelerar la participación en condiciones de igualdad de las poblaciones en situación de riesgo social en el ámbito político, económico, social, cultural y civil, o en cualquier otro ámbito.
- No discriminan contra quienes tienen privilegios.
- El establecimiento de condiciones generales que garantizan los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de estas poblaciones en situación de riesgo social y que tengan por objeto asegurar para ellas una vida digna y sin discriminación NO pueden ser llamadas Medidas Especiales de carácter temporal.

7

Medidas especiales de carácter temporal

Instrumentos, políticas y prácticas de índole legislativa, ejecutiva, administrativa y reglamentaria (programas de divulgación o apoyo; asignación o reasignación de recursos; trato preferencial; determinación de metas o materia de contratación y promoción; sistemas de cuotas)

Las medidas están destinadas a alcanzar un objetivo específico

Se suspenden cuando los resultados deseados se hayan alcanzado y se hayan mantenido durante un periodo de tiempo. La duración se determina teniendo en cuenta el resultado funcional que tiene a los fines de la solución de un problema concreto y no estableciendo un plazo determinado

8

Medidas especiales de carácter temporal (MECT)

- Existe la obligación de adoptar y aplicar estas medidas cuando se estipula que los Estados parte "tomarán todas las medidas apropiadas".
- Pueden aplicarse en:
 - administración pública, educación, economía, política, empleo, créditos y préstamos, deportes, cultura, esparcimiento, divulgación de conocimientos jurídicos, representación a nivel internacional y participación en organizaciones internacionales, etc.

9

Medidas especiales de carácter temporal (MECT)

Recomendaciones

- Distinguir entre MECT y otras políticas sociales.
- Analizar la situación de la población discriminada en el ámbito específico.
- Evaluar la posible repercusión de las MECT.
- Explicar las razones de un tipo de medida u otro, así como la relación entre dichas medidas y los esfuerzos generales para mejorar la situación de la población en riesgo social.

10

Medidas especiales de carácter temporal (MECT)

Recomendaciones

- Facilitar detalles sobre la legislación relativa a MECT.
- Incluir detalles de los planes de acción para crear vías de acceso para la estas poblaciones y superar su representación insuficiente en ámbitos concretos.
- Redistribuir recursos y poder, en determinadas áreas, en marcha cambios institucionales.
- Describir resultados de las MECT y evaluar las causas de su posible fracaso.

Informar sobre las instituciones encargadas de elaborar, aplicar, supervisar, evaluar y hacer cumplir las MECT.

11

Medidas especiales de carácter temporal (MECT)

Recomendaciones

- Llevar a cabo un proceso de colaboración y consultas con la sociedad civil y con organizaciones no gubernamentales.
- Presentar datos estadísticos desglosados por sexo, discapacidad, etnia, edad, condición económica, diversidad sexual.
- Indicar el número de personas a las que se refiere la medida, el número de las que ganarían acceso y participarían en un ámbito determinado, o los recursos y el poder que trata de redistribuir, entre qué número de mujeres y en qué plazos.
- Incluir referencias a objetivos, fines concretos, plazos, razones de la elección de MECT, medios para permitir que las personas se beneficien e instituciones responsables.

12



Unidad 4

Igualdad y discapacidad en la educación superior

Rodrigo Jiménez, Consultor MISEAL Costa Rica
Hellen Chinchilla, Consultora MISEAL Costa Rica

Descripción

Esta unidad tiene la finalidad de promover la igualdad y la no discriminación hacia las personas con discapacidad, por parte de los sectores académicos, administrativos y estudiantiles. El fin es construir una comunidad universitaria inclusiva y libre de discriminación contra esta población, así como su entrecruzamiento con otros marcadores de diferencia como: edad, diversidad sexual, etnia-raza, condición económica y género.

Objetivo general

- Promover relaciones inclusivas y respetuosas de los derechos humanos de las personas con discapacidad, tomando en cuenta su articulación con otros marcadores de diferencia, para procurar relaciones y contextos inclusivos en las instituciones de educación superior.

Objetivos específicos

- ▶ Reconocer prejuicios y estereotipos hacia las personas con discapacidad, así como la interseccionalidad con otros marcadores de diferencia.
- ▶ Deconstruir, con base en la teoría, prejuicios y estereotipos hacia las personas con discapacidad.

- ▶ Desarrollar ideas propositivas sobre la inclusión social de las personas con discapacidad, para implementar buenas prácticas en los ámbitos personales, institucionales y comunales.

Contenidos de la unidad

Se analizarán los prejuicios y estereotipos hacia las personas con discapacidad, en tanto generan procesos de exclusión y discriminación en las instituciones de educación superior. Se hará un abordaje desde la perspectiva interseccional con otros marcadores de diferencia como: género, etnia-raza, orientación sexual, condición económica y la edad en los procesos de exclusión social.

Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas /Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: Lo que sabemos y sentimos	▶ Reconocer prejuicios y estereotipos hacia las personas con discapacidad, así como la interseccionalidad con otros marcadores de diferencia.	Ejercicio 1 - Trabajo en parejas. Entregar la fotocopia del caso de la Empresa XYZ para que lo discutan y lo resuelvan. (Ver Anexo A) - La persona facilitadora solicita a las parejas indicar el listado en el papelógrafo	- Fotocopia del caso de la empresa XYZ.	50 minutos
		Ejercicio 2 Genere una discusión en plenario partiendo de los resultados generales del ejercicio indicados en el papelógrafo.	- Papelógrafos - Marcadores	35 minutos
Segundo momento: Reflexionemos y profundicemos	▶ Deconstruir, con base en la teoría, prejuicios y estereotipos hacia las personas con discapacidad.	Ejercicio 1 - Divida a las personas en 4 subgrupos y entregue una lectura a cada uno, para que la lean, discutan y resuman las ideas más importantes. Lecturas: - Las mujeres con discapacidad y sus múltiples desigualdades: Un colectivo todavía invisibilizado en los estados latinoamericanos y en las agencias de cooperación internacional: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/26/47/PDF/AT19_Gonzalez.pdf - Concepto discapacidad pp. 2738-2741 - Mujeres discapacidad e interseccionalidad pp.2749-2751 - Los estereotipos y los prejuicios en la discapacidad: http://www.dis-capacidad.com/nota.php?id=2180#.UiEiKT80wv4 - Género, sexo, cuerpo, discapacidad: http://beatrizgimeno.es/2007/10/23/discapacidad-y-orientacion-sexual/	- Papel - Bolígrafos	45 minutos
		Ejercicio 2 Relatoria de cada subgrupo.		35 minutos
		Ejercicio 3 La persona facilitadora realiza una síntesis conceptual.		15 minutos
Tercer momento: Apliquemos conocimientos	▶ Desarrollar ideas propositivas sobre la inclusión social de las personas con discapacidad, para implementar buenas prácticas en los ámbitos personales, institucionales y comunales.	Ejercicio 1 - Reflexione: ¿Qué cambios ha generado esta sesión en su forma de percibir la discapacidad? Ejercicio 2 - Desarrolle en plenario una lluvia de ideas para pensar en buenas prácticas a nivel personal, comunal e institucional, hacia la inclusión de las personas con discapacidad. - Recopile las ideas en tres papelógrafos, según cada espacio.	- Papelógrafos. - Marcadores.	45 minutos

Textos de apoyo conceptual

Para conformar un concepto que describa la discapacidad se toman como referentes las definiciones ya estipuladas por convenciones internacionales (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, s. f.; Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, 1996), que han sido creadas con el fin de garantizar la igualdad de las personas con discapacidad y la eliminación de todas las formas de discriminación de las que estas son víctimas. Dichos conceptos colaboran en la estructuración de la conceptualización de este término, pues han sido desarrollados para promover, proteger y asegurar el goce pleno de condiciones de igualdad sobre derechos humanos y libertades fundamentales que poseen todas las personas y, por lo tanto, asientan una perspectiva de respeto por la dignidad y la diversidad de la condición humana.

De acuerdo con el Artículo 1: “Propósito de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo de las Naciones Unidas”, se define que las personas con discapacidad son:

Aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Naciones Unidas, s. f., p. 4)

Las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, creadas a partir de la experiencia desarrollada de las convenciones sobre discapacidad, buscan crear medidas concretas para velar por el logro de la igualdad de oportunidades. En esta normativa, se establece un compendio de conceptos relacionados con la descripción de la discapacidad, basado en los conceptos del Programa de Acción Mundial para los Impedidos (WPA, por sus siglas en inglés).

La definición usada por las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad comprende tres conceptos principales: discapacidad, deficiencia y minusvalía.

... Con la palabra «discapacidad» se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio.

Minusvalía es la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás ... describe la situación de la persona con discapacidad en función de su entorno. (Naciones Unidas, 1996, p. 7)

Con respecto al término de minusvalía, la Convención especifica que su finalidad es conceptualizar las deficiencias en el diseño del entorno físico y de las actividades estructuradas en la sociedad, que no permiten que las personas con discapacidad participen en igualdad de condiciones.

