



**INNOVACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
LA INCLUSIÓN MICROCURRICULAR DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A  
TRAVÉS DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

**PROPUESTA DE INNOVACIÓN SOCIAL**

**LAURA MARCELA QUESADA GONZÁLEZ**

**ASESORA:**

**VIVIAM STELLA UNÁS CAMELO**

**UNIVERSIDAD ICESI**

**FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES**

**MAESTRÍA EN GERENCIA PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL**

**SANTIAGO DE CALI**

**2018**

**INNOVACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
LA INCLUSIÓN MICROCURRICULAR DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A  
TRAVÉS DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

**TRABAJO DE GRADO  
PROPUESTA DE INNOVACIÓN SOCIAL**

**LAURA MARCELA QUESADA GONZÁLEZ**

**ASESORA:  
VIVIAM STELLA UNÁS CAMELO**

**UNIVERSIDAD ICESI  
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN GERENCIA PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL  
SANTIAGO DE CALI**

**2018**

## Tabla de contenido

<b>1. Introducción</b> .....	4
<b>2. Planteamiento del Problema</b> .....	8
<b>3. Objetivo general y objetivos específicos</b> .....	13
3.1. Objetivo general .....	13
3.2. Objetivos específicos .....	13
<b>4. Metodología</b> .....	13
<b>5. Estado del Arte</b> .....	16
5.1. Perspectiva de género .....	16
5.2. Pedagogía con perspectiva de género .....	21
5.2.1. La inclusión de la perspectiva de género en la educación superior.....	21
5.2.2. El Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Icesi .....	24
5.2.3. Guías prácticas para la inclusión de género en los contenidos microcurriculares.....	27
5.3. Innovación social.....	29
<b>6. Análisis: prácticas docentes y perspectiva de género</b> .....	34
6.1. Sobre perspectiva de género .....	34
6.2. Identificación de recursos .....	37
6.3. identificación de obstáculos .....	42
6.4. identificación de facilitadores.....	44
6.5. identificación de necesidades .....	45
<b>7. Propuesta de innovación pedagógica</b> .....	48
7.1. Relación entre docentes: .....	49
7.2. Trabajo individual del docente .....	49
7.3. Profesor - Estudiante .....	51
<b>8. Conclusiones</b> .....	55
<b>9. Referencias bibliográfias</b> .....	60

## **Innovación Social en el contexto de la educación superior: la inclusión microcurricular de la perspectiva de género a través de una propuesta pedagógica**

### **1. Introducción**

El presente proyecto tiene como objetivo contribuir a la innovación social de los programas de ciencias sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi, a través de una propuesta pedagógica que permita la inclusión microcurricular de la perspectiva de género. Este proyecto busca examinar cuáles son las barreras, los facilitadores, los recursos y las necesidades de los docentes que se encuentran interesados en incluirla. Para ello se abordarán reflexiones sobre la perspectiva de género, la inclusión de ésta a través de propuestas pedagógicas y el uso de las teorías de la innovación social como un factor determinante para impulsar el diseño y la valoración de dichas propuestas.

Scott (1996) destacó que la categoría de género es inicialmente un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y, segundo, es una forma primaria de relaciones significantes de poder. De esta idea se desprenden tres corrientes analíticas: la primera explica los orígenes del patriarcado, desde sus diferentes concepciones; una de ellas: las diferencias biológicas entre hombres y mujeres como argumento para la naturalización de los comportamientos discriminatorios. La segunda, centrada en la tradición marxista, se refiere a la posición o al comportamiento de carácter social de los sexos, de acuerdo con las relaciones de poder y la división sexual del trabajo o posiciones de subordinación. Finalmente, la tercera corriente se basa en “las distintas escuelas del psicoanálisis para explicar la producción y reproducción de la identidad de género del sujeto” (Scott, 1996, pág. 272).

Por perspectiva de género se entiende un punto de vista, una forma particular de leer el mundo. Es considerar el cómo la diferencia y desigualdad entre los géneros participa de

los fenómenos sociales (Serret, 2008, p. 15). Es una de las reflexiones elaboradas a partir del cuestionamiento de desigualdades y diferencias entre los géneros.

En los próximos capítulos se expondrán algunas posiciones de autores que contribuyen a la categoría de género desde las experiencias (pedagógicas) que transforman a los sujetos. Montané (2015) afirma que el contexto educativo es el escenario en el que se reproducen mensajes, formas de lenguaje y discursos. Igualmente, este escenario es en el que se construyen estrategias pedagógicas que promueven una posición frente al género.

Dicho lo anterior, la planeación de un modelo educativo debe estar determinada por el desarrollo integral del saber, el quehacer y el ser de todo sujeto. De este modo, la construcción de la identidad estará moldeada y tendrá una relación directa entre el entendimiento que hagamos desde múltiples perspectivas sobre la diversidad y cómo las competencias como el pensamiento crítico, refuerzan dicho aprendizaje en el contexto educativo. En ese sentido bien vale la pena analizar e identificar la implementación de la perspectiva de género en un contexto educativo como el de la Universidad Icesi que a través de su proyecto educativo. Este expone que “se reconoce la autonomía de cada individuo, en cuanto a su capacidad crítica, por lo que la educación no puede caracterizarse únicamente como un proceso de enseñanza y de aprendizaje” (PEI, Universidad Icesi, 2017, p. 20). Ahora bien, identificar y analizar las barreras, los facilitadores, los recursos y las necesidades que tienen los docentes universitarios para incorporar la perspectiva de género en sus asignaturas es el propósito de este trabajo.

En ese sentido, la contribución que hace la perspectiva de género al modelo pedagógico en general de la Universidad Icesi ocurre desde la planeación del microcurrículo. Primero, al diseñar los planes curriculares de las materias, se propone desde el modelo de aprendizaje activo, realizar una preparación previa de los temas de clase para incentivar la producción de diálogos. Por lo que proponer lecturas con contenido sobre género y diversidad, estimula la producción de conocimiento desde el trabajo autónomo. Después de esto, las estrategias pedagógicas diseñadas por el profesor permiten que, en la interacción en el aula, se facilite la construcción de experiencias y de una postura propia frente al tema. De este modo, es la unión de los currículos de las materias, las estrategias pedagógicas ejecutadas por el profesor y las interacciones en el aula de clase con los estudiantes, como se refuerza la

competencia en pensamiento crítico, la construcción de un saber y la selección de una postura frente a los debates sobre inclusión y diversidad, lo que finalmente produce nuevos procesos de transformación social.

Por otro lado, actualmente en los escenarios de educación superior se da la reproducción de diferentes estereotipos de género, a través de situaciones como: la asignación de cargos de poder a los varones, la discriminación salarial y de ciertas preocupaciones académicas como femeninas, entre otras. Y si bien, el uso que se hace en la Universidad Icesi sobre género como categoría analítica y transversal a los diálogos en el contexto educativo se hace cada vez más visible, todavía hay procesos, empezando por los de formación, en los que no se ha introducido la perspectiva de género, en especial aquellos que atañen al currículo y microcurrículo. En este sentido, es notable la falta de estrategias pedagógicas, que bien podrían potenciarse a través de una política de género institucional, con acciones formativas que repercutan en los saberes e intereses de los docentes y en consecuencia en toda la comunidad educativa.

En vista de lo anterior, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi cuenta con un grupo de género desde hace diez años, que promueve, a través de proyectos, intervenciones institucionales y otras iniciativas, la reflexión académica sobre la teoría de género y la diversidad sexual en el ámbito de la universidad y fuera de ella.

Tomando como referente el Proyecto Educativo Institucional de la universidad Icesi, la planeación macrocurricular, mesocurricular y microcurricular tiene por objetivo construir un proceso formativo basado en el desarrollo humano. En particular la línea de formación en ciudadanía “tiene la intención de aportar destrezas y disposiciones para participar en la sociedad a nivel local, regional o global de manera activa, reflexiva, crítica y responsable. Esto hace que sea indispensable realizar un ejercicio consciente de la autonomía y de la libertad como fundamento de la dignidad de toda persona, promover la participación-acción efectiva de cada uno para el bienestar de la sociedad y actuar con equidad social y reconociendo la diversidad en las formas de ver y vivir en sociedad” (PEI, Universidad Icesi, p.45)

Este proyecto se enfocará, específicamente, en la planeación microcurricular, la cual abarca la construcción de una pedagogía desde la interacción en el aula basada en el

desarrollo integral de los sujetos. Este modelo facilita el surgimiento de escenarios para la enseñanza de competencias, identifica nuevas formas de inclusión con perspectiva de género y pone en práctica las competencias en ciudadanía necesarias para formar profesionales críticos en los diferentes contextos formativos. (PEI, Universidad Icesi, 2017).

Así mismo, el trabajo que se expone en este documento está enmarcado en una propuesta de innovación en tanto desea promover una iniciativa de cambio social. Dicha propuesta busca analizar y promover, desde las teorías de la innovación social, una reflexión sobre la perspectiva de género en las propuestas pedagógicas de los docentes. En ese sentido, se usarán las herramientas de la innovación para analizar y promover la creación de nuevos modelos pedagógicos que fomenten las relaciones sociales inclusivas, que permitan el desarrollo de nuevos procesos y procedimientos para estructurar el trabajo formativo e inciten a la introducción de nuevas prácticas sociales (Mumford, 2002).

El desarrollo del proyecto se llevará a cabo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi. Acudirá a un enfoque exploratorio y a una metodología cualitativa a través de: la revisión documental de algunos cursos disciplinares de los programas de ciencias sociales, entrevistas a los docentes interesados en incluir la perspectiva de género en sus cursos y, por último, un grupo focal a quienes han estado involucrados en las preocupaciones sobre equidad de género con el objetivo de aportar al diseño de una propuesta microcurricular y valorar el diseño de la propuesta pedagógica.

## 2. Planteamiento del Problema

Desde mediados del siglo XX, la inclusión del género femenino en los sistemas educativos formales, pensados y creados para los hombres, ha traído la realización de algunos objetivos como la eliminación casi total del analfabetismo femenino, el acceso gradual y selectivo a la enseñanza media y superior y el derecho a participar del sistema electoral. Como se presenta en los capítulos siguientes, es en los años setenta con la visibilidad de los estudios de género cuando se exponen los problemas del sexismo en la educación y cómo estos solo llegan a adquirir reconocimiento hasta que el género femenino alcanza en mayor medida, títulos en todos los niveles educativos que solo había conseguido hasta el momento el género masculino.

Si bien el sistema educativo ha ido eliminando gradualmente los aspectos discriminatorios contra las mujeres, como lo son el veto a determinados estudios o niveles educativos, existen otros elementos que perduran de manera atenuada como el lenguaje sexista, que supone una primacía del género masculino e invisibiliza a las estudiantes en su conjunto; materiales educativos centrados en un currículum androcéntrico; la categorización de algunas profesiones, los textos y autores que se leen en clase y hasta la distribución de las maestras en ciertos niveles educativos.

Igualmente, es necesario entender otros elementos que juegan un papel importante en la educación de género -por ejemplo, las formas de construcción de los currículos- para entender cómo funciona la discriminación de los géneros de forma invisible, inconsciente y sutil (Anguita y Torrego, 2008). De este modo, todos aquellos aspectos relacionados con las prácticas, las relaciones, las actitudes, los modelos y la construcción de identidades que se fomentan desde el aula, también generan estereotipos de género y desigualdades en el ámbito público y profesional.

En la actualidad, la importancia sobre la inclusión de la perspectiva de género ha cobrado tal relevancia en la educación superior que las universidades -como la Nacional Autónoma de México, la Universidad del Valle o la Universidad Nacional de Colombia - precursora de la primera Escuela de estudios de género en el país- han promovido la creación de grupos de género dedicados al estudio e inclusión generalizada de las teorías feministas y



de género tanto en el ámbito académico como en la cotidianidad de los sujetos. Así mismo, la Facultad de Derecho y Ciencias sociales de la Universidad Icesi ha seguido con esta línea y cuenta con un grupo de género<sup>1</sup> desde hace diez años. Este se ha encargado de promover a través de proyectos, saberes académicos y otras iniciativas, el uso del género como categoría analítica y transversal a los diálogos en contexto institucional educativo.

Si bien existen varias propuestas que han cobrado fuerza en los últimos años, es necesario seguir fortaleciendo los procesos educativos en torno a la perspectiva de género por tres razones: primero, porque aún no existe una política de género institucionalizada ni un cuestionamiento sobre la inclusión de la perspectiva en el proceso de formación educativo. Segundo, porque la inclusión de la perspectiva requiere de estrategias pedagógicas necesariamente acompañadas de transformaciones microcurriculares, que afecten las prácticas, los imaginarios y las interacciones en su núcleo: el salón de clases. Y tercero, porque estos cambios microcurriculares terminan creando un ambiente favorable para intervenciones más macro y meso, permeando implícitamente los saberes e intereses de los docentes.

En ese sentido, autores como (Arguita y Torreño (2009), Serret (2008) Scott (2009), Vargas (2011), Rosado (2012), Palomar (2004), Montané (2015)), interesados en la inclusión de la perspectiva, defienden que los cambios en el currículo tienen dos beneficios generales: el primero, es el impacto directo en la construcción de identidad de los jóvenes frente al tema y, el segundo, el aporte a la formación de los estudiantes en la deconstrucción de las diversas formas de discriminación y respeto por las diferencias. Sumado a esto, Modelos diseñados

---

<sup>1</sup> El Programa de Estudios de Género de la Universidad Icesi es un espacio interdisciplinario de reflexión académica sobre la teoría de género y la diversidad sexual en el ámbito de la universidad y fuera de ella. El grupo dedica un espacio importante de su energía al trabajo sobre derechos de las mujeres, las violencias de género, los entrecruzamientos entre las identidades de género, clase y etnicidad y a los temas relacionados con los oficios femeninos, la economía de cuidado y el trabajo reproductivo. Creado en enero del 2007 como un seminario adscrito a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, el Programa busca combinar la reflexión académica con distintas formas de intervención y activismo social. En esta línea, el Programa articula las labores de sus integrantes en las siguientes cuatro líneas de acción: investigaciones académicas, procesos de asesorías sobre políticas de género, docencia y educación continua y desarrollo institucional. Por último, el grupo es conformado por siete profesoras tiempo completo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, la Facultad de las Ciencias de la Educación y por estudiantes que cada semestre se inscribe en los proyectos de investigación que desarrolla el grupo.

para dicha inclusión como el de Dolores Martínez (2012) proponen una serie de ejercicios basados en preguntas dirigidas hacia los docentes que buscan modificar las prácticas desiguales de trato y la forma en que se enseña. Es así como gracias a estas pedagogías, los docentes atraviesan por un proceso de reflexión que busca erradicar los sesgos de género en la producción del conocimiento y el quehacer de la docencia, deconstruir los estereotipos de género expuestos en el currículo, y comprender que en definitiva las relaciones que se producen en el aula tienen que estar ancladas a valores como la democracia y la justicia y, por tanto, también con la equidad de género.

