



Resistencias para la inclusión de la perspectiva de género en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía

Preciado Cortés, Florentina;
Acuña Cepeda, Mirtea Elizabeth;
Kral, Karla¹.

Resumen

Este trabajo documenta la experiencia de reestructuración del documento curricular de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad de Colima, carrera que tiene más de 25 años ofreciéndose en la institución, a lo largo de los cuales la propuesta curricular ha sufrido modificaciones; sin embargo, en la más reciente tarea curricular las discusiones giraron de manera particular sobre la utilidad y pertinencia de incluir la perspectiva de género dentro del plan de estudios. A pesar de que hay una política educativa nacional de transversalizar la perspectiva de género, en una carrera donde la matrícula es preponderantemente femenina, constituyendo alrededor del 85% de la población, y donde existe un cuerpo académico consolidado dedicado a los estudios históricos y de género en educación; en todos los discursos se dice que la educación debe responder a las cuestiones de inclusión y de equidad, por lo tanto, las cuestiones de género deben ser parte de la formación de los pedagogos. Sin embargo, la ausencia de una cultura del profesorado que valore y apoye la perspectiva de género se impone para avanzar e incidir en la transversalización de ésta perspectiva en el currículo.

Introducción

La preocupación de promover la equidad de género en todos los espacios y ámbitos de la sociedad ha sido parte de una agenda nacional en México, durante más de una década. En lo que compete al ámbito educativo, el *Programa Nacional de Educación Pública 2000-2006* señala el importante papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en “promover el respeto por la diversidad, la tolerancia y las diferencias de género de las personas” (Palomar, 2005:9-10). De igual forma se refiere a la igualdad y equidad de género en “todos los niveles, tipos y modalidades educativas”, lo cual ha sido promovido a través del *Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006* y del *Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres* (Proequidad) del Instituto Nacional de Mujeres (Inmujeres) (ibid.).



La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en colaboración con el Inmujeres, ha promovido la incorporación de una perspectiva de género en “las políticas, planes, programas y proyectos” de las IES a través de la organización de la Red Nacional de Enlaces Académicos de Género (Palomar, 2005:11). En el 2009, el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, la Comisión de Equidad y Género de la Cámara de Diputados y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) organizaron la *“Reunión Nacional de Universidades Públicas. Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior”*, donde se emitió la *Declaratoria Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior*,

“con el propósito de promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres que integran las comunidades universitarias y de educación superior. Para dar seguimiento a esta Declaratoria, el INMUJERES, el PUEG de la UNAM, la Universidad de Colima, la Comisión de Equidad y Género de la Cámara de Diputados y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, trabajan coordinadamente para llevar a cabo la **II Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior**. El propósito es impulsar el proceso de construcción de una política educativa de igualdad, la cultura de la no violencia contra las mujeres y la erradicación de las desigualdades de género existentes en este sector, a través de la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior, lo cual implica cambios culturales, estructurales, normativos y presupuestales” (II Reunión nacional de universidades públicas e instituciones de educación superior, 2010:2)

En el mismo 2009, apareció un fondo para promoción, concientización e investigación sobre la transversalización de la perspectiva de género a través del Programa de fortalecimiento de la gestión institucional (PROGES) a partir del cual varias instituciones de educación superior recibieron presupuesto para tal fin.

Sin duda, estos esfuerzos para lograr la equidad de género en las IES del país son cruciales, porque buscan influir en la política institucional y el desarrollo de la conciencia o sensibilización de género/diversidad/equidad. El conocimiento y la documentación del proceso de implementar la perspectiva de género en el caso de las IES es una historia reciente, que apenas estamos empezando a conocer.



Al tratar de entender la complejidad de la incorporación de la perspectiva de género en el caso específico del nuevo plan de estudios de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, identificamos dos ejes centrales y decisivos para la incorporación de la perspectiva de género: la influencia de las políticas educativas neoliberales en el currículum y la cultura institucional. Además, es preciso mencionar que el mayor obstáculo para lograr la equidad de género en las IES, a pesar de la existencia de políticas formales, es una cultura institucional androcéntrica y patriarcal (Palomar, 2005).

Entendemos “cultura institucional” como “la suma total’...de los valores, actitudes, estilos de interacción, memorias colectivas —‘el modo de vida— de la universidad, conocido por las personas que trabajan y estudian en el ámbito universitario a través de su experiencia vivida” (Steyn y Van Zyl, 2001:20, citado por Higgins, 2007:107; traducción propia). Cada universidad tiene su propia cultura institucional, constituida por su historia, contexto geográfico, sociocultural y político, etc.