Pese a la oposición de las organizaciones representantes y profesionales en el área de la discapacidad, sobre la aplicación de estos términos, la normativa fue respaldada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), pues, según esta, estos enfoques sugerían un concepto más preciso y relativista. Finalmente, la normativa determina que todas las inquietudes relacionadas con el uso de esta terminología, será tema de evaluación en futuras revisiones de las normas.

Algunos usuarios han expresado preocupación por el hecho de que la definición del término minusvalía que figura en la clasificación puede aún considerarse de carácter demasiado médico y centrado en la persona, y tal vez no aclare suficientemente la relación recíproca entre las condiciones o expectativas sociales y las capacidades de la persona (Naciones Unidas, 1996, p. 8)

Se han realizado cambios de terminología, para dar paso a la necesidad de considerar las deficiencias de la sociedad, viéndolas como un obstáculo para alcanzar la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad.

Retomando la conceptualización creada por la OPS y la OMS sobre la discapacidad, esta analiza las dificultades en la estandarización de un lenguaje técnico que abarque, de forma adecuada, dicho concepto:

El análisis de la situación de la población con discapacidad en la Región continúa siendo complejo, entre otros factores por la dispersión de los datos, la falta de estandarización de un lenguaje técnico que abarque la diversidad del problema, y la falta de un enfoque intersectorial para abordar la situación. (Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud, s. f., párr. 1)

En la Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF), citada por la Organización Panamericana de la Salud:

... es un término genérico, que incluye deficiencias en las funciones y en las estructuras corporales, limitaciones en la actividad (capacidad) y restricciones en la participación (desempeño). Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una "condición de salud") y sus factores contextuales (ambientales y personales). En este enfoque, discapacidad es el resultado de la interacción del funcionamiento de una persona y el ambiente, siempre relacionado con una condición de salud. La discapacidad es un fenómeno multidimensional y multifactorial, donde la pobreza juega un papel importante porque la puede generar o perpetuar. En las Américas se han encontrado cifras de prevalencia de discapacidad muy variadas; esto obedece a la diversidad de métodos empleados para medirla y a la ausencia de estandarización y homologación de criterios técnicos para definir el concepto de discapacidad. (OPS y OMS, s. f., párr. 2)

En la definición anterior se destacan dos variables nuevas, importantes de considerar: la condición económica y la falta de criterios técnicos estandarizados para definir la discapacidad. Debido a la falta de estandarización en los conceptos se reflejan cifras sobre discapacidad inconstantes. Aunado a la condición económica se tienen que considerar otras variables que parten de la diversidad de cada persona, tales como género, orientación sexual, condición etaria, creencia y religiosa.

Uno de los objetivos de la Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF) es establecer un lenguaje común al describir la salud para mejorar la comunicación entre distintos usuarios. Por tanto, esto permitiría una estandarización de conceptos que facilite su uso en las distintas áreas de investigación.

Con respecto a la conceptualización de la discapacidad, la CIF establece que la discapacidad depende de la interacción entre las características de la salud y los factores contextuales y, por ende, no se debe reducir o clasificar a una persona sobre la base de sus deficiencias, limitaciones o restricciones de participación (Organización Mundial de la Salud, 2001).

En cuanto al concepto de deficiencia que se utiliza en la descripción de la discapacidad, la CIF la define de la siguiente manera: "... problemas en las funciones o estructuras corporales tales como una desviación significativa

o una “pérdida” (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 11). También, esta organización realiza una profundización de este concepto, desde el punto de vista biomédico y le asigna las siguientes características, a manera de resumen:

- Las deficiencias de la estructura pueden incluir anomalías, defectos, pérdidas o cualquier otra desviación en las estructuras corporales
....
- Las deficiencias representan una desviación de la “norma” generalmente aceptada en relación al estado biomédico del cuerpo y sus funciones
....
- La desviación de la norma puede ser leve o grave y puede fluctuar en el tiempo.
- Las deficiencias no tienen relación causal ni con su etiología ni con su forma de desarrollarse ... la presencia de una deficiencia necesariamente implica una causa; sin embargo, la causa puede no ser suficiente para explicar la deficiencia resultante ... cuando existe una deficiencia, también existe una disfunción en las funciones o estructuras del cuerpo, pero esto puede estar relacionado con cualquiera de las diferentes enfermedades, trastornos o estados físicos.
- Las deficiencias deben ser parte o una expresión de un estado de salud, pero no indican necesariamente que esté presente una enfermedad o que el individuo deba ser considerado como un enfermo.
- El concepto de deficiencia es más amplio e incluye más aspectos, que el de trastorno o el de enfermedad; por ejemplo, la pérdida de una pierna es una deficiencia, no un trastorno o una enfermedad. (OMS, 2001, pp. 13-14)

La CIF también se refiere a la polémica o constante discusión que atraviesa el concepto de discapacidad, por la connotación peyorativa que poseen algunos términos. Después de algunas evaluaciones, se determina la eliminación del término minusvalía y la redefinición del concepto de discapacidad como un término genérico global. En particular, la OMS reconoce que los términos utilizados en la clasificación pueden estigmatizar y etiquetar en forma negativa. Como respuesta a esto, desde un inicio del proceso de revisión, se toma la decisión de abandonar totalmente el término “minusvalía”, debido a su connotación peyorativa en inglés y de no utilizar el término “discapacidad” como nombre de un componente, sino como término genérico global (OMS, 2001).

... La CIF utiliza el término “discapacidad” para denominar a un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social. Por múltiples razones, cuando se hace referencia a individuos, algunos prefieren la utilización del término “personas con discapacidades” y otros prefieren “personas discapacitadas”. Teniendo en cuenta esta divergencia, no existe una práctica universal que pueda ser adoptada por la OMS. Por lo tanto, no es apropiado que la CIF exprese una posición determinada en relación con este tema, respetando el principio de que las personas tienen el derecho de ser llamadas como ellas elijan. (OMS, 2001, p. 258)

Como se describe en la cita anterior, la OMS no toma una postura con respecto a cómo se debe llamar a la persona que tenga discapacidad; pero respeta la utilización de los términos: “personas con discapacidades” o “personas discapacitadas”, siempre y cuando se respete el derecho que tienen estas de ser llamadas como ellas elijan. Es importante rescatar la posición de la CIF con respecto a la creación de conceptos o caracterización de la discapacidad, postura donde señalan que no es el término, en sí, el promotor de la discriminación, sino la forma en que es interpretado socialmente la que crea ese estereotipo discriminante.

Como muestra de la preocupación legítima del etiquetado sistemático de las personas, las categorías de la CIF se expresan de manera neutral, con el fin de evitar el menosprecio, la estigmatización y las connotaciones inapropiadas. Sin embargo, este enfoque trae consigo el problema llamado “depuración de términos”. Las connotaciones negativas de un estado de salud y el modo de reaccionar de otras personas son independientes de los términos que se utilicen para definir esa condición. La discapacidad existirá independientemente de cómo se la llame y de qué etiqueta se utilice. El problema no es solo de lenguaje, sino que depende, principalmente,

de las actitudes de otros individuos y de la sociedad en relación con la discapacidad. Lo que se necesita es corregir el contenido y la utilización de los términos de la clasificación” (OMS, 2001, p. 259).

Algunos datos de interés:

Con base en los datos disponibles para el período 2000-2011, un 12,3% de la población de América Latina y el Caribe –es decir, alrededor de 66 millones de personas– vive con alguna discapacidad. De acuerdo con el estudio del Banco Mundial de 2006, en América Latina 85 millones de personas sufren alguna forma de discapacidad. “Los niveles más altos de prevalencia de la discapacidad se encuentran en los grupos de la población que presentan mayor vulnerabilidad: las mujeres, los adultos mayores, la población de las zonas rurales, los pueblos indígenas, las personas afrodescendientes y las personas con menores ingresos” (CEPAL, 2012: 200). Esta es una de las poblaciones que se encuentra en mayor riesgo social, ya que la discapacidad la coloca en situaciones de exclusión y discriminación.

La discriminación y violencia claramente se ven reflejadas en los índices sociales de desarrollo. El analfabetismo es mucho mayor que el de la población en general, el desempleo se eleva a porcentajes inimaginables, tres o cuatro veces más que el de la población sin discapacidad, los entornos son inaccesibles: desniveles, barreras arquitectónicas de comunicación y actitudinales prevalecen e impiden el goce del principio de igualdad. Esta situación se repite en la comunidad universitaria, donde la población con algún tipo de discapacidad se ve excluida y con muy pocas oportunidades, lo que trae, como consecuencia, su poca participación en el ámbito administrativo, académico y estudiantil. Esta situación de violencia y discriminación hace necesario que la comunidad universitaria desarrolle acciones para prevenir, sancionar y erradicar estas prácticas, y cree ambientes más amigables y respetuosos de los derechos humanos de esta población.