Sin embargo, autores como Anguita y Torrego (2009) exponen que, al indagar sobre la transversalidad de la enseñanza de la perspectiva de género en algunas guías de trabajo Universitarias en España, no se evidencian materias, créditos asignados ni actividades relacionadas con el tema, por lo que en general, los autores manifiestan que debe persistir la preocupación por introducir la perspectiva de género como una corriente principal en el diseño de los programas curriculares de la educación superior. Esto quiere decir que, si bien existen esfuerzos para intentar visibilizar la importancia de formar a los estudiantes en temas de inclusión y respeto por las diferencias, aún estas iniciativas son débiles en algunos países desarrollados como el caso de España. En contraste, en países de América Latina se encuentra un volumen de contenido importante y trabajos a favor de la inclusión de la perspectiva de género en la educación media y superior

En relación con lo anterior, este proyecto tiene como motivación inicial exponer la relación entre educación superior y género. En concreto, determinar cómo desde la educación superior, se realiza el estudio, la inclusión o la transversalización de la perspectiva. Posteriormente, el proyecto se concentra en las formas en las que ésta se lograría integrar en los programas de ciencias sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la universidad Icesi.

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi está integrada por seis Departamentos: Artes y Humanidades, Música, Estudios Jurídicos, Estudios Sociales, Estudios Políticos y Estudios Psicológicos; y por seis programas: Música, Derecho, Antropología, Sociología, Ciencia Política y Psicología. Para el segundo periodo del año

2018 la Facultad tiene a su cargo 48 profesores tiempo completo y 4 medio tiempo, el 35% de los profesores son de género femenino y el 65% de género masculino<sup>2</sup>.

Al segundo periodo del 2018 la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales tiene una totalidad de 1141 estudiantes matriculados: 406 en Derecho, 327 en Psicología, 168 en Ciencia Política, 111 en Música, 70 en Antropología y 59 en Sociología. En cuanto a la totalidad de estudiantes de los programas de pregrado de la Universidad Icesi (6.043), 2.825 son de género masculino y 3.218 de género femenino. La Facultad tiene un 19% de los matriculados de la Universidad, de esta población el 62% es de género femenino y el 38% es de género masculino<sup>3</sup>.

En un primer momento se piensa usar como caso de estudio el programa de Ciencia Política de la Universidad Icesi, dado que al revisar sus programas curriculares se encuentra lo siguiente: inicialmente, una ausencia de literatura con perspectiva de género en las materias del currículo disciplinar. Sin dejar de reconocer que este caso se presenta en otros programas de la institución y en otras universidades. Y posterior a este primer encuentro con los currículos de los programas, se indaga sobre una preocupación que atiende a un campo más amplio, por lo que se extiende hasta los contenidos disciplinares de los programas de ciencias sociales de la Facultad (Sociología, Antropología y Ciencia Política)

Como consecuencia, la propuesta adquiere un sentido más amplio porque es contenido, la metodología y la ejecución de las mallas curriculares las que se encargan de permear a los agentes implicados: docentes y estudiantes. Los primeros, como actores principales de esta investigación, son los ejecutores de los programas de estudio y los creadores de las estrategias pedagógicas que configuran la sinergia de una clase. En este punto de ejecución de las clases, los segundos aparecen para construir una posición a partir de sus inquietudes y de la misma experiencia construida en el aula, interiorizando lo aprendido y lo reproduciéndolo en diferentes escenarios sociales.

En ese sentido, este proyecto busca examinar más allá del documento (el programa curricular), y revisar cuáles son las barreras, los facilitadores, los recursos y las necesidades de los docentes que se encuentran interesados en incluir la perspectiva de género en los

---

<sup>2</sup> Información suministrada por la Oficina de Información y Estadísticas Institucionales, 2018.

<sup>3</sup> Información suministrada por la Oficina de Información y Estadísticas Institucionales

diseños microcurriculares e impactar las practicas pedagógicas en la educación superior. Para ello se abordarán reflexiones sobre la perspectiva de género, la inclusión de esta a través de propuestas pedagógicas y el uso de las teorías de la innovación social como un factor determinante para impulsar el diseño y la valoración de dichas propuestas.

En relación con lo anterior, se busca proporcionar a la universidad a través de una propuesta pedagógica herramientas o saberes que puedan incluir dentro del desarrollo de sus clases. Como lo expone Velasco (2007), incorporar la perspectiva de género desde la transformación del lenguaje, las actitudes, los gustos y otras formas de interacción entre el docente y los estudiantes en el espacio de formación son aspectos de gran relevancia para la educación superior. La ampliación sobre la inclusión de la perspectiva pretende ubicar posiciones, creencias, expectativas y prejuicios que se tienen sobre el género y la actividad docente.

Este proyecto se acercará inicialmente a un grupo de profesores que, previamente, han manifestado interés por las cuestiones de género. Esta condición se configura como necesaria para el proyecto, pues que contar con una disposición previa ayudará a favorecer un trabajo de intervención más efectivo que, se espera, se deslice hacia aquellos menos sensibilizados. Además, la apropiación de innovación educativa es potenciadora del cambio social. En contraste con los docentes que no tienen un conocimiento previo, se requiere de un periodo de tiempo más largo para lograr una sensibilización, ya que se debería adicionar otro paso para la transmisión de conocimiento sobre la perspectiva. Es así, como el proyecto solo se enfocará en la primera población y se proyectará para una investigación posterior, trabajar con la población en general.

Finalmente, el proyecto quiere contribuir al desarrollo de proyecto Interfacultades *Desarrollo de un sistema piloto de gestión de equidad de género para la Universidad Icesi*<sup>4</sup> y específicamente aportar a la formación para la prevención cuyo objetivo es educar a la comunidad universitaria para que, a través de un currículo comprometido y de una oferta de

---

<sup>4</sup> Este proyecto consiste en el desarrollo de un sistema piloto de promoción de equidad de género y respeto a la diversidad sexual en la universidad Icesi a partir de un modelo interdisciplinario de intervención social, educativa y en salud. A mediano plazo, el objetivo es que el sistema se convierta en un modelo replicable para otras universidades de la ciudad de Cali. En el Proyecto Convocatoria Interfacultades participan la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Seminario de Género) – Escuela de Ciencias de la Educación - Facultad de Ciencias de la Salud. Es financiado por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Icesi.

cursos y talleres con contenidos y metodologías sensibles a la equidad de género, se prevengan las violencias dentro y fuera del campus. Lo cual corresponde o está en concordancia con la metodología de la innovación y su propósito de cambios social o transformación deseada.

### **3. Objetivo general y objetivos específicos**

#### **3.1. Objetivo general**

Contribuir a la innovación social de los programas de ciencias sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi a través de una propuesta pedagógica que permita la inclusión microcurricular de la perspectiva de género

#### **3.2. Objetivos específicos**

- Examinar las barreras, facilitadores, recursos y necesidades de docentes interesados en incluir la perspectiva de género en los diseños microcurriculares de sus asignaturas
- Diseñar una propuesta de innovación pedagógica de orden microcurricular orientada a los docentes interesados en incluir la perspectiva de género en sus asignaturas
- Valorar el diseño de la propuesta pedagógica a través de una prueba piloto

### **4. Metodología**

Para poder responder a los objetivos de la investigación, se plantea un estudio exploratorio de enfoque cualitativo, que se desarrolló a través de: la revisión documental de los contenidos curriculares de algunos cursos disciplinares de los programas de ciencias sociales (Antropología, Sociología y Ciencia Política) para indagar sobre la necesidad de la

investigación. Se escogieron estos programas específicamente porque de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, son los que se han encargado de introducir y reproducir las cuestiones sobre género en la Universidad. Se realizaron entrevistas a profesoras y profesores de estas carreras interesados en incluir la perspectiva de género en sus cursos y, por último, un grupo focal y un espacio de valoración con quienes han estado involucrados en las preocupaciones sobre equidad de género en la Universidad Icesi, con el objetivo de contribuir al diseño de una propuesta microcurricular para la inclusión de la perspectiva de género.

El criterio para la selección de las entrevistas fue el interés, mas no la experticia, que los docentes tanto hombres como mujeres han manifestado sobre la perspectiva de género a lo largo de los debates y las propuestas de mejora de los programas de las ciencias sociales de la Facultad. Que se manifieste un interés no necesariamente hace que ellos se integren la perspectiva de género en los procesos pedagógicos que agencian o que quieran modificar el contenido microcurricular de las materias dictadas para incluir la perspectiva de género. No obstante, propicia la reflexión y da lugar a iniciativas para la inclusión del tema o los hace sensibles.

Respecto a la forma de selección de los informantes, se acudió al mecanismo de *bola de nieve*, que resulta pertinente para identificar entre los primeros entrevistados, a otros docentes potenciales que también hayan manifestado su interés sobre el tema. Entre los docentes interesados no expertos en género se entrevistarán a docentes hora cátedra y tiempo completo sensibles a incluir la perspectiva de género desde la visión microcurricular de los programas. Fueron seleccionados cinco hombres y tres mujeres profesores de las ciencias sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi. Entre ellos se encuentran tres Jefes de Departamento, tres profesores tiempo completo y dos profesores hora cátedra. La elección de los Jefes de Departamento fue tomada debido a que desde sus departamentos se promueve la inclusión de materias con contenido de género. La elección de los profesores tiempo completo y hora cátedra se da por la sensibilización que han manifestado sobre la inclusión de la perspectiva de género en sus cursos y la identificación de ejercicios que realizan en clase para reforzar estas cuestiones, sin ser necesariamente expertos en el tema.

El propósito del orden de las preguntas está orientado a seis finalidades que se abordarán en las entrevistas: realizar una introducción sobre el tema, resaltar la importancia de la perspectiva de género, visibilizar los recursos que se tienen a la mano para incluir la perspectiva de género en las clases, cómo ocurre la planeación microcurricular, cuáles son los obstáculos y si existe la necesidad de recibir capacitación sobre el tema. El instrumento para la entrevista que se adjuntará en los anexos fue valorado por tres científicos sociales docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Posteriormente, se desarrolló un grupo focal de diseño participativo con las integrantes del grupo de género, con el objetivo de indagar sobre las barreras, los facilitadores, las necesidades y los recursos que ellas perciben a la hora de incluir la perspectiva de género en el microcurrículo. Y, además qué propuestas se pueden hacer de diseño microcurricular para la inclusión de la perspectiva.

Para la sistematización de las entrevistas y el grupo focal se dividió el análisis en seis categorías: barreras, facilitadores, necesidades, recursos, la propuesta microcurricular y la perspectiva de género. Esto permite que se dé lugar a una interpretación de la información acorde con los objetivos de la investigación y, en consecuencia, se diseñe una propuesta de innovación pedagógica de orden microcurricular.

Por último, se realiza un segundo grupo focal, para presentar la propuesta de diseño. Este grupo actúa a su vez como validador de la propuesta final.

## **5. Estado del Arte**

Para iniciar con este proyecto se tendrán en cuenta tres categorías necesarias para la contribución a la innovación social de los programas de ciencias sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la universidad Icesi: la perspectiva de género, la pedagogía con perspectiva de género y la innovación social.

### **5.1. Perspectiva de género**

Para entender el género como una categoría de análisis se partirá de su definición. Joan W. Scott define el género como una forma de organización social de las relaciones entre sexos (Scott, 1996). La autora en mención ha propuesto un análisis histórico en el que sugiere que se debería incluir y dar cuenta de las experiencias de las mujeres de tal forma que se dé lugar a la amplitud del concepto de género como categoría de análisis.

Scott (1996), propone que el concepto está constituido a partir de cuatro elementos interrelacionados: el primero se refiere a los símbolos culturalmente construidos como Eva y María de la tradición cristiana que evocan oscuridad y luz, inocencia y corrupción (Scott, 1996). El segundo, hace referencia a los conceptos normativos, los cuales se expresan en doctrinas religiosas, científicas, legales, políticas y educativas. El tercero, plantea que el género puede construirse a través del parentesco, la economía y la política. Por último, la identidad subjetiva se relaciona con las representaciones culturales históricamente establecidas.

Scott (1996), haciendo un recuento histórico de las experiencias de las mujeres, plantea que el concepto se asocia con la movilización del género femenino por la igualdad de derechos. Sin embargo, el concepto de género no goza de una definición formal, que esté desligada de los sucesos históricos, sociales o subjetivos. Por otro lado, algunas posiciones teóricas feministas describen que las características de la vida social y la experiencia humana deberían ser analizadas desde una perspectiva centrada en las mujeres. En tanto que centran su objeto de investigación en la situación y las experiencias de las mujeres en la sociedad,



consideran a las mujeres como sujetos centrales del proceso de investigación y afirman que la teoría feminista es una teoría crítica y activista que actúa en nombre de las mujeres (Madoo, Niebrugge-Brantley, 1993).

De este modo, se puede afirmar que el concepto de género necesita de ocurrencia de diálogos, experiencias a lo largo de la historia y ser medible o cuantificable para lograr su transición hacia la categoría de análisis. Así mismo, dicha transición también estará condicionada por el uso del concepto cuando permite revelar dentro de las relaciones de poder entre los sexos, un contenido económico, social, político o cultural.

A continuación, algunos enfoques que las historiadoras feministas han empleado para definir la categoría de género:

El primero refiere a que la localización de las mujeres y su experiencia en la mayoría de las situaciones difieren de la de los hombres en esas mismas situaciones. Es decir, la posición y la experiencia femenina de la mayoría de las situaciones son diferente de la de los hombres en idéntica situación. Para este enfoque se distinguen categorías como las biosociales, institucionales y psicosociales de la diferencia. El segundo enfoque responde a que la localización de las mujeres en la mayoría de las situaciones no difiere demasiado, pero es menos privilegiada y no es igual que la de los hombres. Es decir, la posición de las mujeres en la mayoría de las situaciones no solo es diferente de la de los hombres, sino menos privilegiada o desigual. La respuesta se centra en la naturaleza de esa desigualdad y se distinguen en categorías como las liberales y las explicaciones marxistas sobre la desigualdad. El tercer enfoque explica que la relación de poder directa entre hombres y mujeres se debe a que las últimas se encuentran en un estado de opresión, se encuentran reprimidas, subordinadas, moldeadas, usadas y objeto de abuso por parte de los hombres. Las teorías de la opresión se analizan desde las categorías psicoanalíticas, las radicales feministas, socialistas feministas y las feministas de la tercera ola (Madoo, Niebrugge-Brantley, 1993, p. 365).

Si bien las teóricas feministas han logrado construir categorías de análisis para revelar la posición de la mujer con respecto al hombre desde contextos específicos, algunas no emplearon el género como concepto para nombrar los sistemas de relaciones (Scott, 1996). Por ejemplo, Michelle Rosado, citada por Scott en *El género: una categoría útil para el análisis histórico* afirma que el lugar de la mujer en la vida social no es producto, en sentido

directo, de las cosas que hace en un contexto específico sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta (como Rosado en Scott, 1980, p. 400). Esto quiere decir que, si bien el concepto de género se define como el análisis de las relaciones de poder entre los sexos, no necesariamente las categorías de análisis que se desprenden de su uso revelan una posición de la mujer respecto a la del hombre. Lo anterior demuestra que la construcción de un sistema social determinado por relaciones de poder no es necesariamente un producto de la relación percibida entre los sexos, pues puede estar determinada por el significado que adquieren las actividades de los sujetos frente a un contexto determinado.