Desde una perspectiva feminista, el género es una dimensión esencial o consustancial de la cultura institucional de las IES porque marca “las rutinas, las costumbres, las normas, el estilo educativo, las creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discursos y metas” de ellas (Palomar, 2005:29). Entonces, en general, la experiencia vivida en las IES está, en buena parte, determinada por una visión androcéntrica. En las IES la organización de trabajo, la toma de decisiones, las expectativas y los valores se definen a partir de una perspectiva masculina/patriarcal; en otras palabras, podemos decir que hay “una lógica natural hegemónica” que impregna toda la cultura institucional de las IES (Palomar, 2005: 30).

Ahora bien, la creciente presencia de mujeres en las IES como estudiantes y profesoras e investigadoras, sumado a los logros de los movimientos y estudios feministas durante las últimas casi cuatro décadas, han hecho visible esta situación tratando de impulsar cambios en la cultura institucional desde una perspectiva femenina. La creación de centros o programas de estudios de género y revistas especializadas en esa temática, constituyen



logros significativos, al abrir espacios para una visión crítica hacia la desigualdad e inequidad de género no sólo en las universidades sino en la sociedad en general.

El problema es cómo engarzar esta perspectiva con las nuevas tendencias curriculares internacionales en la educación superior porque si de algún modo en el discurso se plantea el desafío de la democratización y la equidad de las IES también se plantea la innovación a partir de modelo educativo basado en competencias, que se ha extendido por todo el sistema educativo. La propuesta original surgió del Banco Mundial como una estrategia de lograr una educación de calidad y “una capacitación laboral uniforme en estudiantes y los futuros trabajadores” (Romero, 2005:10). La multiplicidad de definiciones y propuestas en cuanto a las competencias es muy variable, por ejemplo la Subsecretaria de educación superior la define como “capacidad para desempeñar una profesión. Existe una tendencia a efectuar la evaluación del proceso Enseñanza Aprendizaje, en términos del desempeño de tareas específicas de acuerdo con el ámbito de empleo del estudiante en el futuro” (SES, 2011)

No obstante, cuando examinamos algunas dimensiones del modelo vemos que hay elementos que podrían contribuir a dismantelar las relaciones jerárquicas en las IES y formar personas reflexivas con actitudes críticas y sensibilidad para la equidad y diversidad sociocultural. Se supone que las currícula basadas en competencias son integrales que consideran líneas de formación especializada (el saber) y líneas de formación general (el saber, saber ser y saber hacer) utilizando una metodología flexible y adaptable (Romero, 2005:14). El (la) alumno(a) “aprende de su propia experiencia construyendo poco a poco sus conocimientos” (Romero, 2005:14); la (el) maestra(o) sirve como facilitador(a)/orientador(a)/guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación en competencias incluye actitudes y valores culturales, particularmente la apreciación de la diversidad y multiculturalidad (tolerancia y respeto). Por eso, Maribel Paniagua (2005) argumenta que el modelo de competencias y la educación para la diversidad son enfoques complementarios. Algunos elementos básicos del modelo son el desarrollo del pensamiento crítico y el cuestionamiento en la formación de competencias básicas, tales como la capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones; habilidades



interpersonales; capacidad para generar nuevas ideas (creatividad); y capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario (Argudín, 2005: 40).

Es interesante pensar en las semejanzas entre los aspectos de la pedagogía feminista y el modelo basado en competencias, cuya posición ontológica tiene como propósito formar seres autónomos, libres, responsables que construyen su humanidad como sentido y significado de interacción social, ambos propician el pensamiento crítico y autocrítico, que pone el énfasis en la(el) alumna(o) y sus experiencias vividas al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bricker-Jenkins y Hooyman, 1987).

Género y cultura institucional de la Universidad de Colima

De acuerdo con nuestra experiencia, en el diseño del nuevo plan de estudios basado en competencias para la Licenciatura en Pedagogía, es indispensable el desarrollo de competencias básicas relativas al respeto y valoración de la diversidad, el medioambiente, así como pensar críticamente sobre las instituciones educativas; no obstante, éstas son desvaloradas por la mayor parte del profesorado que integró el comité curricular. Así, estas competencias pierden su potencial para innovar el currículum y transformar las nuevas generaciones de egresados(as). Cabe señalar que la mayoría de la planta docente manifiesta una no credibilidad ni utilidad de los estudios de género ni culturales, por lo mismo, carece de sensibilidad o apertura hacia estos temas; lo cual no deja de ser un reflejo de la cultura del profesorado universitario.