Bibliografía recomendada

- Díaz P. Antonio (2013). *Los estereotipos y los prejuicios en la discapacidad*. Recuperado de <http://www.discapacidad.com/nota.php?id=2180#.UiEiKT80wv4>
- Gimeno, Beatriz. (2007). *Género, sexo, cuerpo, discapacidad*. Recuperado de: <http://beatrizgimeno.es/2007/10/23/discapacidad-y-orientacion-sexual/>
- González. R. Pilar . (s. f.). *Las mujeres con discapacidad y sus múltiples desigualdades: Un colectivo todavía invisibilizado en los estados latinoamericanos y en las agencias de cooperación internacional*. Recuperado de http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/26/47/PDF/AT19_Gonzalez.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2007). *Discapacidad, módulo 6. Serie módulos educativos*. San José, Costa Rica.
- Jiménez, Rodrigo, Méndez, Juan, París Rodrigo. (1996). *Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad*. San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos
- Jiménez, Rodrigo. (Ed). (2006). *Las personas con discapacidad en la educación superior (Una propuesta para la diversidad y la igualdad)*. San José Costa Rica: GOSSESTRA
- Jiménez, Rodrigo. (2010). *Derecho y discapacidad*. Universidad Nacional de Costa Rica San José, Costa Rica.
- Muñoz C., Patricia. (2011). *Violencias interseccionales*. Recuperado de: <http://www.cawn.org/assets/Violencias%20Interseccionales.pdf>
- Naciones Unidas. (s. f.). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Naciones Unidas. (1996). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*. Borrador final. Versión completa. Grupo de Clasificación, Evaluación, Encuestas y Terminología. Ginebra, Suiza.
- Red 2 Red Consultores. (2008). *La situación de multidiscriminación ante el empleo de personas de etnia gitana con discapacidad*. Madrid: Servimedia

Anexos

Anexo A. Caso de la empresa XYZ

La empresa XYZ solicitó a la Oficina Local de Empleo enviarle nombres de personas para un puesto en el área de soldadura. La Oficina de Intermediación respondió enviando cinco perfiles idóneos: Un hombre de 30 años con sordera, una chica migrante de 21 años, un hombre de 30 años que se define homosexual, un hombre de 60 años y una mujer de 30 años que perdió un dedo de su mano derecha. Las cinco personas llenan los requisitos solicitados.

1. Elabore una lista considerando todos los perfiles. Escriba, en primer lugar, a la persona que usted considere que tiene mayor posibilidad de ser contratada y continúe en orden descendente. Escriba de última a la persona que considera con menos posibilidades.
2. Anote al lado de cada persona, por qué la ubicó en esa posición.
3. La empresa XYZ rehusó esta propuesta de la Oficina Local quejándose de que le enviaban perfiles que no llenaban sus expectativas. ¿Le parece justificada esta respuesta?
Sí___ No___ ¿Por qué? _____
4. ¿Qué haría usted si fuera de la Oficina de Intermediación?

Anexo B. Tabla: Indicador de posibilidades de contratación

Instrucciones

Dibuje un círculo en cada casilla de su preferencia para la selección de las posibilidades de contratación de cada una de estas personas.

Posibilidad de contratación					
	1	2	3	4	5
Hombre de 30 años con sordera					
Chica migrante de 21 años					
Hombre de 30 años que se define homosexual					
Hombre de 60 años					
Mujer de 30 años que perdió un dedo de su mano derecha					



Unidad 5

Diversidad sexual y educación superior

Ligia Arana, MISEAL Nicaragua
Ana Victoria Portocarrero, MISEAL Nicaragua

Descripción

Esta unidad está dirigida a promover la igualdad y la no discriminación por motivos de orientación e identidad sexual en las instituciones de educación superior. La población destinataria son los tres sectores que conforman la comunidad universitaria: docentes, personal de administración y estudiantes. La finalidad de esta unidad es propiciar procesos de inclusión social y equidad por medio de talleres de sensibilización. Se desarrollan algunos conceptos básicos sobre la diversidad sexual, la heteronormatividad, el patriarcado, las instituciones de heterosexualidad, el derecho a la educación de las personas sobre la diversidad sexual y su implementación en la comunidad universitaria.

Objetivo general

- Promover relaciones inclusivas y respetuosas de los derechos humanos de las personas pertenecientes al grupo poblacional LGBTI, a partir del análisis interseccional.

Objetivos específicos

- ▶ Identificar los saberes, las costumbres y las vivencias de las personas participantes en relación con la diversidad sexual, a fin de discutir ideas claves cuestionadoras del orden social heteronormativo.

- ▶ Deconstruir, con base en la teoría y desde una perspectiva interseccional, los prejuicios y estereotipos hacia las personas con sexualidades diversas.
- ▶ Identificar acciones de cambio, visiones críticas y propuestas creativas aplicables a lo personal, a lo institucional y a lo colectivo.

Contenidos de la unidad

Se analizarán elementos conceptuales para la comprensión y la discusión del tema de la diversidad sexual en las instituciones de educación superior. Se plantea entrecruzar esta dimensión con otros marcadores de diferencia como: condición socioeconómica, etnia-raza, edad y discapacidad.

Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: lo que sabemos y sentimos	▶ Identificar los saberes, las costumbres y las vivencias de las personas participantes en relación con la diversidad sexual, a fin de discutir ideas claves cuestionadoras del orden social heteronormativo.	Ejercicio 1 Se indica que se van a proyectar 5 láminas y después se agruparán, enumerándose del 1 al 5. - En grupo se les pide que reflexionen sobre cada una de las láminas: ¿Qué sentimientos experimenta al observar cada lámina? ¿Qué siente en este momento y a qué lo atribuye? - En plenaria se solicita al grupo, de manera voluntaria, compartir sus puntos de vista. - Se anotan en papelógrafos los aspectos relevantes.	- Video Beam - Láminas con imágenes - Papelógrafos - Marcadores	1 hora y 20 minutos
Segundo momento: Reflexionemos y profundicemos	▶ Deconstruir, con base en la teoría, los prejuicios y estereotipos hacia las personas con sexualidades diversas, desde una perspectiva interseccional.	Ejercicio 1 - Se conforman grupos de trabajo y se les entrega una fotocopia de las lecturas y guía de preguntas. Lecturas: - La sexualidad humana, fragmentos de Género y sexualidad, Anthony Giddens (Ver Anexo A) Ejercicio 2 - Designar una persona relatora para la plenaria. - La persona facilitadora hace un cierre temático.	- Fotocopia de lecturas - Guía de preguntas	1 hora
Tercer momento: Apliquemos conocimientos	▶ Identificar acciones de cambio, visiones críticas y propuestas creativas aplicables a lo personal, a lo institucional y a lo colectivo.	Ejercicio 1 - Proyectar el video: http://www.youtube.com/watch?v=DWd5TrFAhVQ - Solicitar que se integren nuevamente en subgrupos para elaborar acciones de cambio en los espacios laborales y de estudio. - La persona facilitadora interviene para enfatizar sobre diversidad sexual como un derecho humano, derechos sexuales, como parte de los derechos humanos, auxiliándose de láminas elaboradas para tal fin. Nota: Se le recomienda a la persona facilitadora, elaborar un grupo de cinco diapositivas con imágenes que representen el tema de los derechos sexuales relacionados con la diversidad sexual.	- Video Beam - Papel - Bolígrafos - Láminas de apoyo visual elaboradas por la persona facilitadora	1 hora

Textos de apoyo conceptual

El objetivo de este ejercicio es acercarse a un término que ayude a explicar la discriminación que diversas personas sufren por temas de sexualidad. Por lo general, se habla de discriminación por opción u orientación sexual; pero se sostiene el argumento de la necesidad de ampliar el abanico de situaciones por las cuales los seres humanos son discriminados en el ámbito sexual. Se sugiere la utilización del término “personas con sexualidades no normativas”. Adicionalmente se presentará, al final del documento, un glosario que se considera puede servir para diferenciar algunas categorías que suelen ser confusas dentro de la diversidad de sexualidades no normativas.

Definir a las personas de acuerdo con sus prácticas, deseos o identidades sexuales y de género puede arrojar datos muy diferentes según la categoría que se utilice. Mientras algunas personas se identifican como “homosexual”, “lesbiana” o “heterosexual”, lo cual alude al sexo de los individuos con quienes tienen o desean tener relaciones sexuales; otras se identifican como “transexual” o “intersex”, que está relacionado con sus propias características sexuales (innatas o no); o transgénero, ligado con su identificación genérica (hombres o mujeres biológicas que se identifican con otro género, con ambos, con ninguno o con alguna posición intermedia entre los géneros). Otro grupo de personas no se reconocen en ninguna de estas categorías y otras se identifican con algunas, a pesar de que sus prácticas sexuales podrían ser catalogadas como parte de alguna otra, por ejemplo, individuos que se reconocen como heterosexuales y tienen relaciones con personas de su mismo sexo.

Desde el punto de vista de Michel Foucault (1978), en su libro *The History of Sexuality*, el “homosexual” como categoría identitaria no nace sino hasta la segunda mitad del siglo XIX. A pesar de que la práctica homosexual existe desde que existe la heterosexualidad, no es sino mucho después, y a través del discurso psiquiátrico, que surge la idea de la conducta homosexual como definitoria de un tipo particular de individuo y de este como contraste del individuo heterosexual. Esto implica que antes del siglo XIX la preferencia sexual no definía la identidad de las personas de la misma manera que lo empezó a hacer después.