La no unificación de los conceptos propuestos, tienden a generar tres ideas contrarias al feminismo: por un lado, hay sectores políticos interesados en resolver los problemas sociales y políticos que enfrentan las mujeres desde posiciones ideológicas contrarias al feminismo. Por otro lado, se propaga la idea de que la preocupación por “las mujeres” no tiene ninguna implicación feminista, pues parte de diferencias “naturales” entre los sexos, las cuales son, esencialmente, biológicas, inamovibles, decididas por Dios. (Serret, 2008). Estas afirmaciones generalmente son promovidas por grupos más conservadores y la iglesia católica. La última idea entiende que el Estado debe tener una perspectiva de género y atender las necesidades de las mujeres en calidad de madres, ejes morales de la familia para favorecer el propio fortalecimiento de esa célula de la sociedad.

Los ejemplos anteriores dan cuenta de cómo ciertas ideas que en principio nacen en el feminismo, llegan a ser tergiversadas hasta convertirse en posiciones que la misma ideología feminista no comparte. (Serret, 2008). Por preocupante que esto sea, Serret (2008) propone una alternativa que pretende saldar la discusión. Para ello, evoca el concepto de género haciendo un uso apropiado de la categoría desde dos objetivos fundamentales: uno, la visibilización de las mujeres en el lenguaje y el quehacer social, y otro, la comprensión de la diferencia de género como desigualdad, resultado de un ejercicio de poder injusto e ilegítimo representado en las relaciones sociales y del sistema simbólico imaginario de dominación que subordina a las mujeres.

Dicho todo lo anterior, estas discusiones sin duda alguna forman parte del debate teórico sobre el feminismo: sin embargo, para el objetivo planteado en este proyecto, se

tomarán como base tres enfoques que definen la categoría de género desde la teoría de Joan Scott. Primero, la categoría de género es inicialmente un elemento constitutivo de la definición del concepto de género: relaciones sociales y de poder basadas en las diferencias percibidas entre los sexos. Como se describe al inicio del capítulo, el concepto de género sufre una transición a categoría en el momento en que los sujetos sexuados adquieren una experiencia un contexto social, político, cultural, determinado por las relaciones de poder. Casi siempre, estas relaciones de poder son las que históricamente se demuestra que el género femenino se encuentra en desventaja.

Segundo, se rechaza el determinismo biológico que plantea que las mujeres por ser mujeres deben dedicarse al hogar, a los hijos y a la reproducción, y que los hombres por ser hombres deben ser los proveedores y productores de la vida material (Scott, 1996). En este sentido, las razones ideológicas de carácter político que intentan poner en una posición marxista al género femenino desconocen el quehacer social a través de la historia y solo reconocen su carácter reproductivo, invisibilizado a las mujeres como sujetos de derecho en igualdad de condiciones para entablar relaciones de poder y conocimiento con el sexo opuesto.

Tercero, el contexto en el que se inscribe la categoría de género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Estas son determinadas por una jerarquía, basadas en las relaciones sociales entre hombres y mujeres. Dichas relaciones simbólicas sobre la diferencia sexual operan desde los procesos sociales más elementales. Si bien, históricamente la movilización del género femenino ha impulsado los cambios en las relaciones de poder y los derechos de las mujeres por una igualdad de trato, no siempre se generan consecuencias a favor de estos criterios. “Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido” (Scott, 1996, p. 287).

Tal y como se indicó en la introducción al estado del arte, es pertinente exponer posiciones de autores que contribuyen a la categoría de género desde las experiencias (pedagógicas) que transforman a los sujetos. Montané (2015) afirma que el contexto educativo es el escenario en el que se reproducen mensajes, formas de lenguaje y discurso. Igualmente, este escenario es en el que se podrían construir estrategias pedagógicas que

promueven una posición frente al género. El autor afirma que el contexto en el que se desenvuelven los profesionales está determinado por la enseñanza de competencias necesarias para el aprendizaje en los diferentes niveles educativos y sociales, además estas son significativas para las relaciones de poder entre los sexos. En consecuencia, Montané (2015) asegura que las competencias aprendidas no se ejercitan adecuadamente en un contexto laboral debido a los estereotipos transmitidos en los diferentes niveles educativos. “Estos mensajes funcionan como una programación inconsciente que limita la formación profesional y el desempeño laboral” (Montané. L. A., 2015, p. 15).

La inclusión de la perspectiva de género en educación supone un factor de innovación y cambio educativo que ha sido posible gracias a las contribuciones del feminismo. Éste supone un bagaje cultural innovador y un motor de cambio social (Subirats, 2006; Simón, 2010), al proponer una revisión y actualización de la cultura y tradiciones heredadas con el fin de garantizar la justicia y cohesión social. La educación se convierte así en un factor clave para garantizar la justicia y la cohesión social, siendo la equidad de género un indicador de la calidad de los sistemas educativos. No existen sistemas educativos de calidad sin equidad (Bartolomé, 2008). Por ello, la perspectiva de género supone garantía de calidad y equidad escolar, los contenidos curriculares a los recursos educativos, la formación del profesorado, etc. (Subirats, 2006). (Rebollo, M. A, 2013, p. 1).

De este modo, son las instituciones educativas como las universidades, quienes tienen la responsabilidad de contrarrestar los efectos negativos de la cultura patriarcal, de develar aquello que no debe considerarse como “normal o legítimo” y de evitar cualquier forma de exclusión que se genere a partir de conclusiones basadas en los estereotipos de género. (Palomar, 2005). En este sentido, Buckland y Murillo (2014) resaltan la importancia de medir el grado de responsabilidad que adquieren las instituciones de educación superior con la enseñanza de perspectivas de género e inclusión como propuestas para el desarrollo y la innovación educativa.

La innovación social pretende la transformación del marco social que nos rodea y rehúye todo intento de encapsulamiento en un espacio teórico cerrado y preciso. En ese sentido, el concepto de innovación en conjunción con la categoría de género adopta un enfoque inminentemente práctico y aplicado. Es por ello que, al analizar los diferentes frentes en los que se desarrolla, fácilmente se observan puntos de contacto con epistemologías y modelos

que, hasta no hace mucho, estaban integrados en grandes disciplinas, como el emprendimiento social, la responsabilidad social corporativa, la política social e incluso, la ayuda al desarrollo (Buckland y Murillo. 2014, p. 6).

Hernández y Vargas (2011) proponen una forma de afrontar la educación con perspectiva de género, a través de la eliminación de los contenidos catalogados como sexistas en los currículos oficiales y también en los microcurrículos. Las autoras afirman que la interacción en el aula de clase y el desarrollo de los microcurrículos es en donde el maestro y el estudiante reproducen las herramientas para mantener el orden social y las desigualdades. Ellas defienden que la escuela deja de ser sexista y discriminatoria, cuando se inicia con la revisión de características curriculares, libros, variables contextuales, el lenguaje usado en el aula de clase y su currículo oculto. Es decir, todo aquello que esté influenciado por una ideología sexista y que contribuya a una socialización diferencial que perjudica al sexo femenino.

## **5.2. Pedagogía con perspectiva de género**

### **5.2.1. La inclusión de la perspectiva de género en la educación superior**

A lo largo de los años ochenta surgieron un importante número de programas de estudios de la mujer y de género en las universidades e instituciones de educación superior de América Latina. En los noventa aumentaron los estudios de género y este tema se institucionalizó en las universidades, por lo que se crearon cursos, programas, centros y áreas con relación al tema hasta llegar a la creación de redes (Camarena y Saavedra, 2016). Como referente a la inclusión de los estudios de género en el currículo universitario se tiene el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM):

Introdujo la incorporación de materias con perspectiva de género en los años setenta en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y en los años ochenta para las carreras de Psicología y salud. Sin embargo, es necesario resaltar que la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza a nivel superior, hasta la fecha no ha logrado implementarse de manera formal y definitiva y tampoco en todos los planes de estudio (Camarena y Saavedra, 2016, p. 5).

En relación con lo anterior, autoras como Claudia Marinsalta (2010) señalan que debe haber una modificación trascendental de los hábitos educativos con el fin de renovar el currículo mediante la transversalización de la perspectiva de género. “El modelo de

currículo actual está fundamentado en supuestos androcéntricos manifestado en los conceptos, metodologías y tácticas educativas, trayendo como consecuencia que las mujeres estén ausentes y silenciadas” (Camarena y Saavedra, 2016, p. 5). Así mismo, este proyecto sugiere recuperar y revalorizar las contribuciones femeninas con el objetivo de modificar los paradigmas y formas de producción de la ideología dominante creada a través de los estereotipos sociales en los contextos educativos.

Un currículo universitario sensitivo e inclusivo será aquel que propicie la reflexión crítica de la sociedad que, por consiguiente, considere las relaciones de género y las características del sistema patriarcal imperante, con la finalidad de generar procesos transformadores de dichas relaciones y con ello la construcción de una sociedad equitativa, justa y pacífica (Camarena y Saavedra, 2016, p. 6).

Otras autoras proponen que la transformación del currículo es una estrategia fundamental para la inclusión del género en la educación superior. Por ejemplo, Ivonne Velasco (2007) argumenta que la transformación del microcurrículo refleja cambios en el lenguaje, actitudes, gustos, entre otras interacciones entre el docente y los estudiantes en los espacios de formación. El ideal es promover programas de orientación no sexistas que impulsen la participación de mujeres y hombres de todas las áreas de conocimiento. Para esto, Luz Maceira (2005) sugiere que:

El currículo oculto se puede constituir en un medio para introducir el enfoque de género en las IES, dado que en toda la institución educativa existe un “currículo oculto de género”, es decir, una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, recursos textuales y simbólicos generalizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible (Camarena y Saavedra, 2016, p. 6).

Reflexionar sobre el microcurrículo, sobre las prácticas y el quehacer de los docentes, logra evidenciar la influencia que tiene la relación entre la inclusión de la perspectiva de género en las clases y cómo estas deberían estar implícitas en el proyecto educativo de las Instituciones. En ese sentido, las interacciones producidas en el aula entre el docente y los estudiantes serían un punto clave para asumir y transformar elementos del currículo que lleven a prácticas antidemocráticas, sexistas, clasistas, homofóbicas, etc.

Por otro lado, la incorporación de la perspectiva de género en los currículos favorece el proceso de institucionalización de esta en la educación superior en el momento en el que es “reconocida como un elemento que participa de manera fundamental en las relaciones de poder y posteriormente en el análisis de equidad de género” (Palomar, C. 2004, p. 2). La autora Ana Buquet (2011) establece que esta incorporación es necesaria por dos motivos:

1. Tiene un impacto directo en preparación académica de los jóvenes, proporcionándoles elementos para comprender la realidad social en relación con el tema; 2. La discusión de los temas con perspectiva de género, aporta a la formación de los jóvenes universitarios elementos para la deconstrucción de las diversas formas de discriminación imperantes en la sociedad y les transmite valores de equidad y respeto a las diferencias (Camarena y Saavedra, 2016, p. 7).

Las anteriores reflexiones sobre los cambios en el currículo y la inclusión de la perspectiva de género en la educación superior no están exentas del proceso de transformación constante de la estructura académica, organizativa y circular de las instituciones universitarias (Didriksson y Herrera, 2004). Durante los últimos años, la academia se ha cuestionado sobre los modelos tradicionales de educación, desde las formas de financiación y las implicaciones de las TIC, hasta las relaciones económicas y sociales de la Institución en relación con las nuevas opciones de carreras profesionales.

Estos cuestionamientos, proponen una reestructuración constante que obedece al modelo de desarrollo que considera al conocimiento como la principal fuerza productiva del siglo XXI. En ese sentido, las universidades adquieren un papel relevante al convertirse en las principales productoras de conocimiento y en consecuencia en el motor de cambio hacia el desarrollo. Sin embargo, Bernstein (1971, p.47) advierte que “la forma como una sociedad soluciona clasifica, distribuye, transita y evalúa el conocimiento educativo, refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social”. De este modo, la reestructuración constante de las formas de adquirir conocimiento y la transferencia en el contexto educativo es permeada por discursos alrededor de las relaciones de poder entre los sexos, por lo que las universidades tienen la responsabilidad de evitar cualquier forma de exclusión que se genere a partir de conclusiones basadas en los estereotipos.

Por otro lado, Didriksson y Herrera (2004) reconocen que la importancia económica del conocimiento producido y transferido por el capital humano depende de la expansión e innovación de un conjunto de habilidades, destrezas, capacidades, competencias y calificaciones que son aprendidas en las instituciones de educación superior. Es así, como el papel de las universidades es fundamental para la formación disciplinar y profesional de innovadores sociales que se encarguen de promover nuevas formas de desarrollo económico con un carácter social y de hacer la transferencia de conocimiento sobre los diversos contextos sociales a los que se ve enfrentado el desarrollo, por ejemplo, el de las desigualdades de poder entre los sexos. (Didriksson y Herrera, 2004). Igualmente, esta transferencia de conocimiento debe estar provista de elementos para la enseñanza que permitan integrar métodos o modelos innovadores y que, además, propicie la transmisión de lo aprendido al desarrollo de nuevos programas de estudio, nuevas tecnologías y finalmente a las nuevas generaciones.

Por último, es necesario reconocer que las universidades, y los niveles de la educación en general, han jugado un papel fundamental para introducir los temas de género a través de diferentes estrategias que se expondrán a lo largo de este proyecto. El siguiente capítulo explica algunos de los componentes y líneas de formación del proyecto educativo institucional de la Universidad Icesi que permiten analizar desde qué lugar se pueden construir estrategias de impacto para promover una educación en temas de género acordes con el perfil profesional de la institución.

### **5.2.2. El Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Icesi**

El proyecto educativo de la Universidad Icesi (2017) -PEI describe la construcción del conocimiento a partir de la estructuración de tres grandes ejes: i) Macrocurricular: discute las competencias y las capacidades con las que se compromete un modelo de enseñanza; ii) Mesocurricular: presenta las líneas de formación y los programas transversales que hacen posible, en la práctica, trabajar por competencias y iii) Microcurricular: describe el aprendizaje activo, como pedagogía constructivista que orienta a la institución.

De este modo, la planeación macrocurricular, tiene por objetivo describir capacidades como la comprensión crítica y competencias como el pensamiento crítico, necesarias para reconocer que existen diferentes perspectivas con las que se dialoga en los ambientes formativos para llegar a construir un conocimiento genuino (PEI, Universidad Icesi, 2017, p.



33). La planeación mesocurricular, trabaja sobre las líneas de formación como la de ciudadanía, en las que se promueve el aprendizaje activo a través de casos de estudios en los que se lleva a la práctica las competencias enseñadas. Y la planeación microcurricular, analiza el desarrollo de competencias en el escenario del aula y las interacciones que allí ocurren.

Para poder comprender estos microprocesos educativos es necesario tener en cuenta cuatro elementos claves: la interacción entre estudiantes y profesores; la estructura curricular que incluye las competencias, los objetivos de aprendizaje y las estrategias didácticas; los materiales; y el ambiente total de la institución educativa. Estos elementos son claves para analizar dentro de este proyecto la contribución de una propuesta pedagógica que permita la inclusión microcurricular de la perspectiva de género en las asignaturas de los programas de ciencias sociales de la Universidad Icesi.