La concepción instrumental de la educación es dominante y el profesorado pone más valor en áreas como la tecnología educativa, evaluación educativa y desarrollo curricular sin percibir o comprender el vínculo entre éstas áreas y una perspectiva de género. Hemos observado una gran preocupación por vincular el plan de estudios con el mercado laboral estatal, tanta que en una ocasión la discusión en el comité se centró en la utilidad (o no) de una formación en estudios de género para ayudar los(as) egresados(as) encontrar trabajo; es decir, ¿un empleador va a contratar un(a) egresado(a) por el hecho que tomó cursos de género y educación? La cuestión estriba en que se ve disminuida la formación humanística y la posibilidad de formar mejores ciudadanas(os) pero además en sintonía con las transformaciones socioculturales nacionales e internacionales.



Haciendo un poco de historia al respecto, podemos resumir que hace dieciocho años se iniciaron los trabajos sobre género en la Universidad de Colima; en marzo de 1993, se crea la Asociación Colimense de Universitarias (ACU), una asociación civil que promueve la cooperación y entendimiento entre las mujeres universitarias de Colima. Como una de las primeras acciones de la ACU, fue la de crear la revista *GénEros*, una revista, en ese entonces cuatrimestral, dedicada a la difusión de los estudios de género, en la actualidad, es semestral, esto durante 18 años ininterrumpidos de publicación¹.

Ahora bien, en septiembre del 2005, en la Facultad de Pedagogía se crea un Cuerpo académico “Estudios históricos y de género en educación”, un cuerpo que desde su creación obtiene el estatus de consolidado, dedicado al estudio de la educación y los estudios de género principalmente en el nivel superior; aunque cabe señalar que, paulatinamente en distintas facultades de la misma universidad hay académicas que desde su disciplina abordan también la cuestión de la perspectiva de género. Recientemente en el 2010 se creó la biblioteca virtual de género con recursos del PIFI.

En relación con la oferta académica de la institución, algunas DES han logrado incluir en el plan de estudios de ciertas licenciaturas y posgrados materias optativas en estudios de género.

La incorporación curricular de la perspectiva de género

En el vigente plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía (Plan G3, en su última generación), la materia de *Género y Educación* está considerada como optativa; cabe señalar que al serlo los alumnos pueden seleccionarla o no para cursarla, de ahí que el

¹ Por gestión directa de la misma ACU, en abril de 1994, se crea en la Universidad de Colima, el Centro Universitario de Estudios de Género, actualmente: Programa Universitario de Estudios de Género. De 1996 a 2006, se han integrado seis promociones del Diplomado en Estudios de Género, ofrecidas por el Centro Universitario de Estudios de Género de la Universidad de Colima, en donde se han formado 120 especialistas en esta temática. De 2002 a 2006, se desarrolló un programa de Radio, llamado *GénEros*, como un espacio para la expresión y difusión de los análisis de los estudios de género que desde el CUEG, se desarrollaban o a los cuales se tenía acceso. Este programa en la actualidad y desde el año 2006, está a cargo de la Asociación Colimense de Universitarias y lleva por nombre, *En sintonía*.



alumnado que se inscribe en ella resulte no ser el más numeroso dentro del grupo de materias optativas, que tienen por propósito dar flexibilidad al Plan de Estudios (PE).

Al evaluar el Plan G3 se llegó al acuerdo de reestructurar el currículo de la licenciatura. De acuerdo con las evidencias del proceso de dicha reestructuración, al ir concretando el PE de esta licenciatura, los estudios de género desde una perspectiva pedagógica han sido objeto de debate; éste ha tenido lugar a veces de un modo más bien sordo, es decir, desde una posición de “no escuchamos” o desautorizando su validez, como le dijo un profesor a un alumno que intentaba hacer un trabajo con enfoque de género: “has algo más serio...”

Hablando de los y las académicas de tiempo completo y por asignatura que han participado en la reestructuración curricular, percibimos tres grupos académicos cuyas posiciones a veces concuerdan pero que en la mayoría de las reuniones resultan en oposición, a veces diametral: las mujeres que integramos el Cuerpo Académico: “Estudios de género e históricos en educación”; los hombres y las mujeres integrantes del Cuerpo Académico: “Educación superior e investigación educativa”; y, el profesorado por asignatura, cuya participación es menos notable.