A pesar de la relativa novedad de la conducta sexual como identidad, el término “identidad sexual” es bastante usado para diferenciar a personas con sexualidades no normativas de aquellas con sexualidades normativas. La identidad “gay”, “lésbica” y “bisexual” se diferencia, por tanto, de la identidad “heterosexual”, y las identidades “transexual” o “transgénero” lo hacen de “hombres” y “mujeres”, cuya identidad de género se corresponde con su sexo biológico y cuyo sexo biológico no presenta ambigüedades.

Internacionalmente se utiliza el acrónimo LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y trans) para identificar a seres humanos con sexualidades no normativas. Este acrónimo ha ido ampliándose para albergar otras categorías como lo “intersex” y lo “queer”. Las personas intersexuales son aquellas con características sexuales de ambos sexos o ambiguas. El término “queer”, por su lado, se utiliza para referirse a todas las personas no heterosexuales o heterosexuales no normativas (que no calzan con el modelo heterosexual dominante), ya sea por su anatomía, orientación o preferencia sexual, o identidad de género (Dubel y Hielkema, 2010).

El término “queer”, además, se relaciona con una crítica a la idea de la sexualidad como identidad. La identidad sexual ha sido un término cuestionado por razones variadas. En primer lugar, porque asume que personas que comparten una misma práctica o deseo sexual comparten una “cultura” y una serie de otros elementos que no necesariamente tienen en común, invisibilizando, de esta manera, la enorme diversidad existente dentro de estas agrupaciones. El pensar en una identidad “gay”, por ejemplo, asume cierta homogeneidad entre los hombres que se identifican como gay, que pierde todo sentido cuando se piensa de la misma manera en relación con una identidad “heterosexual”. En segundo lugar, lo “queer” cuestiona la inmovilidad de las preferencias sexuales o de identidad genérica, aduciendo que las personas pueden cambiar sus preferencias a lo largo de sus vidas y que la sexualidad es un ámbito variable y fluido, razón por lo cual las “identidades” pierden significación definitiva, aunque conserven, en ciertos contextos, su importancia política (Budhiraja, et. Al al, 2010). Finalmente, lo queer cuestiona el modelo “tradicional” con que se caracteriza lo gay, lésbico, bisexual o heterosexual, pues considera que estas categorías son el resultado de un modelo dominante de relaciones humanas en el que la regla o lo normal es lo heterosexual, también conocido como “heteronormatividad” (Dubel y Hielkema, 2010).

El término “queer” podría, por tanto, equipararse con la expresión que hemos venido usando en este escrito y la que sugerimos utilizar en el Proyecto MISEAL para cualificar la exclusión por sexualidad: “personas con sexualidades no normativas”. Sugerimos este término, pues incluye la discriminación por opción, preferencia u orientación sexual, así como la discriminación a personas intersexuales (que no lo son por preferencia u opción), y la de personas cuya no-conformidad se relaciona con su identidad de género y no necesariamente con su atracción sexual hacia personas del mismo sexo o el opuesto.

Algunos términos y sus definiciones:

Hombres que tienen sexo con hombres (HSH), mujeres que tienen sexo con mujeres (MSM): se refiere más a la práctica sexual que a la identidad sexual. Es decir, cuando se habla de HSH o MSM se habla de poblaciones que tienen regular o

irregularmente relaciones sexuales con personas de su mismo sexo, pero que no se identifican necesariamente como lesbiana o gay.

Homosexual, lesbiana, bisexual o heterosexual: por lo general alude a la identidad sexual relacionada con el objeto de deseo sexual (mismo, otro o ambos sexos).

Transexual: persona que adopta los caracteres sexuales del sexo opuesto mediante procesos hormonales y quirúrgicos. La transexualidad tiende a ser también denominada médicamente como “disforia de género”, lo cual hace referencia a “una forma extrema de malestar o disforia con el sexo asignado” (Gil et. al, 2006). La idea de la disforia de género es que las personas transexuales están “atrapadas” en el cuerpo equivocado, es decir, en un cuerpo que no se corresponde con su género. Aunque el concepto de disforia de género es comúnmente utilizado, y sirve a muchos transexuales para justificar su cambio de sexo, es un concepto que ha sido problematizado, pues parte de la idea de que el género es asignado biológicamente y no socialmente, como defiende el socioconstructivismo. Asimismo, el término ha sido problematizado, pues denota enfermedad o “error” de la naturaleza, idea que parte del supuesto de que la correspondencia sexo-genérica es natural y universal, nuevamente cayendo en una visión biologista del género.

Intersex: las personas intersexuales son aquellas cuyos caracteres sexuales no son claramente definibles como enteramente masculinos o femeninos. Existen muchos tipos de intersexualidad, uno de estos el hermafroditismo (coexistencia en un mismo individuo de los órganos reproductores masculinos y femeninos o de rasgos de ambos sexos). La intersexualidad, al igual que la transexualidad, tiende a verse como una disfunción o error, pero esta visión también ha sido cuestionada, pues asume una distinción binaria entre los sexos, tema sobre el cual existe un importante debate.

LGBTQI: lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales, travestis, queer, intersex.

Bibliografía recomendada

- Budhiraja, S., Fried, S., Teixeira, A. (2010). Spelling it out: From alphabet soup to sexual rights and gender justice. En Amy Lind, (Ed.), *Development, Sexual Rights and Global Governance*. London y New York: Routledge.
- Careaga Pérez, Gloria. (2004). *Introducción*. En Careaga, G. y Cruz, S. (Coord.). *Sexualidades diversas: Aproximaciones para su análisis* (pp. 13-18). México: Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), Universidad Nacional Autónoma de México.

- Careaga Pérez, Gloria. (2004). *Relaciones entre mujeres*. En C. F. Cáceres, T. Frasca, M. Pecheny y V. Gerto (Eds), *Ciudadanía sexual en América Latina: Abriendo el debate* (pp. 261-272). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de <http://jtoro.uprrp.edu/2011PDF/Ciudadania%20sexual%20en%20America%20Latina.pdf>
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. (1979). Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Coll, César. (2010). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
- Declaración de la Conferencia de la Población y Desarrollo en el Cairo. (1994). Recuperado de http://www.un.org/popin/icpd/newslett/94_19/icpd9419.sp/1lead.stx.html
- Dubel, I., Hielkema, A. (2010). *Urgency Required*. The Hague: Hivos.
- Dubrovsky Silvia (Comp.). (2000). *Vigotsky: Su proyección en el pensamiento actual*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, Michel. (1976/78). *The History of Sexuality, volume 1: An Introduction* [La historia de la sexualidad] (Vol. 1, Introducción). New York: Vintage.
- Figari, Carlos Eduardo. (2008). *Heterosexualidades masculinas flexibles*. En Pecheny, Mario; Figari, Carlos; Jones, Daniel, (comp.), *Todo sexo es político: Estudios sobre sexualidades en Argentina* (pp. 97-122). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Gómez, Esther, Esteva de Antonio, I. y Bergero, T. (2006). La transexualidad, transexualismo o trastorno de la identidad de género en el adulto: Concepto y características básicas. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace* (78). Barcelona: Instituto de Neurociencias, Servicio de Psiquiatría. Hospital Clínic.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2003). *Módulo educativo psicología - secundaria: aplicación de la visión de género a los programas de estudio del MEP*. San José, Costa Rica: INAMU Costa Rica.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). *Metodologías participativas para el interaprendizaje con enfoque de género y derechos humanos: Reflexiones desde las OFIM*, San José, Costa Rica: INAMU Costa Rica.

- Instituto Nacional de las Mujeres, Costa Rica. (2009). *Hombres que impulsan el cambio: Manual para la prevención de la violencia y la promoción del crecimiento personal desde una perspectiva de la masculinidad*. (Colección Tenemos derecho a tener derechos; no. 18; Derecho a una vida sin violencia; no. 1). San José, Costa Rica: INAMU Costa Rica
- Latorre, Antonio. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (4ª). España: Editorial Grao.
- Molina M.L., y Romero, María Cristina. (2004). *Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en trabajo social*, (1era reimpresión), San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Naciones Unidas. Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena. (1993). Recuperado de <http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/%28Symbol%29/A.CONF.157.23.Sp>
- Potts, Annie. (2002). *The Science/Fiction of Sex: Feminist deconstruction and the vocabularies of heterosex* [La Ciencia / Ficción del sexo: deconstrucción feminista y los vocabularios de heterosexuales.]. Recuperado de <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/2331>
- Schwartz, Peter. (2007). *"The social construction on heterosexuality" The Sexual Self. The Construction of Sexual Scripts* [La construcción social de la heterosexualidad "El Yo sexual. La construcción de guiones sexuales]. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Weeks, Jeffrey. (1998). *Sexualidad, género y sociedad*. Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), Universidad Nacional Autónoma de México: Paidós.
- Fausto-Sterling, Anne. (2006). *Cuerpos sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Rubin Gayle. (1989). Reflexionando sobre el sexo: Notas para una teoría radical de la sexualidad. En Carol Vance (Comp.), *Placer y peligro: Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Madrid: Editorial Revolución.

Anexos

Anexo A. La sexualidad humana (Fragmentos de: Género y sexualidad, Anthony Giddens (2001 pp.67-72))

Las influencias sociales en el comportamiento sexual

En todas las sociedades la mayoría de las personas son heterosexuales, es decir, buscan en el otro sexo sus relaciones emocionales y el placer sexual.