En relación con lo anterior, el PEI reconoce al aula de clases como el escenario donde se hacen realidad los procesos micro y se traducen en aprendizajes concretos. Estos procesos de construcción del saber trabajan y consolidan las relaciones entre los estudiantes y los profesores en los espacios de formación. A su vez, promueven estrategias basadas en la construcción de ambientes de aprendizajes nutridos, retadores y que incentiven el desarrollo de competencias. De ahí que el aprendizaje activo “como una pedagogía participativa que contribuye ampliamente al ejercicio de la autonomía y la participación desde el aula de clase misma” (PEI, Universidad Icesi, 2017, p. 59). El aprendizaje activo propende por la construcción de un profesional responsable, participe de su proceso formativo y con la confianza sobre su propia experiencia de aprendizaje.

En ese sentido, la relación entre los procesos micro y el aprendizaje activo plantean que la pedagogía propuesta por el PEI de la Universidad Icesi:

Transmite un mensaje moral desde el carácter social y público de la comprensión y el valor que tienen los otros puntos de vista para mi propio conocimiento y el valor de mi perspectiva para la comprensión de los demás. La experiencia del aprendizaje activo es pues una experiencia de sociabilidad, de reconocimiento de la pluralidad humana (PEI, Universidad Icesi, 2017, p. 59).

Igualmente, desde una mirada reflexiva, la propuesta pedagógica del PEI promueve la construcción de experiencias a partir del reconocimiento de la pluralidad de perspectivas, que promueve el desarrollo de habilidades y disposiciones asociados al pensamiento crítico. De este modo, la curiosidad intelectual, la imparcialidad, la veracidad y la precisión son inherentes al ejercicio mismo del debate o de reflexiones controversiales que siguen el modelo de autonomía y experiencia para la construcción del saber.

Es importante destacar el modelo de relaciones que el PEI propone entre estudiante-profesor-recursos presentes en un proceso de aprendizaje. Este modelo, al que se le denomina *modelo de roles*, es en donde se producen las interacciones entre el profesor y el estudiante, lo que permite el desarrollo de habilidades y competencias transversales al proceso de formación. El PEI describe dos modelos de roles: el primero se centra en la enseñanza, “en el cual el estudiante llega a la universidad a que le enseñen y el profesor ve su actuación profesional enseñando a los estudiantes el contenido de su asignatura” (PEI, Universidad Icesi, 2017, p. 62). El segundo modelo se centra en el aprendizaje activo porque:

Está centrado en el aprendizaje y en la construcción autónoma del conocimiento. En este modelo, la responsabilidad del estudiante es aprender, y la del profesor, es diseñar y administrar experiencias de aprendizaje que motiven y guíen al estudiante al desarrollo de destrezas y disposiciones para el logro de competencias propias de su formación (PEI, Universidad Icesi, 2017, p. 62).

Para el desarrollo de este proyecto, el modelo de aprendizaje activo ayuda a comprender los facilitadores, las barreras, necesidades y recursos que se tienen a la hora de moldear el ambiente formativo en relación con la perspectiva de género. Como pedagogía participativa, el modelo contribuye al ejercicio de la autonomía y la participación desde el aula de clase, haciendo responsable al estudiante de su propia experiencia y al profesor como facilitador del aprendizaje. En ese sentido, el profesor es quién logra promover diferentes estilos de aprendizaje que demanden en los estudiantes capacidad de análisis, síntesis, interpretación, inferencia y evaluación de diversas situaciones. La inclusión de temas relacionados con la perspectiva de género, demanda a los profesores la construcción de estrategias que no solo permitan una discusión, sino que motiven al estudiante a una comprensión crítica del material de estudio.

Por último, la inclusión de la perspectiva de género en el modelo educativo, resulta ser una iniciativa fundamental para desarrollar en el estudiante la honestidad intelectual y el cuestionamiento permanente del pensamiento propio. Además, el estudio sobre la perspectiva de género proporciona elementos que le permiten al estudiante tener una posición crítica de la realidad social en relación con las relaciones de poder entre los sexos, las diversas formas de discriminación, y transmisión de valores de equidad y respeto por las diferencias desde un ambiente formativo. De esta manera, los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje reflexionarán sobre los contenidos y las implicaciones que tienen sus respuestas sobre la construcción y calidad del pensamiento propio.

Estas reflexiones son necesarias para la interiorización de las competencias transversales expuestas en el proceso formativo del estudiante y trabajadas específicamente en el currículo central. Entre ellas, la competencia de multiperspectivismo y pensamiento global- local para la participación social y política y la de pensamiento crítico. “La primera evalúa la situación- problema de la vida social y política, desde diferentes perspectivas según los contextos, la participación de los distintos actores involucrados, las implicaciones socio-políticas a nivel local y/o global, y el bienestar de la sociedad. La segunda, valora de manera reflexiva y argumentada, su propia posición frente a un problema o debate relevante, considerando la diversidad de dimensiones que lo constituyen y los diferentes puntos de vista, incluyendo el propio” (PEI, Universidad Icesi, 2017).

### **5.2.3. Guías prácticas para la inclusión de género en los contenidos microcurriculares**

Al consultar algunas guías de trabajo y manuales para la enseñanza sobre perspectiva de género con el objetivo de analizar diferentes propuestas que promueven la inclusión de género en los contenidos curriculares, se encontró que, en general, los trabajos reconocen la importancia de la integración de la perspectiva de género en la educación y en el currículum escolar, así como la formación del profesorado en cuestiones de género. Estos son vistos como retos y necesidades educativas importantes para lograr las transformaciones sociales deseadas.

Algunos de las guías encontradas dan a conocer propuestas metodológicas y didácticas para la sensibilización de niños y adolescentes sobre la violencia de género a través de actividades y talleres que permitan la reflexión sobre estereotipos, expectativas sobre género y representaciones sociales. Otras guías están orientadas a los docentes y tiene como propósito “que las instituciones educativas –y los cuerpos docentes como actores creativos de ellas– no pueden asumirse a sí mismas como entidades ajenas a la sociedad y a su búsqueda de bienestar; la educación tiene compromisos claros con valores como la democracia y la justicia y, por tanto, también con la equidad de género.” (Martínez, 201, p. 9).

Ambos tipos de materiales buscan exponer metodologías en las que invitan a la reflexión a todos los partícipes del proceso educativo. Ya sea por medio de actividades, talleres de concientización y construcción de posturas críticas o de identificación, estas guías o manuales buscan convertirse en una plataforma para revisar los planes y programas de estudio en pro de reconocimiento de las desigualdades como parte de la vida cotidiana entre hombres y mujeres. Autores como Martínez (2012), Colás y Jiménez (2006) y la REDMAS, afirman que dichas desigualdades pueden ser disminuidas al ser abordadas desde la institucionalidad educativa y generar procesos de cambio estructural.

Autoras como Colás y Jiménez (2006) proponen que una pedagogía de género debe incluir tres facetas: la identificación y el reconocimiento de las desigualdades de género en los sistemas formativos, la crítica de las prácticas educativas reproductivas de discriminación de género y la construcción de alternativas educativas. Ellas defienden que:

Estás facetas deben estar acompañadas de estudios sobre los aspectos lingüísticos de la comunicación en el aula, la distribución de los espacios en el aula, conductas del profesorado, el tiempo de atención a alumnos y alumnas y las expectativas hacia el alumno en función del género. Estos resultados, en los que se observan diferencias significativas, llevan a plantear la necesidad de avanzar en la sensibilización del profesorado hacia cuestiones de género, especialmente en lo referente a la comunicación didáctica en el aula (Colás y Jiménez, 2006, p. 7).

Otras guías de trabajo fueron diseñadas con el propósito de exponer metodologías para trabajar la inclusión de género en las propuestas educativas. Por ejemplo, Dolores

Martínez (2012), propone una serie de ejercicios basados en preguntas hacia los docentes en torno a temas de: educación, la participación de las y los estudiantes y docentes en el debate escolar, el patio desde el aula, la equidad de género en el lenguaje en el aula, las mujeres en la creación de ciencia y recomendaciones para la revisión de los contenidos de las bibliografías. Esta guía plantea interrogantes sobre la igualdad y equidad en la práctica educativa, ya que incorporar esta nueva modalidad modifica las prácticas desiguales de trato y también la forma en que se enseña, quién o quiénes lo enseñan y los contenidos de la enseñanza (Martínez, 2012).

Por último, algunas guías de trabajo por ejemplo las analizadas por Anguita y Torrego (2009) en España, exponen que, al indagar sobre la transversalidad de la enseñanza de la perspectiva de género en la educación superior, no se evidencian materias, créditos asignados ni actividades relacionadas con el tema. Si bien, algunas guías y manuales como las desarrolladas por los grupos de género en las universidades (caso UNAM, México) proponen asignaturas para algunas carreras, en general persiste la preocupación por introducir la perspectiva de género como una corriente principal en el diseño de los programas curriculares.

Este requisito ha de ser completado con otros tales como la asignación de recursos y la creación de estructuras orientadas a promover la igualdad y la no discriminación entre los sexos en las diferentes universidades y la inclusión de la perspectiva de género como un criterio de calidad en la evaluación de los planes de estudio, mediante la formulación de indicadores de evaluación claros y rigurosos de este criterio (Anguita y Torrego, 2009, p. 22).

### **5.3. Innovación social**

La innovación social es un concepto que a lo largo de diez años se ha venido transformando y adquiriendo diferentes matices en su definición. Por un lado, se encuentra la idea de que es un término usado para describir un proyecto novedoso que tiene un fin social (Buckland y Murillo, 2014) y, por otro lado, la Comisión Europea publicó una *Guía de Innovación Social* en que la definía como innovaciones que son sociales, tanto en su fin como

en su proceso, que no son solo buenas para la sociedad, sino que impulsan la capacidad de los individuos para actuar.

Debido a la poca trayectoria que tiene el concepto, varios autores también se han pronunciado sobre las posibles definiciones que podría precisar el concepto. Schumpeter (1934) consideraba la innovación desde el punto de vista de su capacidad para introducir nuevos bienes, nuevas cualidades a bienes ya existentes, nuevos métodos de producción, la apertura de nuevos mercados, el descubrimiento de nuevas fuentes de materia prima o el diseño e implantación de nuevos modelos de organización industrial.

La innovación social también es concebida como un fenómeno complejo y multidimensional que ha permitido en poco tiempo posicionar los discursos políticos y sociales en un punto importante dentro de la agenda global (Abreu, 2011). Esto ha promovido la creación de prácticas innovadoras como emprendimientos sociales o el origen de movimientos y grupos sociales. Respecto a este último punto, Godin (2012) es uno de los autores que podría considerarse como pionero en el desarrollo del concepto de innovación e innovación social desde los usos económicos- políticos y sus efectos sobre la movilización social. El autor considera la innovación social como una forma de crear sociedad basada en el reconocimiento, la colaboración, la equidad y la distribución eficiente de las ganancias entre todos los miembros que participan en la creación de los medios de producción a través de la satisfacción real de las necesidades de los individuos que integran la sociedad.

En relación con las definiciones de los anteriores autores, Mumford (2002) expone que la innovación social puede presentarse de diferentes formas como nuevas ideas, productos, servicios o modelos que simultáneamente satisfacen necesidades sociales y crean nuevas relaciones sociales. El autor plantea que la idea de creación de nuevos procesos y procedimientos para estructurar el trabajo colaborativo nace gracias a la necesidad de introducir nuevas prácticas sociales en un grupo determinado o al desarrollo de nuevas prácticas en los negocios o en una empresa. Así mismo, la innovación social se refleja y se reconoce en acciones que producen cambios en las conductas, actitudes y prácticas sociales, suponiendo transformaciones en las mismas (Neumeier, 2012).

Por otro lado, según la Comisión Europea (CE 2010, COM 546), un sistema de innovación sostenible involucra una transformación amplia de la sociedad, de actitudes y

valores, estrategias y políticas, estructuras organizacionales y procesos, métodos y maneras de trabajar, responsabilidades y tareas de las instituciones, así como formas de colaboración y participación de diferentes tipos de agentes. El Centro para la Innovación Social de Holanda, el Centro de Innovación Social de Stanford, The Young Foundation y Nesta en Gran Bretaña, CRISES en Canadá, y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), también se han enfocado en la conceptualización y en la promoción de nuevas iniciativas en innovación social.

Reconociendo el papel del emprendedor en la innovación, expuesto desde 1934 por Schumpeter, una característica relevante de la innovación social es que, *per se*, no existe un actor clave por excelencia. El propio concepto “social” es, por definición, inclusivo y es la articulación entre agentes la que debe proporcionar resultados fructíferos ante escenarios cada vez más inciertos y complejos. Innovadores sociales, por lo tanto, pueden desarrollarse en cualquier ámbito y provenir de cualquier clase social. La innovación social puede tener lugar en el sector público, privado y, obviamente, en organizaciones del tercer sector. Es más, las innovaciones sociales generalmente se originan a partir de las colaboraciones entre actores pertenecientes a diferentes sectores.

La relación entre las definiciones que plantearon anteriormente los autores sobre la innovación social, permiten encontrar tres elementos en común en los procesos de innovación social: i) Cada una de las iniciativas de innovación social buscan generar un retorno de doble impacto (social y económico), ii) Las iniciativas de innovación social deben contar con un sistema de evaluación y metodologías sofisticadas que les permitan sistematizar las diferentes estrategias de innovación y iii) Deben generar un nivel de impacto y grado de viabilidad a largo plazo.

Para lograr un nivel de impacto social esperado, la Antena de Innovación Social de ESADE desarrolló un marco teórico que discrimina las diferentes variables que pueden influir en el desarrollo de una propuesta de innovación con un objetivo social. Algunos ejemplos de esas variables son: impacto social, sostenibilidad económica, el tipo de innovación, la colaboración intersectorial y el grado de escalabilidad y replicabilidad. Además, el sistema de medición y construcción metodológica de procesos y proyectos de innovación social debe incluir ciertas etapas que incluyen: el diagnóstico del problema; la

generación de propuestas; el desarrollo de un prototipo y su consiguiente modelo de negocio y una estrategia de ampliación, que eventualmente pueda llegar a provocar un cambio sistémico (Murray *et al.*, 2010).

Cuadro 1. Espiral de la Innovación social



Fuente: adaptado de Murray *et al.* (2010)

La innovación social como fenómeno complejo y multidimensional tiene procesos cíclicos que incluyen la participación de agentes externos en diferentes contextos sociales. Estos concurren para dinamizar conocimientos previamente establecidos y producir nuevas perspectivas de orden social. Por ejemplo, el contexto educativo es un ambiente en el que se generan constantemente nuevas ideas, metodologías y estrategias de enseñanza que modifican paradigmas y estereotipos sociales. Igualmente, permite la reflexión crítica desde el aula de clase sobre procesos transformadores de las relaciones de poder entre los sexos y la ideología de la clase dominante. Es así como dicha reflexión tiene la intención de producir un cambio sistémico en pro de una sociedad más equitativa y justa, lo que a su vez promueve el desarrollo de una comunidad.

