

Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional

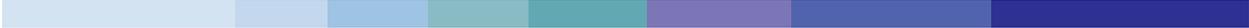
Segunda edición 2014



Zaira Carvajal Orlich
Hellen Chinchilla Serrano
María Amalia Penabad Camacho
Carmen E. Ulate Rodríguez
(Editoras)

Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional

Segunda edición, 2014



Zaira Carvajal Orlich
Hellen Chinchilla Serrano
María Amalia Penabad Camacho
Carmen E. Ulate Rodríguez
(Editoras)

Cómo citar este texto:

Carvajal Orlich, Zaira., Chinchilla Serrano, Hellen. Penabad Camacho, María Amalia., Ulate Rodríguez, Carmen E. (2014). *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional, Segunda edición 2014*. Recuperado de <http://www.miseal.org/index.php/documentacion/publicaciones>

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

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

Instituciones asociadas

Unión Europea:

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

América Latina:

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

Especialistas revisoras

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

Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional
Segunda edición 2014

ISBN 978-9968-576-08-6

Zaira Carvajal Orlich
Hellen Chinchilla Serrano
María Amalia Penabad Camacho
Carmen E. Ulate Rodríguez
(Editoras)

Diseño: María Amalia Penabad Camacho

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

Contacto

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



346.013 728

U58-g

Universidad Nacional (Costa Rica), Proyecto MISEAL.

Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional, Segunda edición [Recurso electrónico] / Proyecto MISEAL; editoras Zaira Carvajal Orlich, Hellen Chinchilla Serrano, María Amalia Penabad Camacho, Carmen E. Ulate Rodríguez; recopilado y armonizado por el equipo Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL-Costa Rica). - Heredia, CR. : Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional, 2014.

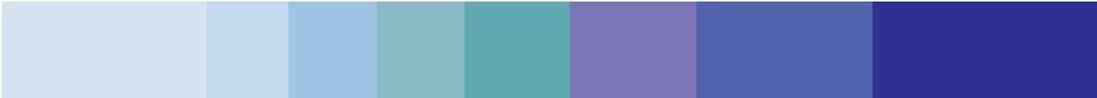
ISBN 978-9968-576-08-6

1. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. 2. EDUCACIÓN SUPERIOR. 3. PERSPECTIVA INTERSECCIONAL. 4. AMÉRICA LATINA

Tabla de Contenidos

Presentación	9
Introducción	13
Apalabrando la perspectiva interseccional vivida con el proyecto MISEAL	13
La estrategia metodológica	17
1. Metodología participativa para la inclusión social y equidad de género en instituciones de educación superior.....	17
2. El proceso metodológico participativo con perspectiva interseccional	17
a.Partir de la práctica: Lo que las personas conocemos, pensamos, vivimos y sentimos	18
b.Construyendo conocimientos colectivamente: La teorización	18
c.De vuelta a la práctica: Hacia nuevas formas de convivencia	18
3. Aplicación de la metodología participativa desde la perspectiva interseccional para la inclusión social y equidad	19
Primer momento: Lo que sabemos y sentimos.....	19
Segundo momento: Reflexionemos y profundicemos	19
Tercer momento: Apliquemos conocimientos	20
Recomendaciones generales para la organización e implementación del proceso de sensibilización	21
1. Selección del espacio físico	21
2. Participantes.....	21
3. Organización	22
4. Reglas básicas.....	23
5. Tiempo.....	23
6. Perfil de las personas facilitadoras:.....	23
Unidad 1. Educación superior y la perspectiva de género	25
Descripción.....	25
Objetivo general	25
Objetivos específicos.....	25
Contenidos de la unidad	26
Programación de la unidad de aprendizaje	27
Textos de apoyo conceptual	29
En búsqueda de una conceptualización consensuada de sexo y género para el proyecto MISEAL.....	29
Aproximaciones conceptuales a sexo y a género	29
Propuesta realizada por nuestro equipo	32
Referencias bibliográficas	33
Anexos	35
Unidad 2. Condición económica y educación superior	39
Descripción.....	39
Objetivo general	39
Objetivos específicos.....	40
Contenidos de la unidad	40
Programación de la unidad de aprendizaje	41
Textos de apoyo conceptual	43