A lo largo del análisis de los conocimientos y las competencias del/la egresada de la licenciatura en Pedagogía, se ha transitado desde una primera aceptación de la asignatura de *Género y Educación*, entre aquellas que deben cursarse de modo obligatorio, hasta volver a ubicarse entre las optativas. Esto ocurrió durante una sesión bastante álgida, cuando se intentó establecer un equilibrio entre los conocimientos y los tiempos, aunado esto a las presiones administrativas de la organización institucional.

Apoyando la inserción de *Género y Educación*, en el diseño del PE, podemos citar la sesión del 15 de octubre de 2007, donde ésta asignatura se registra en el Mapa curricular (Documento curricular, 2007; 73), como una materia del área de fundamentación pedagógica; pues consideramos que en esta área es indispensable la comprensión de “la idea de ‘hombre y mujer’ como bases éticas, gnoseológicas y antropológicas, tratando de conformar un discurso con validez epistémica” (Documento curricular, 2007; 55); en ese sentido, un indicador de lo antes expresado consiste en que el/la estudiante “Manifiesta



actitudes de respeto, tolerancia hacia las diferencias de género, cultura, clase social y religión”, lo cual no es posible sin el conocimiento teórico y el desarrollo de esta competencia.

Un mes más tarde, continuaba en el mapa curricular en esa posición, pero se la ubicaba en el área de docencia y formación de recursos humanos, con base en que una competencia específica reza: Dispone de herramientas de análisis para estudiar las políticas institucionales de formación de recursos humanos; y otra: Percibe y analiza el contexto de la problemática docente. Esto tendría aplicación pedagógica, si el o la egresada será “Guía el aprendizaje teórico y práctico de los [y las] sujetos participantes en un programa educativo” (Minuta, 2008).

En diciembre de ese mismo año, el debate continuaba y se la define desde el fundamento de que como una competencia genérica consiste en que el o la estudiante “acepta el compromiso con la equidad”, entonces, *Género y Educación*, tendrá que ser una materia obligatoria, pensando que una materia sobre “Historia de la educación de las mujeres”, podría ser una optativa, razonando que es un tema poco estudiado, además de ser la población femenina dominante en la Facultad.

Un mes más tarde, en la sesión del miércoles 23 de enero de 2008, se discutió el asunto de la transversalidad, ya que el compromiso con la equidad entraña un saber ético como profesional, lo que significa la manifestación de valores de no discriminación, respeto a la diversidad; sin embargo, podría caerse en la trampa de dejar la perspectiva de género en el limbo de la transversalidad; esto puede significar que si aceptamos que teóricamente se debe contemplar en todas las materias y actividades que contempla el PE, podría resultar en la práctica que no aparece por ningún lado y que nadie la considere; esto con base en la formación docente y el poco o nulo interés por temáticas como los estudios de género, de las que ya hablamos más arriba.

Para no hacer una descripción más amplia, la propuesta curricular por competencias ya está en marcha (2010), después de toda una serie de movimientos y discusiones se logró que lo referente al género quedara a nivel optativo con dos cursos: “Educación y género” y



“Multiculturalismo y exclusión” en el módulo de *Desarrollo de propuestas curriculares I, II y III*; en consecuencia, al no quedar en el nivel de los módulos sustantivos tendremos que seguir con la tarea de convencimiento y luchar para orientar estudiantes hacia la elección de los cursos optativos, lo cual significa una lucha para promover la formación humanística de los y las jóvenes en una carrera del área de humanidades.

Reflexiones finales ¿De qué sirve una perspectiva de género?

Si bien, los primeros pasos hacia la ruptura y discontinuidad de los roles patriarcales están dados; tenemos que admitir que la cultura del profesorado sigue siendo fuertemente patriarcal. Hay mucha resistencia y apatía al tema de los estudios de género por parte de los y las alumnos(as), del profesorado, de los(as) directores(as) de los planteles y de la administración. Los estereotipos sobre el feminismo, concebido como una lucha que propicia odio a los hombres o que se trata de un asunto de “mujeres frustradas”, sumados a la noción bastante extendida de que no es necesario luchar por la equidad de género, pues ya se ha logrado una matrícula en un 50% femenina y, además, algunas mujeres están dirigiendo planteles –escuelas o facultades- u ocupan algunos puestos de autoridad, frenan la aceptación de esta perspectiva.