Sin embargo, también existen otras muchas tendencias sexuales minoritarias. Judith Lorber (1994) distingue hasta diez identidades sexuales diferentes en los seres humanos: mujer heterosexual, hombre heterosexual, lesbiana, homosexual masculino, mujer bisexual, hombre bisexual, mujer travestida (que se viste regularmente como un hombre), hombre travestido (que se viste regularmente como una mujer), mujer transexual (un hombre que se convierte en mujer) y hombre transexual (una mujer que se convierte en hombre). Las propias prácticas sexuales son todavía más diversas. Freud dijo que los seres humanos eran seres de una «perversión polimorfa». Con esto quería decir que las tendencias sexuales humanas son muy variadas y que las personas pueden practicarlas, aunque, en una sociedad dada, algunas se consideren inmorales o sean ilegales. Freud comenzó sus investigaciones a finales del siglo XIX, cuando muchas personas eran pacatas en cuestiones sexuales; sin embargo, sus pacientes le revelaban que sus costumbres en este sentido eran de una sorprendente variedad.

Los tipos de comportamiento sexual aceptado también cambian de una cultura a otra, lo cual constituye una de las razones por las que sabemos que las respuestas sexuales son aprendidas y no innatas. El estudio más amplio sobre este asunto fue el que llevaron a cabo hace cincuenta años Clellan Ford y Frank Beach (1951), quienes analizaron datos antropológicos de más de doscientas sociedades. Encontraron sorprendentes diferencias en lo que se considera comportamiento sexual natural, así como en las normas que rigen el atractivo sexual. Por ejemplo, en ciertas culturas resulta deseable, e incluso necesario, que el acto sexual se vea precedido de una estimulación prolongada, que puede durar incluso horas, mientras que en otras la estimulación es prácticamente inexistente. En ciertas culturas se tiene la idea de que los contactos sexuales demasiado frecuentes producen debilitamiento físico o enfermedad. Entre los *seniang* del sur del Pacífico los ancianos del pueblo aconsejan que se espacie el contacto amoroso, ¡aunque también creen que es legítimo que una persona de pelo blanco copule todas las noches!

En la mayoría de las culturas, las normas del atractivo sexual (tanto para las mujeres como para los hombres) se centran más en la apariencia física de la mujer que en la del varón, situación que parece estar cambiando en Occidente a medida que las mujeres se van incorporando a

esferas de actividad ajenas al entorno doméstico. Sin embargo, los rasgos que se consideran más importantes para la belleza de la mujer varían notablemente. En la cultura occidental contemporánea se admira un cuerpo esbelto y menudo, mientras que en otras se considera más atractiva una complexión de formas más prominentes (...). A veces los pechos no se consideran una fuente de estímulo sexual, pero en otros contextos se les atribuye una enorme carga erótica. Algunas sociedades dan mucha importancia al contorno del rostro, mientras que otras destacan la forma y el color de los ojos o el tamaño y la forma de la nariz y de los labios.

La sexualidad en la cultura occidental

Durante cerca de doscientos años, las actitudes occidentales hacia el comportamiento sexual fueron modeladas de manera determinante por el cristianismo. Aunque las diferentes sectas y grupos cristianos tenían ideas muy diversas sobre el lugar que ocupaba la sexualidad en la vida, la idea dominante en la Iglesia cristiana era que toda conducta sexual es sospechosa, a no ser que tenga como fin la procreación. En ciertos períodos esta concepción generó una mojigatería extrema en el conjunto de la sociedad, pero en otras épocas muchas personas hacían oídos sordos a las enseñanzas de la Iglesia o reaccionaban contra ellas mediante prácticas (tales como el adulterio) prohibidas por las autoridades religiosas. La idea de que la satisfacción sexual puede y debe alcanzarse en el matrimonio era poco común.

En el siglo XIX, las premisas religiosas sobre la sexualidad fueron en parte reemplazadas por las de tipo médico. Sin embargo, la mayoría de los primeros escritos médicos sobre este tema eran tan estrictos como los de la Iglesia. Algunos señalaban que cualquier tipo de actividad sexual no relacionada con la reproducción acarrearía graves perjuicios físicos. Se decía que la masturbación producía ceguera, locura, enfermedades cardíacas y otros males y que el sexo oral producía cáncer. En la Gran Bretaña de la época victoriana abundaba la hipocresía en materia sexual. Se pensaba que a las mujeres virtuosas la sexualidad les era indiferente y que sólo aceptaban las atenciones de sus maridos como un deber. Sin embargo, en las pequeñas y grandes ciudades que se estaban desarrollando la prostitución se hallaba muy extendida y con frecuencia era abiertamente tolerada, considerándose que las mujeres «fáciles» eran una categoría completamente separada de la de sus respetables hermanas.

Muchos hombres de la época victoriana, en apariencia ciudadanos juiciosos de comportamiento irreprochable y solícitos maridos para con sus esposas, visitaban regularmente los prostíbulos o tenían amantes. En ellos, tal comportamiento se juzgaba con indulgencia, mientras que las mujeres «respetables» que tenían amantes eran tachadas de escandalosas y la buena sociedad les daba la espalda si sus actividades salían a la luz. Las actitudes divergentes hacia el comportamiento sexual de hombres y mujeres crearon un doble rasero que ha perdurado largo tiempo y cuyos restos aún persisten.

En la actualidad las actitudes tradicionales hacia la sexualidad coexisten con otras más liberales, que se desarrollaron con especial empuje en la década de los sesenta. Algunas personas, particularmente aquellas que están influidas por el dogma cristiano, creen que las experiencias sexuales prematrimoniales son malas y desaprueban, en general, toda forma de conducta sexual que no sea la actividad heterosexual dentro de los confines del matrimonio, aunque hoy esté mucho más aceptado que el placer sexual es algo deseable e importante. A

otras, por el contrario, les parecen legítimas las actividades sexuales prematrimoniales y lo proclaman activamente, a la vez que mantienen una actitud tolerante hacia otras prácticas sexuales (...). Las actitudes hacia el sexo se han hecho, indudablemente, mucho más permisivas en los últimos treinta años en la mayoría de los países occidentales. En el cine y el teatro aparecen ahora escenas que antes habrían sido del todo inaceptables y el material pornográfico está al alcance de la mayoría de los adultos que lo desea.

El comportamiento sexual: el informe Kinsey

Podemos hablar con mucha más confianza de los valores públicos en torno a la sexualidad que de las prácticas sexuales privadas, ya que, por su propia naturaleza, éstas no suelen estar documentadas. Cuando Alfred Kinsey comenzó sus investigaciones en los Estados Unidos en los años cuarenta y cincuenta, era la primera vez que se llevaba a cabo un estudio de envergadura sobre la conducta sexual real. Kinsey y sus colaboradores se enfrentaron a la condena de numerosas organizaciones religiosas y su trabajo fue tachado de inmoral en la prensa y en el Congreso. Sin embargo, Kinsey persistió en su empeño y finalmente obtuvo la historia de la vida sexual de 18.000 personas, una muestra bastante representativa de la población blanca estadounidense (Kinsey y otros, 1948, 1953).

Los resultados obtenidos sorprendieron a la mayoría y resultaron impactantes para muchos, ya que revelaban una profunda diferencia entre las posturas dominantes en la opinión pública del momento acerca de la conducta sexual y lo que era el comportamiento real en ese sentido. Kinsey descubrió que en torno al 70% de los hombres había visitado a prostitutas y que un 84% había mantenido relaciones sexuales antes del matrimonio. Sin embargo, siguiendo el doble rasero, el 40% de los hombres esperaba que su mujer fuera virgen al casarse. Más del 90% habían practicado la masturbación y alrededor de un 60% algún tipo de sexo oral. Entre las mujeres, alrededor de un 50% había tenido alguna experiencia sexual antes del matrimonio, aunque la mayoría lo había hecho con su futuro esposo. Alrededor del 60% se masturbaba y el mismo porcentaje de mujeres había tenido contactos genitales orales.

El comportamiento sexual después de Kinsey

Hasta hace poco tiempo era difícil saber con certeza en qué medida había cambiado el comportamiento sexual desde el estudio de Kinsey. A finales de los años ochenta Lillian Rubin entrevistó a mil estadounidenses de entre trece y cuarenta y ocho años para tratar de averiguar qué cambios se habían producido en el comportamiento y en las actitudes sexuales en los treinta años anteriores. Según sus conclusiones, la evolución había sido realmente significativa. La actividad sexual comenzaba en general a una edad más temprana que en la generación anterior; además, las prácticas sexuales de los adolescentes solían ser tan variadas y amplias como las de los adultos. Aún existía un doble rasero, pero no tan marcado como antes. Uno de los cambios más importantes era que las mujeres se habían acostumbrado a esperar que las relaciones les proporcionaran placer sexual y lo buscaban activamente. No sólo esperaban proporcionar satisfacción sexual, sino también recibirla, fenómeno que, según Rubin, tiene importantes consecuencias para ambos sexos.