De acuerdo con Quintero (2010), los proyectos de Innovación pueden clasificarse esquemáticamente en proyectos de inversión, de investigación y de desarrollo. Este trabajo responde específicamente a un proyecto de innovación para el desarrollo anclado al programa de género de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi. En cuanto a que apunta a la resolución de un problema detectado en los modelos de la educación superior en relación con la integración de la perspectiva de género. Además, busca incidir en políticas de educación con contenido de género y producir un impacto social en los procesos



de formación. Como se menciona en el capítulo anterior, esta relación es importante en cuanto propone que:

un currículo universitario de género sensitivo e inclusivo será aquel que propicie la reflexión crítica de la sociedad que, por consiguiente, considere las relaciones de género y las características del sistema patriarcal imperante, con la finalidad de generar procesos transformadores de dichas relaciones y con ello la construcción de una sociedad equitativa, justa y pacífica (Camarena y Saavedra, 2016, p. 6).

Por otro lado, Buckland y Murillo (2014) describen los tipos de innovación desde cuatro dimensiones: la incremental o radical, de proceso o producto, abierta o cerrada y si ha sido creada como un emprendimiento nuevo o dentro de una estructura existente. Como proyecto de innovación educativa para el desarrollo, la dimensión en la cual puede ser categorizado el presente proyecto es la innovación abierta y de proceso o producto. Abierta en tanto asume que la organización debería utilizar ideas externas e internas para avanzar en sus productos o servicios. En este caso el producto final de la Universidad Icesi son los egresados profesionales beneficiados del Proyecto Educativo Institucional – PEI que ofrece la institución.

En relación con lo anterior, para que haya una transmisión de conocimientos que pueda afectar la entidad tanto en el interior como a sus grupos de interés externos, el presente proyecto busca integrar la perspectiva de género para promover una educación más igualitaria; en la que haya igualdad de trato y en la que haya interés por cuestionar las relaciones de poder en general entre los sexos. En concreto se desea promover como producto una propuesta pedagógica que fomente la inclusión microcurricular de la perspectiva de género en las asignaturas.

## **6. Análisis: prácticas docentes y perspectiva de género**

Para responder a uno de los objetivos del proyecto se realizaron ocho entrevistas a profesores y profesoras de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. El criterio para la selección de las entrevistas fue el interés, mas no la experticia, que los docentes tanto hombres como mujeres han manifestado sobre la perspectiva de género a lo largo de los debates y las propuestas de mejora de los programas de las ciencias sociales de la Facultad.

Durante las entrevistas, se guio a cada docente por las diferentes prácticas que desarrollan frente a las cuestiones de género y las propuestas pedagógicas que promoverían para la inclusión efectiva de una perspectiva de género en los currículos de las ciencias sociales. Posteriormente, para la sistematización de dichos insumos se determinaron seis criterios de los cuales se desprenderán a continuación seis apartados: definición de perspectiva de género, identificación de recursos pedagógicos, identificación de obstáculos, identificación de facilitadores e identificación de necesidades para incluir la perspectiva de género.

### **6.1. Sobre perspectiva de género**

Partiendo de la definición sobre perspectiva de género plantada por Serret (2008): *la perspectiva de género se entiende como un punto de vista y una forma particular de leer el mundo en la que se considera el cómo la diferencia y desigualdad entre los géneros participa de los fenómenos sociales*; se identificó que los conceptos creados y los acercamientos que manifestaron los docentes sobre la perspectiva de género, se construyen a partir de las experiencias vividas desde sus propias disciplinas, campo laboral y productos de investigación. Estas definiciones no son distantes de la conceptualización que se trabaja en el marco teórico de este proyecto.

A pesar de que muchos de los docentes entrevistados afirmaron no ser expertos en el tema, expresaron que los conocimientos adquiridos como cientistas sociales les permitía tener inquietudes, entender los debates sobre género y con ello crear una perspectiva o mirada propia sobre dichas cuestiones.

*“Desde mi disciplina entiendo que la perspectiva de género puede ser un enfoque y hablándolo técnicamente puede ser un modelo de pensamiento desde dos perspectivas: reivindicativa y crítica. En el que son perspectivas o modelos de pensamiento se han derivado en una suerte de disciplinas como los estudios de género, en programas de acción delimitados, cursos de género, pero que también de cierta manera ahora se están instalando en cotidianidades académicas. La perspectiva de género se respira en las universidades, pero también básicamente en la vida cotidiana de las personas, en entornos comunitarios, empresariales, en hogares y demás. Y bueno, reivindicativas por mantener, preservar y visibilizar temas que tienen que mostrarse como la igualdad de todo orden: emocional, económica, laboral y demás.”* (Guerrero, M., entrevista persona, 1 de octubre 2018)

Si bien los docentes entrevistados afirman que la cuestión o los debates sobre género no han sido temas de interés para el desarrollo de su vida académica, el no tener un conocimiento especializado no les ha impedido realizar acercamientos de forma intuitiva o transversal durante sus clases. Es posible que este conocimiento ganado en alguno de los casos de forma experiencial en muchos de los entrevistados les haya permitido generar una sensibilidad y trabajar desde diferentes enfoques las reivindicaciones de las minorías y la superación de las desigualdades entre hombres y mujeres.

En cuanto a las dificultades que tuvieron los docentes para desarrollar el interés sobre estas cuestiones, hablaron sobre la falta de educación con perspectiva de género que recibieron en los colegios y en las universidades. *“En los colegios no existe una educación sobre género. Únicamente sobre educación sexual. Es en la universidad es en donde se entiende la distinción entre las dos categorías”* (Jaramillo, E., Entrevista, 12 de septiembre 2018). Y, sin embargo, muchos afirman que en sus épocas universitarias la línea de investigación sobre género no tenía tanta visibilidad por lo que no había una fuerte insistencia en la inclusión de la perspectiva en las clases.

Las cuestiones que rodeaban los debates sobre género en las universidades eran exaltadas por las desigualdades entre hombres y mujeres y sobre temas como la visibilidad de las mujeres en los espacios laborales o la producción académica. Por otro lado, era difícil que se encontraran materias o profesores en las clases disciplinares que trabajaran los asuntos

de género o que fueran expertos en el tema. *“Por ejemplo en las clases de Fernando Urrea, hablar de género era hablar de la interseccionalidad que se origina cuando se superponen diferentes variables asociadas a las desigualdades”* (Van Der Huck, F., entrevista persona, 2 de octubre 2018). Este enfoque era presentado desde un conjunto de electivas, pero no como parte de una formación específica de los programas de pregrado.

*“Aún no se preveía que estos asuntos verdaderamente tenían que tener un discurso que permeara las lógicas habituales en la universidad. En ese tiempo uno lo percibía más como una posibilidad de unos grupos organizados, o en temas de sociología, una subdisciplina de los estudios sociales. Como que <hay unas colegas que estudian género>. Era un área fuerte pero no se percibía el poder político cotidiano que estamos viendo hoy en día”.* (Guerrero, M., entrevista persona, 1 de octubre 2018)

En relación con las dificultades encontradas a la hora de abordar la perspectiva de género en la formación universitaria de los docentes entrevistados, muchos de ellos afirmaron que la conceptualización sobre el tema es difícil de abordar. *“La perspectiva de género también depende de los actores que plantean la política género: hay una heterogeneidad notable. Dentro de esa pluralidad hay posiciones que son completamente distintas de lo que podría llegar a ser una perspectiva de género”* (Milanese, J.P., entrevista, 8 de octubre 2018). Igualmente, algunos de los profesores han manifestado que si bien han desarrollado un interés sobre la perspectiva por estar sujeta a temas de estudios culturales, el lenguaje que se usa para hablar sobre las cuestiones de género hace unos años era excluyente.

*“Cuando se trata de la perspectiva de género en otros temas es interesante, pero cuando se refiere solo a género o la mirada es desde ahí, a veces ocurre que se usan términos que no se comprenden. Es muy difícil entrar en ese lenguaje. Entonces cuando estábamos en la clase en la que se estudiaba teoría cultural y se veía género, lo encontraba impenetrable. Eso generaba cierta resistencia, parecía presuntuoso y eso desmotivaba el interés. Ahora el campo es mucho más amplio, pero antes se imponían mucho los queer studies. Entonces había perspectiva de género más desde lo queer que desde la mujer o el feminismo. Y entonces parecía que los que no nos identificábamos con lo queer no teníamos acceso a estudiar esos temas.”* (Cuéllar, M., entrevista. 21 de septiembre 2018)

Por último, se identifica que en la época en la que los docentes entrevistados estudiaron el pregrado los estudios sobre género eran de acceso exclusivo. Estos era líneas de investigación de unas pocas personas y se veían como grupos de trabajo a los que solo podían llegar unos pocos. Era una posibilidad de algunos grupos organizados o una subdisciplina de las ciencias sociales, *“era un área fuerte, pero no se percibía el poder político cotidiano que estamos viendo hoy en día”* (Guerrero, M., entrevista persona, 1 de octubre 2018).

## **6.2. Identificación de recursos**

Que se produzca un intercambio de conocimiento sobre la perspectiva de género en la educación superior desde diferentes miradas, posibilita el enriquecimiento del debate y la construcción del conocimiento. Así mismo, el intercambio de experiencias influye en la reproducción de prácticas docentes asociadas al reconocimiento de las diferencias y a la construcción de la identidad. Los y las docentes entrevistados reconocen la importancia de trabajar sobre la perspectiva de género en el ámbito educativo: *“es importante que los estudiantes de los colegios crezcan leyendo a mujeres, normalizando cosas que no son normalizadas en la educación básica y media. La lectura de la diversidad permite que se empiece a comprender que el mundo no es como te lo han vendido”* (Cuéllar, M., entrevista. 21 de septiembre 2018).

De igual manera, los docentes entrevistados reconocen que la importancia sobre la inclusión de la perspectiva debe ser una responsabilidad compartida entre quienes han dedicado su línea investigativa a estas cuestiones y entre los que necesitan mayor ilustración sobre cómo llevarla a la práctica. *“El docente tiene la responsabilidad de dirigirse ante su clase y recordar las formas en las que se interactúa o presupone ciertos comportamientos como la relación con un grupo a veces en su mayoría de género femenino”* (Jaramillo, E., Entrevista, 12 de septiembre 2018). En ese sentido, la perspectiva de género no debe ser abordada como una cuestión solo epistemológica, también puede servir como una inquietud de vida. *“Si de algo se trata una clase, es aprender mucho más allá de la teoría. Lo que uno intenta hacer con los estudiantes es desarrollar el pensamiento crítico, que sean capaces de*

*cuestionarse sus propios procesos y que puedan aterrizar lo aprendido a la vida”* (Galindo. M. I., entrevista, 1 de octubre 2018).

Igualmente, se reconoce que incluir el debate durante las clases pues los estudiantes deberían tener una formación mínima sobre las diferencias de género por dos cuestiones que exponen los docentes: *“es un elemento constitutivo del orden social, es uno de los elementos importantes para considerar las estructuras sociales y la manera como están organizados los roles dentro de los grupos humanos”* (Sánchez, J.E., entrevista, 18 de septiembre 2018).

El reconocimiento sobre las diferentes prácticas docentes que se emplean para promover la inclusión de la perspectiva de género en la educación superior lleva a identificar ciertos recursos y actividades que realizan los docentes entrevistados en las clases. Algunos hacen uso de recursos audiovisuales, didácticos, literarios y narrativos para llevar a la reflexión a los estudiantes en el aula.

Entre algunos de los recursos se proponen diálogos, reflexión, el estudio de casos particulares y el uso de técnicas etnográficas para sumergirse en los debates sobre el género en el aula de clases:

*“El diálogo posibilita mostrar la construcción social del género en todas sus dimensiones y evidenciar cómo las personas tienen naturalizadas ciertas cosas. Esto se da a conocer a través de ciertos ejemplos etnográficos que permiten transculturalmente comparar que la forma en las que somos socializados en el contexto colombiano es solo una de las formas posibles de socializarse. Relativizar el género y mostrar cómo está relacionado con las formas culturales, económicas, políticas, es un lugar propicio para una clase ya que es el momento justo para pensarse la reflexión del orden social en perspectiva”* (Jaramillo, E., Entrevista, 12 de septiembre 2018)

Estos ejercicios sirven para estimular las competencias en escritura y pensamiento crítico, y, a su vez, logran crear un escenario de interacción entre las diferentes miradas con las que los estudiantes observan las dinámicas del orden social y construyen un punto de vista frente al género. La producción de diálogos se convierte igualmente en una forma de

visibilizar las posiciones sobre la perspectiva de género y permite exponer la producción de conocimiento colaborativo desde la experiencia propia de cada sujeto.

De igual forma, los docentes promueven la construcción de saberes sobre la perspectiva de género, por ejemplo, a partir de líneas de tiempo y la reflexión histórico – cultural en la que se analiza la construcción de las diferencias subjetivas entre hombres y mujeres a partir de los roles específicos que le han sido atribuidos históricamente en las prácticas culturales. *“Es fundamental que los estudiantes entiendan que lo procesos educativos también están determinados por las diferencias de género a lo largo de la historia. No es un asunto únicamente que se observa en la actualidad, sino que se ve en los procesos históricos en los que se analizan los cambios con respecto a la desigualdad que existen entre los géneros. Si no se entienden las transformaciones a las que hemos llegado hoy en día como resultado de un proceso histórico, es más difícil que los procesos de cambio continúen”*. (Sánchez, J.E., entrevista, 18 de septiembre 2018).

Entre los recursos audiovisuales, los profesores tienen a hacer uso de la etnografía visual y mostrar documentales como Chircales, Miss representation, La máscara del cinismo y algunas charlas de TED Talks que ayudan a visualizar algunos de los estereotipos de género, la construcción de feminidades y masculinidades y donde se logra mostrar las cadenas de control social y la posición que tienen los géneros desde su rol.

Este tipo de recursos son acompañados de la producción académica y literaria realizada por mujeres en diferentes campos y los propios sobre género. Entre las autoras más nombradas se encuentra Virginia Gutiérrez de Pineda, Mara Viveros Vigoya, Montserrat Ordóñez, Soledad Acosta de Samper y Marvel Moreno. Es necesario hacer la referencia en este punto, que las anteriores autoras fueron mencionadas por las docentes entrevistadas de género femenino. Los docentes de género masculino no hicieron referencias a mujeres influyentes de la literatura o no recordaban sus nombres, lo cual demuestra que las docentes mujeres realizan un mayor número de estrategias para incluir la perspectiva de género en sus clases y que los docentes varones tienen mayores necesidades de un portafolio con textos y materiales para trabajar sobre género.

De acuerdo con el anterior punto los docentes manifestaron que uno de los recursos metodológicos que han tenido en cuenta a la hora de introducir una perspectiva de género en

los currículos de las materias ha sido la inclusión de referencias bibliográficas. *“Se abordan trabajos que tengan que ver sobre género o producidos por mujeres. Trabajos pioneros que poco se conocen o que poco se han leído. Y con ellos tratar de feminiza la bibliografía de los cursos”* (Valencia, I. entrevista 13 de septiembre 2018). Algunos afirman que haciendo la revisión de los currículos encontraron que no había una representación del género femenino en los textos ofrecidos. Si bien, no siempre es posible encontrar temas que hayan sido abordados por mujeres, que incluyan estudios sobre mujeres o género como tal, los profesores manifiestan no tener a veces el conocimiento ni el tiempo suficiente para hacer una búsqueda exhaustiva sobre estas cuestiones.