Por tanto, la reproducción de estereotipos en formadores y especialistas del campo educativo se verá reflejada en su trabajo, en las siguientes generaciones, luego entonces la construcción de una propuesta curricular como proyecto colectivo refleja también que tan flexibles, incluyentes y comprometidos con la equidad está el profesorado; por supuesto, no se pasa por alto que el proceso implica una lucha de discursos y distintos marcos de referencia, concepciones del espacio institucional y ubicaciones en la estructura de poder dentro de la universidad (Nieto, Medellín y Cabrero , 1992:2).

En el caso que aquí presentamos, hay una lucha principal entre un grupo de feministas y otro grupo de profesores y profesoras con un fuerte enfoque instrumentalista, quienes parecen carecer de la sensibilidad o el interés por principios sociales como son la equidad y la inclusión. Desafortunadamente, este es solo un caso de los muchos otros que se dan en otras instituciones, el discurso instrumental, patriarcal y androcéntrico permean de manera decisiva el diseño de las nuevas propuestas curriculares tendientes a la formación de



profesionales muy competitivos e innovadores pero con una ausencia primordial el reconocimiento, respeto y tolerancia a los y las otras.

En un pequeño ejercicio de revisión de la currícula de quince instituciones que ofrecen pedagogía o ciencias de la educación pertenecientes a la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía A. C. (ANEFEP, 2011) encontramos que sólo en una institución aparece un curso optativo educación y género.

Estamos plenamente conscientes de que no podemos claudicar, a pesar de saber que es navegar contra la corriente, pero con la más firme intención de lograr cambios socio-culturales. Touraine (2007; 15 a 64) afirma que las mujeres, como Actriz Social (él escribe: Actor Social) nos hemos involucrado en un movimiento social mucho más profundo y con repercusiones tanto o más trascendentales que la lucha obrera, pues las mujeres nos enfrentamos a una deconstrucción de la noción social "mujer", lo cual entraña en sí misma una transformación cultural y una conquista de la subjetividad, cabe señalar que el "ser mujer" no es la apuesta en juego, eso lo sabemos muy bien las mujeres. Lo que está en juego es la transformación de la sociedad, una sociedad con la capacidad y voluntad de un desarrollo y convivencia social plena y justa.

Bibliografía

Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía A. C (ANEFEP) (2011). Consultado el 9 de junio de 2011 en <http://anefep.org.mx/>

Bricker-Jenkins, Mary and Nancy Hooyman (1987). "Feminist Pedagogy in Education for Social Change." *Feminist Teacher*: 36-42.

Documento curricular (2007). Archivo de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima. "Avances del documento curricular de la Lic. en Pedagogía".

Higgins, J. (2007). "Institutional Culture as Keyword". En *Review of Higher Education in South Africa: Selected Themes*. Pp. 97-123. Pretoria: Council on Higher Education.

Minutas de las sesiones (2008). Archivo de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima.

Moreno Bayardo, M. G. (2005). "Educación de calidad y competencias para la vida". *Educar*, 35:25-32.



Moreno Moreno, P., y Soto Martínez, G. (2005). "Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias". *Educar*, 35:73-80.

Nieto Caraveo, L. M., Medellín Milán, P., y Cabrero Mendoza, E. (1992). Innovación curricular y cultural institucional: Dilemas y experiencias. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional Currículum y Siglo XXI: Medio Ambiente, Derechos Humanos y Educación, diciembre, México, D.F.

Paniagua Villarruel, M. (2005). "Analizadores y propuestas para una educación por competencias como educación para la diversidad". *Educar*, 35:19-24.

Palomar Vereá, C. (2005). "La política de género en la educación superior." *La Ventana*, 21(3), 7-43.

Romero Torres, N. L. (2005). "¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias?" *Educar*, 35:9-18.

Steyn, M., y van Zyl, M. (2001). "Like that Statue at Jammie Stairs': Some Student Perceptions and Experiences of Institutional Culture at the University of Cape Town in 1999." Research Report, Institute for Intercultural and Diversity Studies, University of Cape Town.

Stromquist, N.P. (2002). *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge*. Lanham, MD.: Rowman & Littlefield.

Touraine Alain (2007). *El mundo de las mujeres*. Paidós, Barcelona

Universidad de Colima (2009, febrero 17). Es momento de redefinir el quehacer de la ACU, señala Karel Ochoa Reyes. *El Comentario*, consultado el 2 de marzo en <http://www.ucol.mx/boletines/noticia.php?id=7668>

II Reunión nacional de Universidades Públicas e instituciones de educación superior. Caminos para la equidad de género consultado el 10 de junio 2011 en http://201.161.2.34/secciones/convocatorias/pdf/953673Reunion_Nacional.pdf