Sexualidad y edad

La validez de las encuestas sobre el comportamiento sexual ha sido objeto de un intenso debate en los últimos tiempos (Lewontin, 1995). Los críticos de la investigación que acabamos de exponer han señalado que los estudios de este tipo no generan información fiable sobre las prácticas sexuales. Parte de la polémica se centra en las respuestas obtenidas en las entrevistas a personas mayores. Los investigadores afirmaban que el 45% de los hombres que tienen entre ochenta y ochenta y cinco años dicen que mantienen relaciones sexuales con su pareja. Los críticos tienen la sensación de que la falsedad de esta afirmación es tan evidente que pone en duda las conclusiones de todo el estudio. Los investigadores se defendieron de esta acusación y contaron con cierto apoyo de especialistas en la tercera edad, quienes acusaron a los críticos de albergar estereotipos negativos sobre la ancianidad.

Señalaron que según una encuesta realizada entre varones ancianos que no vivían en residencias, el 74% de ellos eran activos sexualmente. De hecho la conclusión de uno de estos estudios era que, incluso a los noventa años, la mayoría de los hombres seguía teniendo interés por el sexo.

La homosexualidad

La homosexualidad, enfocar las actividades o sentimientos de tipo sexual en personas del mismo sexo, existe en todas las culturas. En algunas no occidentales las relaciones homosexuales están aceptadas e incluso se fomentan en determinados grupos. Los *batak* del norte de Sumatra, por ejemplo, permiten las relaciones homosexuales masculinas antes del matrimonio. En la pubertad los jóvenes abandonan el hogar paterno y duermen bajo el mismo techo que doce o quince hombres de su edad o mayores, quienes les inician en las prácticas homosexuales. Sin embargo, en muchas sociedades la homosexualidad no está abiertamente aceptada. En el mundo occidental, por ejemplo, sigue prevaleciendo la idea de que una persona homosexual es un individuo al que sus gustos sexuales diferencian claramente de la mayoría de la población.

En sus estudios sobre la sexualidad, Michel Foucault ha demostrado que antes del siglo XVIII parece que apenas existía el concepto de homosexual (Foucault, 1978). La sodomía era condenada tanto por las autoridades eclesiásticas como por la ley, y en Inglaterra y en otros países europeos se podía castigar con la muerte. Sin embargo, el acto no estaba específicamente definido como un delito homosexual. Se aplicaba a las relaciones entre hombre y mujer, hombre y animal, así como entre hombres. El término «homosexualidad» fue acuñado en la década de 1860 y desde entonces se consideró cada vez más que los homosexuales eran un tipo de persona diferente, que practicaba una aberración sexual particular (Weeks, 1986). La homosexualidad entró a formar parte de un discurso «medicalizado»; se hablaba de ella desde el punto de vista psiquiátrico, considerándola una alteración o una perversión, en vez de un «pecado» religioso. Se consideraba que los homosexuales, al igual que otros «desviados», como los pedófilos y los travestidos, sufrían una patología biológica que ponía en peligro la salud de la corriente social dominante.

La pena de muerte por «actos contra natura» fue abolida en los Estados Unidos después de la independencia y en Europa entre finales del siglo XVIII y principios del XIX. Sin embargo,

hasta hace pocas décadas la homosexualidad continuaba considerándose una actividad delictiva en casi todos los países occidentales. El desplazamiento de los homosexuales desde los márgenes de la sociedad hasta la corriente principal de la misma aún no ha terminado, pero en los últimos años se han hecho grandes progresos en este sentido. Se pueden señalar varios momentos decisivos. En primer lugar, la publicación del informe sobre comportamiento sexual de Kinsey puso sobre el tapete el carácter generalizado de la homosexualidad en la sociedad estadounidense. Estas conclusiones conmocionaron a muchas personas, pero ayudaron a socavar la falsa idea de que los homosexuales eran un grupo minúsculo de desviados con problemas psiquiátricos. En 1969 se produjo un segundo momento crítico con los disturbios de Stonewall, un episodio de violencia brutal entre la policía de Nueva York y la comunidad gay. Stonewall galvanizó al movimiento de liberación homosexual, no sólo en los Estados Unidos, también en otros países. Finalmente, la aparición de la epidemia de sida a principios de los ochenta fue un acontecimiento crucial para la historia reciente de la homosexualidad. Por una parte, resultó devastador para la población homosexual, debido al gran número de personas infectadas y a las que murieron, pero también fortaleció a esta comunidad y convirtió la homosexualidad en tema de debate público.

En los últimos años, las actitudes hacia los homosexuales se han relajado en muchos países occidentales y tanto en los medios de comunicación como en la prensa se han hecho más frecuentes las imágenes positivas de las relaciones homosexuales.

La homosexualidad en la cultura occidental

El porcentaje de población (tanto hombres como mujeres) que ha tenido experiencias homosexuales o experimentado fuertes inclinaciones hacia la homosexualidad es mucho mayor que el de quienes llevan un estilo de vida abiertamente gay. El posible alcance de la homosexualidad en las culturas occidentales se dio a conocer por primera vez al publicarse la investigación de Alfred Kinsey. Según ésta, no más de la mitad de los hombres estadounidenses son completamente heterosexuales, teniendo en cuenta sus actividades e inclinaciones sexuales después de la pubertad. El 8% de la muestra de Kinsey había tenido relaciones exclusivamente homosexuales durante períodos de tres años o más. Un 10% había tenido más o menos el mismo número de actividades homosexuales que heterosexuales. El hallazgo más sorprendente de la investigación de Kinsey fue que un 37% de los hombres había tenido al menos una experiencia homosexual con orgasmo. Además, un 13% había tenido deseos homosexuales, pero no los había llevado a la práctica.

Según las investigaciones de Kinsey, la tasa de homosexualidad entre las mujeres era inferior. Alrededor de un 2% era exclusivamente homosexual. Un 13% declaraba haber tenido experiencias de este tipo, mientras que un 15% admitía haber sentido deseos homosexuales que no había llevado a la práctica. Kinsey y sus colaboradores estaban realmente asombrados por los índices de homosexualidad que revelaban sus estudios, por lo que los resultados fueron revisados empleando otros métodos diferentes; sin embargo, las conclusiones no se vieron alteradas (Kinsey y otros, 1948, 1953).

El lesbianismo

La homosexualidad masculina suele recibir más atención que el lesbianismo, que describe el apego o las actividades homosexuales que tienen lugar entre mujeres. Los grupos de lesbianas no suelen estar tan organizados como las subculturas homosexuales masculinas, y las relaciones ocasionales entre ellas son menores. En las campañas de defensa de los derechos de los homosexuales se trata con frecuencia a estos grupos de mujeres activistas como si sus intereses fueran los mismos que los de las organizaciones de homosexuales masculinos. Sin embargo, aunque a veces se da una cooperación estrecha entre gays y lesbianas, también existen diferencias entre ambos, especialmente si ellas son feministas activas. Algunas lesbianas empezaron a percibir que el movimiento de liberación homosexual reflejaba los intereses de los hombres, mientras que a las feministas liberales y radicales sólo les interesaban las preocupaciones de las mujeres de clase media heterosexuales. De este modo, surgió un grupo independiente de feministas lesbianas que defendía la expansión de «valores femeninos» y cuestionaba la ortodoxia masculina heterosexual establecida. Para muchas mujeres homosexuales, el lesbianismo no era tanto una orientación sexual como una forma de comprometerse con otras mujeres y de solidarizarse con ellas política, social y personalmente (Seidman, 1997).

Actitudes hacia la homosexualidad

Las actitudes intolerantes hacia la homosexualidad han sido tan acusadas en el pasado que algunos de los mitos que la rodean no se han disipado hasta hace muy pocos años. La homosexualidad no es una enfermedad y no está directamente asociada con ninguna forma de perturbación psíquica. Los hombres homosexuales no están concentrados en ningún sector laboral concreto, como la peluquería, la decoración de interiores o el arte. En consonancia con términos como sexismo y racismo, el concepto de sexismo heterosexual alude al proceso mediante el cual se discrimina y clasifica a las personas no heterosexuales en razón de sus preferencias sexuales. La homofobia describe una actitud caracterizada por el miedo o el desdén hacia los individuos homosexuales. Aunque la homosexualidad cada vez sea más aceptada, tanto el sexismo heterosexual como la homofobia siguen estando muy enraizados en muchos ámbitos de la sociedad occidental; la oposición a los homosexuales se mantiene en las actitudes emocionales de muchas personas. Todavía son demasiado frecuentes los casos de ataques violentos a los homosexuales o el asesinato de los mismos. Esta es la razón por la que muchos grupos de homosexuales están haciendo campaña para que las acciones que se llevan a cabo contra ellos sean clasificadas como «delitos de odio». Determinados tipos de comportamiento y de actitudes de los homosexuales varones podrían entenderse como intentos de alterar la conexión habitual entre masculinidad y poder, razón por la que quizá la comunidad heterosexual vea a menudo a ese colectivo como una amenaza. ... Pero, sobre todo, al aumentar la visibilidad de los homosexuales, la epidemia ha cuestionado la «universalidad» de la heterosexualidad y ha demostrado que existen alternativas a la familia nuclear tradicional (Redman, 1996). Sin embargo, a veces, las reacciones han adoptado formas histéricas y paranoicas. Los homosexuales aparecen retratados como una amenaza desviada al bienestar moral de una «sociedad normal». Para preservar la masculinidad heterosexual como «norma», es necesario marginar y vilipendiar lo que se percibe como una amenaza (Rutherford y Chapman, 1988).