Algunos docentes también expusieron dentro de las actividades que realizan, la importancia de incluir el trabajo colaborativo entre el género femenino y el masculino. Ya sea en grupos de trabajo con otros docentes o con estudiantes que trabajan como monitores en los grupos de investigación. Esto facilita la construcción de diálogos desde múltiples miradas, además, aporta y enriquece el trabajo académico visible de las mujeres.

*“Invitar a mujeres a que hagan parte de los equipos de trabajo que se pueden generar desde el departamento para equilibrar la participación de profesores y profesoras. Vincular a profesionales jóvenes, amplía los canales de participación para mujeres en cursos y proyectos de investigación. Es importante que las mujeres en el espacio de la académica y de la universidad sean más visibles porque somos mayoría en la población estudiantil. Igualmente, se ha intentado formalizar cursos sobre género o al menos que aborden problemáticas de interseccionalidad y feminización de la bibliografía”* (Valencia, I. entrevista 13 de septiembre 2018).

Como actividades particulares que los docentes usan para incluir la perspectiva de género y promover debates sobre dichas cuestiones en el aula, se identificaron algunas materias electivas en humanidades y ciencias sociales como *La aguja subversiva: reflexiones sobre la costura, el activismo y construcción de la feminidad, Masculinidades y feminidades alternativas, Crónicas de viajeros*, entre otras, y materias disciplinares como *Laboratorio etnográfico, Procesos de socialización y prácticas culturales*.

La importancia de identificar este tipo de materias en las mallas curriculares se desprende de las estrategias de inclusión que los Departamentos de la Facultad de Derecho y



Ciencias Sociales han construido para fortalecer y transversalizar la perspectiva de género en el microcurrículo. Si bien las primeras materias fueron propuestas específicamente para trabajar las cuestiones de género, algunas otras materias de corte disciplinar han empleado estrategias pedagógicas para promover el diálogo entre las diferentes posiciones sobre género. A su vez, estas estrategias evidencian el trabajo no solo de las líderes feministas de las Ciencias Sociales en la Facultad, si no del interés que manifiestan nuestros docentes interesados en el tema en ampliar dichas discusiones y poner en la mira de los debates contemporáneos los trabajos producto de estas.

Algunas de las estrategias pedagógicas se traducen en actividades como la revisión de historias familiares, sociobiografías, construcción de diarios de campo en los que los estudiantes deben realizar tareas diarias o semanales sobre las mujeres de su vida y sobre sí mismos y analizar las mujeres que más los han impactado en las materias de sus carreras. Existen otros ejercicios como la voz etnográfica donde se puede visualizar la posición del investigador, su capacidad para reconocer la pluralidad y la responsabilidad de la representación y, también, ejercicios como “la galleta de jengibre: pensemos acerca del género” en el que se comienza por realizar distinciones conceptuales entre la identidad de género, expresión de género, sexo biológico y orientación sexual. Luego, se les pide a los estudiantes que dibujen una galleta de jengibre y que identifiquen al muñeco con un nombre sin género. Por último, se realizan reflexiones sobre la interacción del muñeco asexuado con las instituciones como la familia, la escuela o la religión y cómo éstas configuran la identidad del sujeto.

En relación con las anteriores actividades se puede destacar que todas están construidas con un énfasis en el proceso y no en el producto, es decir, estas suelen ser de carácter reflexivo y buscan analizar la relación que tiene los sujetos con el espacio. Igualmente, estas prácticas docentes se encargan de simplificar y descomplejizar lo teórico, transformado lo naturalizado de las formas de aproximación al conocimiento en un proceso situado basado en múltiples perspectivas.

### 6.3. identificación de obstáculos

De acuerdo con las entrevistas realizadas se identificaron algunos obstáculos expuestos por los docentes. Entre ellos se hacía frecuente la afirmación: *“aún existe un gran desconocimiento e invisibilidad sobre las cuestiones de género y el conocimiento producido por mujeres”* (Valencia, I. entrevista 13 de septiembre 2018). Esto a su vez se evidencia en la falta de preocupación que tienen los docentes por hacer una revisión de la bibliografía de los cursos e incluir trabajos hechos por mujeres y sobre género.

Por otro lado, la inclusión de la perspectiva de género en las mallas curriculares se enfrenta a las cuestiones propias del debate y supone obstáculos políticos durante el proceso. *“El tema de género siempre generará ruido. Problematizar o pensar la diversidad desde otros puntos de vista parece problemática, algunos no la creen necesaria o una discusión saldada. ¿Para qué si la igualdad ya está ahí? -Dicen muchos. Hay gente que le parece que no es necesario y todo eso se debe al doble estándar y la doble moral”* (Valencia, I. entrevista 13 de septiembre 2018).

Los obstáculos políticos suponen el trabajo por una comprensión profunda sobre la diversidad, realizar un proceso de entendimiento sobre lo naturalizado frente al género y desnaturalizar lo que no está arraigado a los sujetos y, eliminar los prejuicios para darle mayor visibilidad a la problemática sobre la inequidad de género que existe actualmente en las relaciones sociales.

En ese sentido, algunos de los docentes afirman percibir diferencias entre los estudiantes propios de las ciencias sociales y los de otras carreras. Si bien, todos son entendedores de los debates que se originan frente a estas cuestiones, los estudiantes de las otras carreras no sienten tantas limitaciones al hablar abiertamente sobre el tema, como si las pueden sentir los estudiantes de las ciencias sociales. Los docentes exponen la existencia de ciertos comentarios *“como <ahora no se puede decir nada porque todo el mundo se llena de pepitas> entonces se da la impresión de tener cierta molestia a esa ultracorrección política que se ha impuesto en los salones de clase y en las universidades. Hay que tener demasiado cuidado con la expresión y la elección de las palabras. A veces el lenguaje incluyente restringe la libertad para expresarse. No es un rechazo al tema, sino a que haya tanta*

*sensibilidad o tanta irritación entorno a ciertas expresiones o lenguaje que no sea incluyente” (Van Der Huck, F., entrevista persona, 2 de octubre 2018).*

Lo anterior demuestra una barrera para la construcción de la perspectiva de género. Primero, porque la falta de conocimiento puede generar en el aula incomodidades fundamentadas en la naturalización de procesos que para muchos no son naturalizados o que no han sido guiados durante el proceso de aprendizaje. Y segundo, porque la ausencia de otras perspectivas y la falta de inclusión en la cotidianidad del aula restringe el entendimiento sobre las desigualdades y la aceptación de las diferencias.

Los docentes sienten que ha habido una usencia y falta de reconocimiento sobre la perspectiva de género en la educación superior que ha propiciado barreras en los procesos de reconocimiento por las diferencias. *“Las mallas curriculares y los procesos pedagógicos deberían incorporar cada vez más los estudios sobre la perspectiva de género, desde la simple revisión de la literatura hasta la introducción de cuestiones metodológicas y epistemológicas de lo que significa ser consciente reflexivamente de la posicionalidad de los sujetos; la naturaleza de las relaciones que se establece en investigación cuando los asuntos por los que se pregunta están atravesados por las diferencias entre géneros” (Jaramillo, E., Entrevista, 12 de septiembre 2018).*

Así mismo, los debates académicos no siempre dan luz a las formas en las que se puede incorporar la perspectiva de género en un currículo de una materia. Debido a que no todas las materias son propicias para incorporar la perspectiva y no todos los docentes conocen de los ejercicios reflexivos para generar otras experiencias a parte de los dilemas epistemológicos. *“No todos los cursos se prestan para los debates de género, no todos los profesores están capacitados en debates serios y profundos sobre género y obligarlos a dar un curso o debate sobre esta cuestión podría llegar a ser hasta un poco irresponsable” (Milanese, J.P., entrevista, 8 de octubre 2018).*

Por último, algunos de los docentes entrevistados afirmaron que una de las barreras frente a la construcción de una perspectiva de género se trata de la falta de homogeneidad que existe entre los actores que se plantean un alcance conceptual. *“Los estudios sobre género es un campo de disputas heterogéneo con muchas desigualdades entre las reivindicaciones por las posiciones subjetivas y a veces contradictorias al discurso*

*feministas por el derecho a la reivindicación, siendo a veces estas muy conservadoras”* (Jaramillo, E., Entrevista, 12 de septiembre 2018).

#### **6.4. identificación de facilitadores**

En relación con la identificación de facilitadores, los docentes aseguran que el conocimiento adquirido en sus disciplinas es fundamental para la construcción de la perspectiva de género y la inclusión de los debates que realizan en las clases. *“Antes la enseñanza sobre las cuestiones de género en las universidades era mucho más transversalizada. Ahora la reflexión es mucho más explícita y permite que la gente se haga más preguntas o por lo menos sea sensible a dichas cuestiones. Esto posibilita que se amplíe la empatía por la posición del otro y su naturaleza social”* (Valencia, I. entrevista 13 de septiembre 2018).

Algunos docentes han logrado adquirir más sensibilidad a partir de discusiones que se generan en la Universidad sobre la representación de los grupos minoritarios. Esto genera acciones pedagógicas sin necesidad de pensar sobre una cuota de género. Existe además una percepción positiva sobre la importancia de moverse entre los círculos en los que se trabajan las apuestas sobre género, pues la interacción con los actores representativos del movimiento, potencia el interés para la inclusión en las aulas de clase. *“Icesi tiene una ventaja y es que tiene muchos profesores hora cátedra, pero en esta universidad la relación con los profesores es mucho más cercana. Lo cual trae beneficios para enriquecer el diálogo, escenarios para la interacción, integración con proyectos de la universidad. Por ejemplo, el caso de la perspectiva de género en la facultad se nota mucho más, a través de seminarios, conferencias, y el espíritu del momento que te obliga a atender el tema”*. (Guerrero, M., entrevista persona, 1 de octubre 2018).

Otro de los facilitadores que se catalogan como fundamental, es la relación entre las cuestiones de género y los estudiantes. Hoy en día están familiarizados por lo que el tema se presta para generar mayores discusiones en clase y abordar los conceptos de una manera más profunda. Además, sin tener un conocimiento amplio sobre el tema, persiste la reivindicación sobre estas discusiones y no se limitan a las diferencias de género. *“Uno cree que les va a relevar algo nuevo a los estudiantes y luego se sorprende con que están bastante*

*familiarizados con el tema de género y que hay mucha más sensibilidad. Puede que no tengan un conocimiento teórico, pero si hay más sintonía, se conectan muy fácil con estos temas. Además, que se relaciona con su propia vida de jóvenes y sus relaciones” (Van Der Huck, F., entrevista persona, 2 de octubre 2018).*

### **6.5. identificación de necesidades**

Las necesidades identificadas en los docentes tienen que ver con el trabajo que muchos ya realizan en sus clases pero que sienten que, con una mayor cantidad de recursos y conocimientos, podrían generar un desarrollo más amplio de la competencia en pensamiento crítico y los debates sobre el género. La identificación se logró respondiendo a preguntas sobre la capacitación y los materiales que necesitarían para lograr una inclusión de la perspectiva de género en sus materias.

De los ocho profesores entrevistados, seis afirmaron que es necesario tener a la mano mayor número de recursos bibliográficos sobre esta cuestión específica. La inclusión bibliográfica puede ser incluida desde tres propuestas: una, es la inclusión de referencias sobre las cuestiones de género que tanto los docentes como los estudiantes pudieran consultar en un archivo especial en la biblioteca. La segunda es la revisión bibliográfica que deberían hacer los docentes de algunas materias en particular, sensibles al tema, para incluir producción académica femenina pertinente al tema de estudio. Y la tercera es que, en la selección bibliográfica sobre género, haya una básica y otra más especializada para evitar adoctrinamientos.

Los docentes proponen este tipo de organización primero para dar lugar a una sección especial en la biblioteca que cualquier persona pueda consultar sin tener que acudir a algunos profesores expertos en el tema. Segundo, porque como algunos de los entrevistados manifestaron, carecen de la disponibilidad de tiempo para investigar sobre la producción femenina en ciertos temas y por último, para dar libertad a los interesados en las cuestiones de género en consultar sobre el tema sin sentirse excluido por el lenguaje.

De la selección de docentes entrevistados, en su mayoría estuvieron de acuerdo con que debe haber un proceso de formación o capacitación en las cuestiones de género. Esto,

ayudaría a desarrollar de una manera más efectiva el trabajo para la transversalización y la inclusión de la perspectiva en las mallas curriculares de los programas. *“La formación docente es necesaria pues los profesores son un vehículo muy importante para generar estas discusiones. Se podrían llevar a cabo espacios de formación como los que hace el centro de ética sobre la profesión de los docentes y sus clases”* (Valencia, I. entrevista 13 de septiembre 2018). En ese sentido uno de los docentes manifiesta que las formaciones deberían ser dirigidas a profesores de género masculino *“Sería interesante hacer capacitaciones para profesores hombres en temas de género. Simbólicamente si es una iniciativa promovida por el Programa de Género, tendría un peso importante al invitar a los hombres a que se reúnan y se capaciten en temas de género”* (Van Der Huck, F., entrevista persona, 2 de octubre 2018).

Entre algunos recursos específicos, los docentes expusieron que sería fundamental para aportar al desarrollo de los cursos metodológicos una base de datos asociada a estas cuestiones como los niveles de ingresos, casos de violencia sexual, niveles de prostitución, entre otros. Esto, además, sugieren que puede ayudar a la sensibilización incluyendo eventualmente algún debate público para generar el interés en la comunidad académica.

Los docentes manifestaron que se deberían realizar trabajos colaborativos en las clases o actividades entre los profesores expertos en género y los que no lo son para tener una mirada desde la experiencia de su trabajo. Así mismo, sería valioso poder compartir los ejercicios y las actividades construidos por los que tienen un mayor conocimiento con otros docentes y sacarles provecho. *“A veces el docente sin necesidad de ser experto quiere compartir el tema, pero no encuentra actividades ni cómo hacerlo”*. Van Der Huck, F., entrevista persona, 2 de octubre 2018). Para ello reconocieron la importancia que tiene la relación con las integrantes del Programa de Género de la Universidad Icesi:

*“Cruzarse con las integrantes del grupo de género obviamente le despierta a uno la chispa”* (Galindo. M. I., entrevista, 1 de octubre 2018), *“tener colegas que puedan resolver las inquietudes sobre los temas de género es sumamente importante. Ojalá todos los profesores pudieran tener escenarios o esos canales abiertos para hablar de manera libre sobre inquietudes o cuestiones sobre género sin sentir ninguna persecución”* (Guerrero, M., entrevista persona, 1 de octubre 2018).

Entre otros recursos, vieron la necesidad de tener a la mano cursos específicos, estudios sobre casos, eventos como conferencias, talleres y seminarios sobre el tema de representación de género. E, igualmente, es necesario tener a la mano ejemplos no académicos que ilustren lo trabajado como documentales, películas, literatura, cuentos y poemas.

Por último, los profesores vieron la necesidad de crear una ruta de trabajo para volver la perspectiva de género una apuesta institucional y con esto poder reaccionar entre otros caos a los trabajos de campo en contextos de riesgo para hombres y para mujeres.

## 7. Propuesta de innovación pedagógica

Esta propuesta de innovación pedagógica surge de las necesidades planteadas por los docentes entrevistados que, en general, perciben que la inclusión de la perspectiva de género en las clases podría ser mucho más efectiva si tuvieran a la mano más conocimiento y facilitadores sobre estas cuestiones. Algunos de los recursos que se expondrán en este capítulo son producto de las buenas prácticas y, las reflexiones ordenadas y sistemáticas de docentes que han incorporado la perspectiva de género en las clases.