Anexo B. Ideas fuerza

Todas las personas tenemos los mismos derechos y oportunidades para desarrollar nuestra sexualidad. En nuestra sociedad algunas diferencias –raza, edad, identidad sexual– se utilizan como motivo de discriminación.

Derechos Sexuales:

- Derecho a ejercer una sexualidad independiente del estado civil, edad o condición física.
- Derecho a recibir educación sexual amplia y sin prejuicios: la no discriminación y el respeto a las preferencias sexuales de cada persona son derechos elementales.
- Derecho a gozar una sexualidad independiente de la penetración.
- Derecho al orgasmo.
- Derecho a ejercer una sexualidad independiente de la reproducción.
- Derecho a controlar la fecundidad: hombres y mujeres tienen el derecho y el deber de decidir sobre los hijos e hijas que quieran tener.
- Derecho a respetar el propio cuerpo y el de los demás.
- Derecho a ejercer o no la sexualidad.



Unidad 6

Diversidad etaria y educación superior

Silvana Darré, MISEAL Uruguay
Fernanda Sosa, MISEAL Uruguay
Carmen Beramendi, MISEAL Uruguay

Descripción

La presente unidad está dirigida a promover la igualdad y la no discriminación por motivos de edad en las instituciones de educación superior. La población destinataria está conformada por los tres sectores de la comunidad universitaria: docentes, personal de la administración y estudiantes. Se incluye el marco conceptual propuesto en el Proyecto MISEAL, cuyo eje principal consiste en poner en discusión la “naturalización” de la que es objeto la variable edad, lo cual dificulta su análisis como criterio administrativo que puede generar exclusión e inequidad.

Objetivo general:

- Promover relaciones inclusivas y respetuosas de los derechos humanos de las personas conforme a la diversidad etaria.

Objetivos específicos:

- ▶ Relacionar la variable edad en combinación con otras variables como el género, la pertenencia social, la discapacidad, la diversidad sexual, la condición étnico racial, entre otras.
- ▶ Revisar algunos criterios analíticos que permitan identificar los factores socioculturales referidos a la edad y las reglas prácticas institucionales,

- que actúan en forma velada y complementaria con las normativas, como factores de discriminación y exclusión por razones de edad.
- ▶ Aportar a la construcción de medidas y procesos que permitan mejorar los niveles de inclusión social e igualdad en las instituciones de educación superior.

Contenidos de la unidad

La condición etaria como un factor de discriminación por la construcción de estereotipos naturalizados y prácticas socioculturales excluyentes asociadas a la edad. Se busca, a partir de un enfoque crítico del tema de la edad, deconstruir actitudes y prejuicios que promuevan formas de discriminación en razón de la condición etaria, así como su entrecruzamiento con otros marcadores de diferencia: etnia-raza, condición económica, discapacidad, género y diversidad sexual.

Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: Lo que sabemos y sentimos	▶ Relacionar la variable edad en combinación con otras variables como el género, la pertenencia social, la discapacidad, la diversidad sexual, la condición étnico racial, entre otras.	Ejercicio 1 Pida a las personas participantes que reflexionen sobre la siguiente pregunta: • ¿Ha sentido alguna vez que su edad ha sido un límite para acceder o mejorar su posición ocupacional o académica? • Invite a una o varias personas participantes a anotar las ideas aportadas en un papelógrafo.	- Papelógrafo - Marcadores	15 minutos
		Ejercicio 2 • En plenario, pregunte a las personas participantes si conocen situaciones de discriminación y violencia por razones de condición etaria. • Solicite que algunas de las personas narren las situaciones de discriminación.	- Papelógrafo - Marcadores	15 minutos
		Ejercicio 3 • Reflexionen sobre estas preguntas generadoras de discusión: ¿Por qué se discrimina por razones etarias? ¿Cuáles son las causas? ¿Qué impacto social tiene para esta población la discriminación y violencia? ¿Se tiene un impacto diferenciado, si se relacionan condiciones etaria con condición económica, género, discapacidad, etnia-raza, diversidad sexual entre otros?	- Papel - Bolígrafo	20 minutos
Segundo momento: Reflexionemos y profundicemos	▶ Revisar algunos criterios analíticos que permitan identificar los factores socioculturales referidos a la edad y las reglas prácticas institucionales, que actúan en forma velada y complementaria con las normativas, como factores de discriminación y exclusión por razones de edad.	Ejercicio 1 • Ver video y comentar en plenaria: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=qLWWYiz593c	- Video Beam	15 minutos
		Ejercicio 2 • Divida a las personas participantes en subgrupos y pídale que asignen una relatoría. Entregue el siguiente material: • Guía de trabajo 1 (Ver Anexo B) Lecturas: (Ver Anexo A) • Testo Yonqui, Madrid: Espasa-Calpe. 2008. Autora: Beatriz Preciado • Edaismo: La discriminación hacia las personas de edad. (1999) Autoras: Luisa Bidegain, Adriana Fassio y Laura Golpe.	- Lecturas (Ver Anexo A)	15 minutos
		Ejercicio 3 • Solicite que completen la guía de trabajo y que discutan en grupo.	- Guía de trabajo 1 (Ver Anexo B) - Papel - Bolígrafo	20 minutos

Unidad 6, Diversidad etaria y educación superior

Contenido	Objetivo	Objetivo	Materiales	Tiempo
		Ejercicio 4 En plenario solicite las relatorías de cada grupo. Anote en un papelógrafo las respuestas.	- Papelógrafo - Marcadores	30 minutos
Tercer momento: Apliquemos conocimientos.	Aportar a la construcción de medidas y procesos que permitan mejorar los niveles de inclusión social e igualdad en las instituciones de educación superior.	Ejercicio 1 - Se conforman subgrupos de trabajo (por departamentos o áreas afines, cuando corresponda). Se les pide que dividan con una línea el papelógrafo a la mitad y dibujen <u>un antes y un después</u> de cómo se podría cambiar la cotidianidad a partir de una perspectiva inclusiva. - La cotidianidad no es solo en la institución educativa, también incluye actividades que las personas actoras institucionales realizan en relación con corresponsabilidad, con la promoción de carreras entre estudiantes de secundaria, con las acciones de extensión universitaria. Ejercicio 2 - Se les pide que presenten su propuesta en plenaria.	Papelógrafo	30 minutos 25 minutos

Textos de apoyo conceptual

La edad parece un dato obvio por efecto de un proceso de naturalización. Se vincula con la temporalidad, sea en términos de tiempo vivido, como factor social o periodización histórica. El común denominador en las fuentes demográficas y de salud consultadas es que la consideran como variable, está, dado por su naturalización, como dato empírico. Por esta razón se omite en la mayoría de los casos una definición conceptual que trace directamente los límites de los grupos de edad que se analizarán. Esta es la situación en la mayoría de los estudios que consideran la edad como variable.

Desde el campo de la demografía, se utilizan conceptos “estructura etaria de una población” para describir su distribución relativa, según grandes grupos de edad, subdivididos por sexo y representados por pirámides o histogramas de frecuencia. Otros conceptos utilizados para describir a la población en su tamaño y composición refieren a la estratificación por edad (v. gr. de 0-4, 5-9, 10-14) o los grupos de edad (jóvenes, adultos y viejos) con sus respectivos umbrales, descripciones, subdivisiones y controversias nominativas. La edad umbral para el trabajo estadístico es definida en función de las edades esperables de entrada y salida de los ámbitos educativos o laborales. Para las definiciones de los grupos de edad se observa una marcada tendencia a caer en un empirismo ingenuo.

El campo de la salud es otro contexto de producción discursiva donde se observa la naturalización de la edad. Allí los conceptos próximos aluden a las etapas de la vida y al ciclo vital, como sucesión de períodos más o menos predecibles en función de un libreto de vida o paradigma basado en la biología.

Desde la sociología, otro concepto próximo a edad es el de generación. La idea de las generaciones como sucesión que establecen una continuidad en la vida humana fue planteada en el siglo XIX por Hume y Comte y retomada por Mannheim (1928). Este autor sistematiza el problema de las generaciones, proponiendo la idea de relevo generacional, según intervalos determinados. Las personas que tienen años de nacimiento próximos (posición generacional) tienen algo en común, debido a la posición específica en el ámbito socio-histórico. Esa característica común los limita a un terreno de juego y les sugiere una modalidad específica de vivencia y pensamiento. Mannheim señala esto como una tendencia inherente a cada posición. Pero lo que configura una unidad generacional es la participación en un destino común y un modo de reaccionar junto de los individuos que están en conexión generacional. Es decir, que la contemporaneidad cronológica no alcanza para formar una generación. Este término ha sido reflatado en proyectos e investigaciones, en los últimos años, a propósito de la focalización en problemas específicos que plantean algunos grupos de edad como los jóvenes

o aquellos vinculados a los procesos de envejecimiento demográfico como expresión de los cambios de estructura poblacional (CEPAL, 2009; Uthoff, 2006).