Con la propuesta se desea realizar un aporte a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi, al Programa de estudios de género y al desarrollo del proyecto Interfacultades: *Desarrollo de un sistema piloto de gestión de equidad de género* para la Universidad Icesi y específicamente contribuir a la formación sensible a los estudios de género, sin pretender que los procesos continuos de reflexión e identificación de recursos se agoten o se resuelvan en este trabajo.

En ese sentido, la propuesta pedagógica parte de apoyar la reflexión de algunas otras guías de trabajo como la realizada por Dolores Martínez (2012), en las que se expone que:

Las instituciones educativas -y los cuerpos docentes como actores creativos de ellas- no pueden asumirse así mismas como entidades ajenas a la sociedad y su búsqueda de bienestar; la educación tiene compromisos claros con valores como la democracia y la justicia y, por tanto, también con la equidad de género. (Martínez, D. 2012, p.9)

Ahora bien, el estudio de las prácticas docentes fue realizado con profesores sensibles a las cuestiones de género, en los que se pudo evidenciar que la propuesta pedagógica es necesaria para definir unas pautas y guías para potenciar el trabajo y que haya un involucramiento de mayor alcance entre estudiantes y profesores. La propuesta que se aporta a continuación consiste en un conjunto de recomendaciones dirigidas hacia el trabajo microcurricular y colaborativo entre docentes, entre docentes y estudiantes y el trabajo propio que debe hacer cada docente de forma autónoma.

En ese sentido la propuesta se divide en tres partes y tiene por objetivo desarrollar competencias en pensamiento crítico y multiperspectivismo, capacidades como la participación social y política y la comprensión crítica y, áreas del desarrollo humano como



la convivencia y la comprensión. El propósito es que con las recomendaciones y los ejercicios diseñados se logre relacionar la perspectiva de género con los planteamientos teóricos de los cursos y hacer uso de algunas metodologías para transformar el conocimiento sobre estas cuestiones.

### **7.1. Relación entre docentes:**

#### **a. Intercambio de experiencias**

Gracias al conocimiento previo que tienen algunos de los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y también al trabajo realizado por las integrantes del Programa de género de la universidad, se plantea realizar un intercambio de experiencias entre aquellos que han dedicado sus líneas de investigación a la producción de conocimiento sobre las cuestiones de género y entre los que necesitan más ilustración tanto teórica como metodológica para llevar dicho conocimiento a la práctica. Este ejercicio se puede llevar a cabo por medio de una capacitación semanal de tres horas dirigida por el Programa de género, gracias a la relación cercana que tienen algunos de los profesores con las integrantes del programa. Este punto puede traer como resultado grupos de reflexión epistemológica y el intercambio de metodologías más inclusivas.

#### **b. Trabajo colaborativo**

Con el objetivo de dar mayor visibilidad al género femenino en el contexto laboral y ampliar los canales de participación de jóvenes y mujeres, se propone establecer criterios sobre la conformación de grupos de trabajo para la investigación. Se espera que al menos en los grupos, en las monitorias y en los productos de investigación, haya por lo menos una persona de género femenino como participante del equipo.

### **7.2. Trabajo individual del docente**

Como parte de la inclusión de recursos audiovisuales, literarios, narrativos, bibliográficos y didácticos, se espera que los profesores interesados incluyan la perspectiva de género en los cursos a través del uso de materiales que permitan visibilizar los trabajos sobre género y los trabajos producidos por mujeres. De acuerdo con esto, el trabajo que

podrían realizar los docentes, en sus actividades más “solitarias” e individuales, se basa en tres propuestas:

a. Inclusión de referencias bibliográficas

La inclusión de bibliografía en los currículos de las materias estará determinada por el contenido de cada programa y sus objetivos metodológicos. Es decir, dependiendo de la asignatura la bibliografía deberá aportar un contenido básico o especializado sobre las cuestiones de género o incluir productos de investigación producidos por mujeres. El Programa de estudios de género viene adelantando esta tarea en la que se espera poder crear una base de datos con la que puedan contar todas las personas interesadas en realizar dicha inclusión en sus clases. Con esto se espera hacer una inclusión efectiva sobre las cuestiones de género y lograr una mayor feminización de la bibliografía.

Autoras como Virginia Gutiérrez de Pineda, Mara Viveros Vigoya, Montserrat Ordóñez, Soledad Acosta de Samper y Marvel Moreno fueron referenciadas por algunas de las docentes entrevistadas como piezas bibliográficas fundamentales en los estudios de género y que podrían ser incluidas en las referencias de los cursos.

b. Uso de bases de datos sobre cuestiones de género

El trabajo metodológico a través de herramientas cuantitativas y cualitativas permite desarrollar capacidades para la categorización de una muestra de estudio y el análisis sobre temas de orden político y social. En asignaturas como análisis agregado de datos, sondeo, análisis cuantitativo y laboratorio cualitativo se podrían hacer uso de bases de datos como las encontradas sobre temas de género de la OISS (Organización Iberoamericana de Seguridad Social), FAO (Organización de las Naciones unidas para la Alimentación y la Agricultura), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), entre otras, para promover el estudio sobre las cuestiones de género y dar mayor visibilidad sobre el trabajo que requieren estos temas para el desarrollo social. Se suma a esto que el Programa de Estudios sobre esta trabajando sobre estos contenidos.

c. Textos en diversos formatos y géneros

La inclusión de literatura, cuentos, poemas, canciones y en general referencias no académicas también hacen parte de los recursos que se usen dentro de la metodología de las clases para incluir la perspectiva de género en las carreras de las ciencias sociales. Entre otros recursos se considera la inclusión de filmografía de ficción y no ficción. Para esto también se podría contar con una base de datos en la videoteca con recursos más específicos que el Programa de estudios de género podría brindar algunas sugerencias.

### **7.3. Profesor - Estudiante**

El objetivo de las actividades desarrolladas en este punto debe ser la inclusión del debate sobre la perspectiva de género en las clases. El diálogo producido sobre este tema normalmente es analizado en las aulas de clase desde las formas de organización de los roles en los grupos humanos, en tanto elemento constitutivo del orden social y fundamental para considerar las estructuras sociales.

En este caso se debe trabajar y tener como objetivo de aprendizaje que los y las estudiantes comprendan a la producción de conocimiento como colaborativa y valoren el rol que el género femenino ha jugado en la construcción de este conocimiento. Para ello puede discutirse el trabajo que han desarrollado mujeres intelectuales, académicas y también las historias de vida documentadas basada en las experiencias de los roles femeninos.

Para la ejecución este punto se proponen cuatro formas de abordar la reflexión:

a. El debate y la construcción de diálogos

Los estudios de casos discutidos durante las clases posibilitan que ocurra una transformación del pensamiento y permiten la construcción de posiciones alrededor de situaciones de orden social. Dentro de estos ejercicios se pueden proponer análisis de experiencias en contextos laborales, educativos, entre otros.

b. Líneas de tiempo

Para lograr realizar una reflexión sobre la posición de los roles a lo largo de la historia, se pueden trazar líneas de tiempo que permitan un análisis a partir de la identificación de sucesos y la construcción de procesos. Esto a su vez permite que haya construcción de

conocimiento desde una mirada histórico-cultural y sobre las experiencias que marcaron el desarrollo de los géneros a lo largo de la historia.

c. Etnografía visual

El uso de técnicas cualitativas permite el desarrollo de una postura subjetiva, la creación de un punto de vista y, para este caso, una perspectiva sobre las cuestiones de género y las diferentes miradas desde las cuales se construye la identidad. Para este tipo de ejercicios la reconstrucción de relatos, o el análisis sobre algún suceso o acontecimiento, puede potenciar competencias como el pensamiento crítico y ampliar el campo visual de las estructuras sociales.

d. Actividades prácticas

**Artefacto Cultural** (Curso: Masculinidades y Femenidades Alternativas, Profesora: Erika Márquez, 2018)

Dos veces durante el semestre, los y las participantes deben traer a la clase un artefacto cultural que exprese masculinidad o feminidad. Estos artefactos pueden ser cualquier cosa que para los estudiantes transmita un mensaje de masculinidad o feminidad incluyendo un artículo de periódico, un anuncio en una revista, correspondencia comercial, una foto, algo encontrado en el suelo, etc. Cuando sea su turno para traer un artefacto a clase, cada persona explicará brevemente en una presentación de 3 a 5 minutos su artefacto y le contará a la clase de qué manera el artefacto expresa masculinidad o feminidad. En el primer día de clases cada persona se registrará en determinados días para traer artefactos.

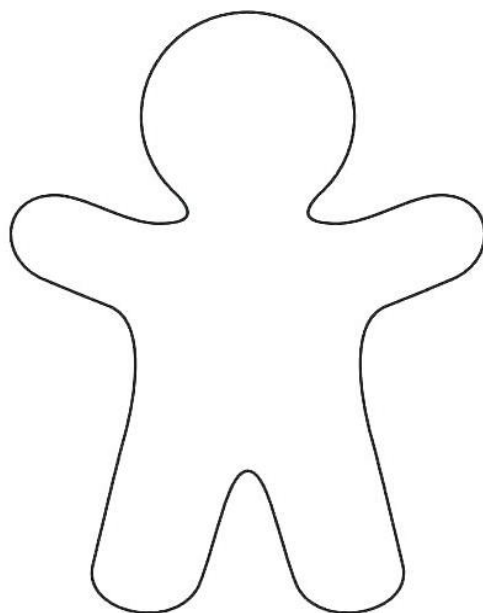
**Curso: La aguja subversiva: reflexiones sobre la costura, el activismo y la construcción de la feminidad.** Profesora: Margarita Cuéllar, 2018.

El curso se plantea como una exploración sobre la costura, el tejido, el feminismo y el activismo. Estos temas se desarrollan tanto desde la teoría como la práctica, es decir, los estudiantes leen textos que aborden los temas relevantes al curso y experimentan con la costura, el bordado y el tejido, como un medio para expresar las conclusiones que les suscite

su paso por el curso. Las lecturas asignadas se proponen ampliar los contextos y proporcionar nuevas miradas sobre los temas abordados en clase. Las lecturas y las películas irán acompañadas de reseñas escritas, diversos ejercicios y/o comentarios por parte del (la) estudiante, los cuales se revisarán en clase a manera de foro y/o talleres de carácter grupal o individual. Por otra parte, el curso propone ejercicios de indagación sobre las historias de las mujeres que componen sus árboles genealógicos y los legados que se transmiten en el hogar, de generación en generación.

**Pensemos acerca del género: la galleta de jengibre y la sociobiografía** (Curso: Procesos de socialización y prácticas culturales. Profesores: María Isabel Galindo y Felipe Van Der Huck, 2018)

El curso plantea analizar las distinciones entre identidad de género, expresión de género, sexo biológico y orientación sexual. A partir de esas distinciones conceptuales, la idea es involucrar a los estudiantes a través de un ejercicio práctico en el que se les pasa un papel periódico y se les pide que dibujen un muñeco de jengibre sin género y luego que le den un nombre sin género. El objetivo es poder pensar en la familia y cómo ésta a través de mecanismos e interacciones, influye en estos cuatro aspectos: sexo biológico, identidad de género, expresión de género y orientación sexual. De este modo, surgen reflexiones interesantes como, por ejemplo, el momento en el que la ecografía describe el sexo biológico y cómo a partir de esa asignación se derivan cosas como la elección de la ropa o la orientación sexual. Igualmente, a algunos niños a veces desde muy pequeños se les pregunta si tienen novia o se les compra cierto tipo de juguetes y se les prohíbe tener otros. La expresión de género en la familia va orientando y definiendo estas cosas, no por sí sola, pero va conformando estos conceptos.



#### e. Eventos

Estas actividades tienen por objetivo visibilizar las cuestiones sobre género y el conocimiento producido por mujeres e impulsar el conocimiento sobre la perspectiva de género. De este modo se puede reforzar la inclusión de la perspectiva de género en las clases con actividades académicas fuera del aula. Por ejemplo, a través de conferencias, capacitaciones a los docentes y debates de coyuntura sobre temas como la posición del sujeto frente al género, la representación femenina y la inclusión a través de la diversificación. Otro tipo de eventos, conferencias y actividades podrían tratar la inclusión de la perspectiva de género desde las masculinidades, cómo entienden el género nuestros padres, talleres de padres e hijos y el descubrir de su identidad de género, por qué las mujeres son las que más estudian las ciencias sociales, la situación de las mujeres en el este de Europa y medio oriente, entre otros.

## 8. Conclusiones

### **La perspectiva de género en la educación superior**

El contexto educativo es el escenario en el que se reproducen y producen mensajes, formas de lenguaje y discursos. Igualmente, es allí donde se construyen estrategias pedagógicas que promueven una posición frente al género. Siendo este un escenario de construcción de conocimiento, las instituciones educativas y el cuerpo docente adquieren un grado de responsabilidad determinante para la formación de todo ciudadano profesional. En ese sentido, se deben generar estrategias y planes de estudio acordes a un modelo educativo enfocado en el desarrollo integral del saber, el quehacer y el ser de todo sujeto.

La educación como principal motor de desarrollo y formación ciudadana es clave para garantizar la justicia y la cohesión social. Para poder sentar las bases de este proceso es necesario trabajar por la equidad de género y fortalecer los indicadores de calidad de los sistemas educativos. Por ejemplo, dentro de las acreditaciones de alta calidad de las instituciones de educación superior a nivel nacional, se evalúan componentes de inclusión y proyección social por lo que se espera que el trabajo sobre género adquiera más relevancia en los proyectos de formación. “No existen sistemas educativos de calidad sin equidad” (Bartolomé, 2008). Igualmente, gracias a la transformación en los procesos pedagógicos, la perspectiva de género supone garantía de calidad y equidad escolar a través de los contenidos curriculares, los recursos educativos, la formación del profesorado, etc. (Subirats, 2006). (Rebollo, M. A, 2013, p. 1).

En ese sentido, la inclusión de la perspectiva de género en la educación supone un factor de innovación y cambio educativo que ha sido posible gracias a las contribuciones del feminismo y al reconocimiento histórico de los estudios realizados por mujeres. Esta inclusión supone un bagaje cultural innovador y un motor de cambio social (Subirats, 2006; Simón, 2010), al proponer una revisión y actualización de la cultura y tradiciones heredadas.

De acuerdo con lo anterior, la contribución que hace la perspectiva de género al proyecto educativo en general de la Universidad Icesi ocurre desde el diseño de los planes curriculares de las asignaturas, pues al proponer estrategias e implementar un modelo pedagógico que promueva la inclusión y proyección social, se espera incentivar el diálogo,

reconocer el papel de la mujer en la producción académica y ampliar el campo de análisis de las realidades sociales. Para ello, es vital que se siga trabajando sobre lecturas con contenido sobre género y diversidad y que se estimule la producción de conocimiento desde la investigación.

Las estrategias pedagógicas propuestas resultan ser un factor determinante para el cuerpo docente y los estudiantes como principales receptores pues facilitan la identificación de experiencias que fueron producto de las cuestiones sobre perspectiva de género. igualmente, las estrategias pedagógicas ejecutadas por el profesor y las interacciones dadas en el aula de clase con los estudiantes no solo refuerzan competencias como el pensamiento crítico, además, permiten la construcción de saberes y la selección de una postura propia frente a los debates sobre inclusión y diversidad, lo que finalmente produce nuevos procesos de transformación social.

Por otro lado, si bien la Universidad Icesi hace un uso cada vez más visible del género como categoría analítica para la producción de diálogos en el contexto educativo, aún faltan procesos de transversalización en el currículo y microcurrículo. En este sentido, se debe trabajar sobre las estrategias pedagógicas que usa el cuerpo docente para incluir la perspectiva de género en sus asignaturas, que bien podrían potenciarse a través de una política de género institucional, con acciones formativas que repercutan en los saberes e intereses de los docentes y en consecuencia en toda la comunidad educativa.

Si bien existen varias propuestas que han cobrado fuerza en los últimos años, es necesario seguir fortaleciendo los procesos educativos en torno a la perspectiva de género por tres razones: primero, porque aún no existe una política de género institucionalizada en el proceso de formación educativo. Segundo, porque la inclusión de la perspectiva requiere de estrategias pedagógicas acompañadas de transformaciones microcurriculares, que afecten las prácticas, los imaginarios y las interacciones en su núcleo: el salón de clases. Y, tercero, porque estos cambios microcurriculares terminan creando un ambiente favorable para intervenciones más macro y meso, permeando implícitamente los saberes e intereses de los docentes.

De igual modo, los cambios en el currículo tienen dos beneficios generales: el primero, es el impacto directo en la construcción de identidad de los jóvenes frente al tema



y, el segundo, el aporte a la formación de los estudiantes en la deconstrucción de las diversas formas de discriminación y respeto por las diferencias. Sumado a esto, el trabajo que se propone implementar con los docentes busca que atraviesen por un proceso de reflexión que permita erradicar los sesgos de género en la producción del conocimiento y el quehacer de la docencia, deconstruir los estereotipos de género expuestos en el currículo y comprender que la equidad de género es inalienable de las ideas de democracia y justicia que se conciben como valores en el aula.

### **Barreras, facilitadores, recursos y necesidades de los docentes a la hora de incluir la perspectiva de género en el microcurrículo**

Como se expone durante el capítulo 6 y 7 en general, los profesores de ciencias sociales de la Universidad Icesi cuentan con el conocimiento y con facilitadores claves para promover la inclusión de la perspectiva de género en el microcurrículo. Sin embargo, es necesario resaltar las necesidades y definir ciertos recursos fundamentales para impulsar más este proceso.

Si bien la mayoría de los docentes de las carreras de las ciencias sociales de la Universidad Icesi no son expertos en las cuestiones de género, sus conocimientos profesionales les permite trabajar sobre las inquietudes, llevar a cabo debates sobre género y con ello crear una perspectiva o mirada propia sobre el tema para poder realizar acercamientos de forma intuitiva o transversal durante sus clases. Es posible que este conocimiento ganado de forma experiencial en muchos de ellos, por ejemplo, a partir de la formación universitaria, les haya permitido generar cierta sensibilidad para trabajar desde diferentes enfoques las reivindicaciones de las minorías y la superación de las desigualdades entre hombres y mujeres.

De igual manera, los docentes manifiestan que la importancia de la inclusión de la perspectiva debe ser una responsabilidad compartida entre quienes han dedicado su línea investigativa a estas cuestiones y entre los que necesitan mayor ilustración sobre cómo llevarla a la práctica para poder ampliar el campo de trabajo durante las clases.

Algunas de las prácticas docentes identificadas para promover la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas se basan en el uso de recursos audiovisuales, didácticos, bibliográficos, literarios y narrativos para llevar a la reflexión a los estudiantes en el aula. Entre algunos de los recursos se proponen diálogos, reflexión, el estudio de casos particulares y el uso de técnicas etnográficas para sumergirse en los debates sobre el género en el aula de clases. La construcción de diálogos se convierte en una forma de visibilizar la perspectiva de género y exponer otras formas de producción de conocimiento mucho más colaborativas desde una posición subjetiva y experiencial.

De igual forma, los docentes promueven la construcción de saberes sobre la perspectiva de género a partir de líneas de tiempo y a través de una reflexión histórico – cultural en la que se analiza la construcción de las diferencias subjetivas entre hombres y mujeres a partir de los roles específicos que le han sido atribuidos históricamente en las prácticas culturales.

Algunos docentes también expusieron dentro de las actividades que realizan, el trabajo colaborativo entre el género femenino y el masculino como clave para fomentar la justicia y cohesión social. Ya sea en grupos de trabajo con otros docentes o con estudiantes que trabajan como monitores en los grupos de investigación. Esto facilita la construcción de diálogos desde múltiples miradas, además, aporta y enriquece el trabajo académico visible de las mujeres.

En relación con las anteriores actividades se puede destacar que todas están construidas con un énfasis en el proceso y no en el producto, por lo cual, suelen ser de carácter reflexivo. De este modo, la relación que tiene los sujetos con el espacio es basada en las experiencias de cada individuo y en las formas de aproximación al conocimiento. Igualmente, estas prácticas docentes se encargan de simplificar y descomplejizar lo teórico, transformado lo naturalizado en un proceso situado de múltiples perspectivas.

A partir de las entrevistas puede concluirse que para incluir de una manera acertada la perspectiva de género en las mallas curriculares de las ciencias sociales, primero es necesario hacer una comprensión profunda sobre la diversidad y sobre lo naturalizado respecto al género en los sujetos. Y segundo, realizar un trabajo arduo sobre la eliminación

de los prejuicios y darle mayor visibilidad a la problemática sobre la inequidad de género que actualmente existe en las relaciones sociales.

En relación con lo expuesto antes, las entrevistas también arrojaron algunas percepciones sobre las barreras que tiene la formación educativa con perspectiva de género. En conclusión, aún existen vacíos en el conocimiento sobre estos temas y desinterés en el desarrollo de competencias desde las múltiples miradas que puede tener la construcción de dicho conocimiento. Estas barreras pueden estar relacionadas en algunos casos con la falta de conocimiento de algunos docentes sobre las cuestiones de género y con paradigmas que traen algunos estudiantes. Esto en conjunto puede producir una guía pedagógica mal estructurada y que, a su vez, genera incomodidades en el proceso de aprendizaje.

Para poder superar estos obstáculos y proponerse una meta a favor del cambio social, es necesario que se formulen estrategias pedagógicas como las mencionadas en el anterior capítulo, en las que se incluyan múltiples estilos de aprendizaje y potencien diferentes formas de pensamiento crítico en los estudiantes. Así, se podría producir un mayor entendimiento sobre las desigualdades y la aceptación de las diferencias.

Finalmente, los y las docentes entrevistadas, en su mayoría estuvieron de acuerdo en que debe haber un proceso de formación o capacitación en temas de género. Esto, ayudaría a desarrollar de una manera más efectiva el trabajo de transversalización e inclusión de la perspectiva en las mallas curriculares de los programas.

## 9. Referencias bibliográficas

- Anguita, R., y Torrego, L., (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 64 (23.1), 17- 25.
- Arcos G., Estela; Molina V., Irma; Fecci P., Ester; Zúñiga A., Yanira; Marquez M., Myriam; Ramírez, Miguel; Miranda, Christian; Rodríguez, Laura; Poblete E., Johanna. Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo. 2003-2004. *Estudios Pedagógicos*, vol. 32, núm. 1, 2006, pp. 33-47. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.
- Barrios Tao, H., Parra Rozo, O., & Siciliani Barraza, J. M. (2015). Educación y ágora digital: retos y horizontes para la formación humanística. *El Ágora USB*, 15 (1), 169-193.
- Bonnafé, J. (2012). El poder del currículo oculto en la educación básica en México: alternativas para su evolución. *Revista Internacional PEI*, 1 (2), 4-19.
- Buckland H. and Murillo, D. (2014), *La Innovación Social en América Latina: Marco conceptual y agentes*. Instituto de Innovación Social de Esade y Fondo Multilateral de Inversiones (Banco Interamericano de Desarrollo) p. 1- 71.
- Cádiz, J., Astroga, M. L., Villanueva, O. L., y Echenique, M. J., (2012). ¿Profesores competentes o humanizadores? *Educación Y Educadores*, Vol 15, Iss 3, Pp 535-546 (2012), (3), 535.
- Camarena Adame, M. E., & Saavedra García, M. L. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Estudios Regionales En Economía, Población Y Desarrollo*, (54), 39-58. doi:10.20983/noesis.2018.2.3
- Casillas Gutiérrez, C. (2013). Aportaciones del pensamiento filosófico de paulo freire a la práctica educativa del docente universitario. *Revista Internacional PEI*, 3(5), 46-69.
- Cardaci, D. (2005). ¿Ausentes o invisibles? Contenidos sobre las mujeres y los géneros en el currículo de licenciatura de universidades mexicanas. *Revista de estudios de género. La ventana*, (21), 107-142.

- Chaves, R., (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, Vol 14, Iss 29, Pp 33-43 (2015), (29), 33. doi: 10.22458/re. V 14i29.959
- Colás, P. B., y Jiménez, R. C. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de educación*, 340, 415- 444
- Dias, A. F., Chaves, G. N., & Félix, J. (2015). Desafios da transversalização de gênero nos currículos: uma abordagem nas políticas curriculares de transversalização de gênero. *Revista Espaço Do Currículo*, 8 (3), 396-406. doi: 10.15687/rec. 2015. v8n3.396406
- Didriksson, A., Herrera, A., (2004). Innovación crítica. Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Perfiles educativos*. Vol. 26, n° 105- 106. PP. 7 – 40.
- Echavarría, M. I., Propuesta para la incorporación del enfoque de equidad de género en los proyectos educativos institucionales “pei” de instituciones educativas del municipio de Medellín. Alcaldía de Medellín, Secretaría de las Mujeres, Subsecretaría de Planeación y transversalización. Medellín, 2010.
- Flores, M., & Juárez, C. (2014). Las mujeres y el trabajo: diálogos que denuncian desigualdad de género. *La Aljaba, Segunda Época. Revista De Estudios De La Mujer*, 1895-113
- Flores-Hernández, A., Eugenia Carrasco-Lozano, M. E., & Rodríguez, A. E. (2014). La formación de la comisión universitaria para la igualdad de género (cuig). Una experiencia de transversalización. *Ra Ximhai*, 10 (7), 23-36.
- Giraldo, E., (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo / Revising Educational Practices: a post-modern glance at the gender-curriculum relation / Revisando as Práticas Educativas: um olhar pós-moderno sobre a relação gênerocurrículo. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, (1), 211. doi:10.11600/1692715x.12112071713

- González, K., Mortigo, A., & Berdugo, N. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo. *Revista Científica General José María Córdova*, 12 (14), 165-182.
- González, R. M., (2009). Estudios de género en la educación. Una rápida mirada. *Revista mexicana de investigación educativa*. 14 (42), 681- 699.
- Hernández, A. M., (2011). Una nueva mirada a la formación docente como camino hacia equidad de género / A New Look at Teaching Education as a Way for Gender Equality. *Revista Electronic@ Educare, Vol 15, Iss 1, Pp 123-135 (2011)*, (1), 123.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid, España: Morata.
- Leñero, M. I., (2013). Trayectos de género, encuentros con diversos campos de conocimiento. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa universitario de estudios de género. México.
- López, A. M. (2015). Transversalidad de género: educación, formación y empleabilidad. *Revista Espaço Do Currículo*, 8 (2), 176-194. doi: 10.15687/rec. 2015. v8n2.176194
- Madoo, P., y Niebrugge-Brantley, J. (1993). Teoría feminista contemporánea. En Ritzer, G. (Ed.), *Teoría sociológica contemporánea* (pp. 353 – 409). España: McGraw Hill.
- Martínez, D. M., *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Universidad de Guadalajara. Centro de estudios de Género. México 2012.
- Montané, A., (2015). Transversalidad de género: educación, formación y empleabilidad. *Espaço do currículo*, v.8, n.2, p. 176-194.
- Palomar, C., (2004), La política de género en la educación superior. *La ventana*, n° 21. En Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. México. P. 1 – 37.
- Pascual-Morán, A. (2014). Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral. *Ra Ximhai*, 10 (2), 227-256.

- Pérez Ramírez, F. A., Palacio Ríos, L., & Hernández Zuluaga, G. D. (2016). Consideraciones para la construcción crítica del currículum y la didáctica en los humanismos. *El Ágora USB*, 16(2), 571-589
- Pinto, J., & Letelier, G. (2016). El camino de la alienación. Trabajo y ética en Smith, Marx y Wojtyła. *Empresa Y Humanismo*, 19 (2), 119-152. doi: 10.15581/015.XIX.2.119-152
- Proyecto Educativo Institucional (PEI), Universidad Icesi. Dirección Académica, Escuela de Ciencias de la Educación y Centro de Recursos para el Aprendizaje (CREA). Cali, 2017.
- Quintero, V. M., (2017). Evaluación del Impacto de la Innovación Social. Documento en construcción. ICESI. Cali
- Quintero, V. M. (2010). Impacto Social. Evaluación de Proyectos de Desarrollo. Feriva: Cali. Pp. 190 – 227
- Reyes. E., Ortíz. C., Rivera, C., Purcell, N., & Ruiz, P., (2016). La educación del género en peligro de extinción: preparación de psicoterapeutas clínicos en puerto rico. *Puerto Rican Journal Of Psychology / Revista Puertorriqueña De Psicología*, 27(1), 80-93.
- Rodríguez, A. S., Altarejos, F. M., & Bernal, A., (2006). La familia: ámbito de humanización del trabajo. *Educación Y Educadores*, Vol 9, Iss 1, Pp 74-85 (2006), (1), 74.
- Rosado C., A. M. (2012). Género, orientación educativa y profesional. *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 9(22), 34-39.
- Scott, J. Finding critical History. In: James M. Banner Jr.; GILLIS, Jhohn. (Eds.). *Becoming Historians*. Illinois: The University of Chicago Press, 2009.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México. P. 265 – 302.
- Serret, E., *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. Libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior. IMO (instituto de la mujer Oaxaqueña, (2008), México.

- Silva, W. H., & Beltrán Martín, J. H. (2015). El rol de género como fundamento humanista de la formación para la ciudadanía. *Revista De Investigaciones De La UNAD*, 14(1), 7-17
- Smith, D. E. (2005). El punto de vista (standpoint) de las mujeres: conocimiento encarnado versus relaciones de dominación. *Temas de mujeres- revista del CEHIM*. Año 8 (8), 5 – 26.
- Stromquist, N., (2006). Una cartografía social del género en educación / A social mapping of gender in education. *Educação & Sociedade*, (95), 361. Doi: 10.1590/S0101-73302006000200003
- Terrés, M. L. (2012). A propósito de la categoría de género: leer a Joan Scott. *Soc. E Cult., Goiania*, V. 15 (2). P. 379 – 391.
- Vargas, I., (2011). Reflexiones en torno a la vinculación de la educación y el género / Reflections on Education and Gender. *Revista Electronic@ Educare*, Vol 15, Iss 1, Pp 137-147 (2011), (1), 137.