Jurídicamente la Convención de los Derechos del Niño establece un rango de menores de dieciocho años para ser sujetos de derecho de dicha convención. La Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes determina un rango entre 15 a 24 años para ser persona sujeta de estos derechos. Por último, Naciones Unidas ha venido discutiendo la Convención sobre los Derechos de las Personas Adultas Mayores, donde el rango para ser sujeto de derecho es ser mayor a los 65 años.

Curso de vida es un enfoque desarrollado por diferentes campos disciplinarios frente a problemas como los comportamientos demográficos de las personas, los patrones de vida, la dimensión temporal, el efecto de los sucesos sociales de tipo estructural en las vidas personales. Un autor que se identifica con esta perspectiva es Glenn Elder, en los años 70. Este enfoque enfatiza el análisis sobre la forma en que ciertos eventos históricos, económicos, sociales y culturales inciden en las vidas individuales de las personas que comparten cohortes o generaciones. El curso de vida de los individuos está conectado con un tiempo histórico y un espacio, pero estos individuos pueden construir su curso de vida por opciones que realizan en relación con las oportunidades y las obligaciones que les impone el contexto (principio de agencia). Desde esta perspectiva se desarrollan tres conceptos analíticos: trayectorias, puntos de inflexión, transiciones.

El concepto de trayectoria se refiere a una línea de vida, a un recorrido de vida de una persona que puede variar y cambiar de rumbo. La idea de trayectoria no supone determinación alguna y abarca diferentes ámbitos interdependientes (Elder, 2001). El concepto de transición implica cambios de posición o situación. Tampoco están predeterminadas, aunque hay algunas previsibles como, por ejemplo, el ingreso al sistema educativo, al mercado laboral, a la vida en pareja y familiar. En la mayoría de las transiciones se producen cambio de roles y de funciones. Los puntos de inflexión (turningpoint) constituyen acontecimientos que introducen cambios abruptos en la direccionalidad de los cursos de vida, a diferencia de las trayectorias y de las transiciones. Si bien son eventos fácilmente identificables, tienen menor grado de previsibilidad (Blanco, 2011). Este enfoque sobre el curso de vida amplía y complejiza el uso de la variable edad, dado que propone un modelo que articula el nivel macrosocial con el microsocioal, los análisis longitudinales con los tratamientos transversales, y se interesa, asimismo, por el seguimiento de las cohortes.

En las normativas de las instituciones de educación superior se pueden observar algunas claves que ilustran la construcción social de la edad como mecanismo de regulación. El acceso a becas, a estudios de postgrado, a carreras

de investigación o la salida de la actividad laboral está condicionado, en muchos casos, por la edad. Este modo de regulación se presenta como natural e igualitario, dado que parece afectar a todas las personas por igual. El ideal normativo en las instituciones, llevado a la dimensión temporal, se estructura sobre la base de un biopoder (Foucault, 1991) que incorpora algunos marcadores de diferencia, en términos de distancia con dicho ideal.

Por estas razones, el Proyecto MISEAL tiene, en la edad, un doble desafío. El primero consiste en contribuir a desnaturalizar la edad como dato biológico que deviene en norma jurídica, habilitando o impidiendo, el ingreso, la permanencia y la movilidad en las IES. La edad no es un dato natural en el proceso de regulación, sino que son las instituciones y sus normativas las que estructuran los cursos de vida de las personas, ordenando las entradas y las salidas de los sistemas, en función de trayectorias únicas e ideales construidas como la contracara de los procesos de exclusión.

El segundo desafío implica poner en evidencia que las normativas referentes a la edad no suponen el seguimiento de criterios igualitarios ni justos. Ofrecer el mismo tratamiento a personas que han tenido diferentes trayectorias de vida, por su pertenencia sociocultural, de género, de orientación sexual o diversas situaciones de vida, no hace más que reforzar un ideal normativo excluyente.

Bibliografía recomendada

- Bidegain Luisa, Fassio Adriana y Golpe Laura. (1999). *Edaísmo: La discriminación hacia las personas de edad*. Recuperado de: http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/3ra_edad/1/3.htm
- Blanco, Mercedes. (enero-junio, 2011). El enfoque del curso de vida: Orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- CEPAL UNFPA (2009) *El envejecimiento y las personas de edad. Indicadores sociodemográficos para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- Elder, Glen (September, 2001). *The Life Course in Time and Place* [El curso de la vida en el tiempo y lugar]. Trabajo presentado en el International Symposium on Institutions, Interrelations, Sequences: The Bremen Life-Course Approach, University of Bremen, Germany. Recuperado de <http://www.unc.edu/~elder/presentations.html>
- Mannheim, Karl (abril-junio, 1993) El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS*, 62, 193-242.

- Foucault, Michel (1991). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber* (18ª ed.). México: Siglo XXI.
- Ryder, Norman (1965) The Cohort as a Concept in the Study of Social Change, [La cohorte concepto en el estudio del cambio social]. *American Sociological Review* 30(6), 843-861. Recuperado de <http://personal.psc.isr.umich.edu/yuxie-web/files/soc543-2004/Ryder1965.pdf>
- Uthoff, Andras, Jorge Bravo, Cecilia Vera y Nora Ruedi (2006). *Cambios en la estructura por edades de la población, transferencias intergeneracionales y protección social en América Latina*. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/25874/lcg2276-P2.pdf>

Anexos

Anexo A. Fragmentos de lecturas:

Fragmento de: *Testo Yonqui, Madrid: Espasa-Calpe. 2008. Autora: Beatriz Preciado*

Existe una lógica temporal de género asimétrica. La feminidad se devalúa tres veces más rápido que la masculinidad. Dicho de otro modo, una mujer (bio o tecno) de cuarenta y cinco años está fuera del mercado heterosexual, mientras que un hombre debe esperar a los sesenta y cinco para quedar obsoleto. Podríamos calcular la edad real en la economía heterocapitalista de una mujer sumándole quince años para acercarle a su equivalente masculino, restándole dos por cada suplemento de belleza (talla de pecho, delgadez, largura y espesor del pelo, etc.) y sumándole dos años por cada detrimento político y social (divorcio, número de hijos -cada hijo suma dos años-, desempleo, etc.). Tomemos un ejemplo: Hélène tiene treinta y dos años, es una bio-mujer divorciada con un hijo, se conserva en buena forma, hace yoga, es guapa, aunque no tiene un cuerpo perfecto, está delgada y trabaja en una compañía de seguros: $32 + 15 + 2 + 2 - 2 - 2 - 2 = 45$. Esta es la dura realidad. Tendrá que dejar de pensar que tiene unos frescos 32 años, porque su edad real en la economía heterocapitalista es de cuarenta y cinco años. Bye bye Hélène. Otra posible solución para Hélène es pasar al mercado de la economía lesbiana paralela donde la edad real disminuye dramáticamente. Así, una mujer que en la economía heterocapitalista tiene cuarenta y cinco años puede formar parte del mercado lésbico con un estatuto de cuasi adolescente. (Preciado, 2008, pp. 154-155)

Fragmento de: *Edaísmo: la discriminación hacia las personas de edad. (1999) Autoras: Luisa Bidegain, Adriana Fassio y Laura Golpe. Disponible en:*

http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/3ra_edad/1/3.htm

Reflexionar sobre la vejez, es reflexionar sobre un período del ciclo vital, donde alcanzan su máxima expresión los estereotipos de caducidad social, implica plantearse cuestiones sobre un espacio temporal que reboza de "significaciones imaginarias sociales" asociadas a la desacreditación de credenciales, al agotamiento de destrezas, potencialidades, y placeres y a la ausencia de membresías globales, tornándose como un 'espacio del anonimato', un no lugar... donde ya nadie quiere arribar por temor al deterioro de la identidad, al aislamiento de las redes socio familiares, a la segregación intergeneracional y a la pérdida del sentido de nuestros actos. Este modelo de vejez en el marco del etnocentrismo de Occidente que quiere mostrarnos como lo natural la contemporaneidad, carece de alternativas ante la exclusión edaísta... Los adultos, son la clase de edad hegemónica que discrimina a los niños, a los adolescentes, jóvenes y a los ancianos, pero las alternativas de los primeros si bien son duras mantienen una cierta esperanza de inclusión en el mañana, los viejos ya no la tienen... construimos presentes institucionalizantes para ellos y no es raro que llegado un período etario determinado comiencen a refugiarse en el tiempo del pasado, ... donde eran amados, donde eran potentes, donde eran idóneos, donde eran valorados y donde podían consumir porque eran productivos. (Bidegain, Fassio y Golpe, 1999, 16 párr.)

Anexo B. Guía de trabajo

1. ¿Los factores que suman o restan en la edad real funcionan igual para mujeres y varones?
2. ¿Qué opina sobre la expresión economía heterocapitalista que propone Beatriz Preciado?
3. ¿La discriminación hacia las personas mayores funciona igual para las distintas clases o grupos sociales?

www.miseal.org



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