Referencias bibliográficas.....	47
Anexos	50
Unidad 3. Etnia-raza en la educación superior	51
Descripción.....	51
Objetivo general	52
Objetivos específicos.....	52
Contenidos de la unidad.....	52
Programación de la unidad de aprendizaje.....	53
Textos de apoyo conceptual.....	56
Algunos datos relevantes.....	58
Referencias bibliográficas.....	59
Anexos	61
Unidad 4. Igualdad y discapacidad en la educación superior.....	65
Descripción.....	65
Objetivo general	65
Objetivos específicos.....	65
Contenidos de la unidad.....	66
Programación de la unidad de aprendizaje.....	67
Textos de apoyo conceptual.....	68
Algunos datos de interés	72
Referencias bibliográficas.....	73
Anexos	75
Unidad 5. Diversidad sexual y educación superior.....	77
Descripción.....	77
Objetivo general	77
Objetivos específicos.....	77
Contenidos de la unidad.....	78
Programación de la unidad de aprendizaje.....	79
Textos de apoyo conceptual.....	80
Referencias bibliográficas.....	82
Anexos	85
Unidad 6. Diversidad etaria y educación superior.....	91
Descripción.....	91
Objetivo general	91
Objetivos específicos.....	91
Contenidos de la unidad.....	92
Programación de la unidad de aprendizaje.....	93
Textos de apoyo conceptual.....	95
Referencias bibliográficas.....	97
Anexos	99
Capítulo de cierre.....	101
Construyamos inclusión social en las instituciones de educación superior	101
Actividad: Construyamos colectivamente propuestas para la inclusión social y equidad en la educación superior.....	101



Presentación

Silvana Darré, MISEAL-FLACSO Uruguay
Zaira Carvajal, MISEAL-Costa Rica

Esta guía ha sido diseñada para desarrollar procesos de sensibilización sobre marcadores de diferencias entre las personas, como son: sexo, diversidad sexual, etnia/raza, nivel socioeconómico, edad y discapacidad, dirigidos a los sectores que conforman la población universitaria: estudiantes, docentes y personal administrativo. Se trata de una propuesta de sensibilización basada en el enfoque de la interseccionalidad – el que permite reconocer la interrelación entre género y otras categorías de diferenciación sobre las que se construyen las discriminaciones, el cual se explicará más ampliamente en el acápite siguiente. Por su parte, la metodología es participativa, para abordar y avanzar en la problematización de actitudes y prejuicios de diversa índole, que forman parte de los complejos mecanismos de exclusión. Se entiende que este proceso es fundamental para lograr la transformación de las estructuras y normativas institucionales que permitan la inclusión plena en el marco de los derechos humanos, la igualdad y el respeto por las diferencias. Más detalles sobre la estrategia metodológica se describen más adelante, en el capítulo correspondiente.

Se elaboró en el marco del proyecto *Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina* (MISEAL), financiado con fondos del Programa de Cooperación de la Comisión Europea ALFA III. El proyecto MISEAL se propone crear, cambiar o mejorar los mecanismos de inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior (IES) en América Latina y el Caribe, de personas pertenecientes a grupos vulnerabilizados, tales como las minorías étnicas o raciales, personas económicamente desfavorecidas, con discapacidad, discriminadas por sexo, edad y diversidad sexual. El proyecto

pone un énfasis especial en el levantamiento de datos que tome en cuenta la interseccionalidad de los diversos marcadores de diferencia mencionados.

También se pretenden desarrollar mecanismos que permitan mejorar la medición de los niveles de exclusión y discriminación de los grupos vulnerables. Otro objetivo es incidir en la sensibilización del personal académico, administrativo y de gestión y estudiantes de las instituciones de educación superior (IES) participantes del proyecto MISEAL, para que las recomendaciones derivadas de este proyecto tengan aceptación y aplicabilidad y puedan institucionalizarse en reglamentos y mecanismos para mejorar el acceso, permanencia y movilidad de poblaciones históricamente discriminadas.

Implicó un trabajo colectivo organizado en varias etapas: primero se construyeron conceptos para la interpretación y análisis de los seis marcadores del estudio, a saber: género a cargo del equipo de la UNAM-México; condición económica, Universidad Estadual de Campinas-Brasil; etnia/raza/color, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá; discapacidad, Universidad Nacional-Costa Rica; diversidad sexual, Universidad Centroamericana-Nicaragua; y, diversidad etaria, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Uruguay. En la segunda etapa se elaboró una propuesta de contenidos para cada marcador. En la tercera fase el trabajo consistió en desarrollar cada unidad, tanto la teoría como la práctica. Posteriormente, se llevaron a cabo procesos de validación en diferentes países y a partir de ahí se incorporaron modificaciones. Un primer borrador de la guía fue revisado por un equipo de especialistas de varios países. Más recientemente, en la Universidad Centroamericana en Managua, Nicaragua, se llevó a cabo un taller de sensibilización utilizando esta guía y ahí surgieron nuevas recomendaciones que dan origen a esta segunda edición de la Guía integrada.

La *Guía* se organizó así: en la Introducción se exponen las ideas principales sobre el concepto de interseccionalidad y las discriminaciones múltiples. Se continúa con un apartado para fundamentar la estrategia metodológica y se incluye un apartado con recomendaciones generales para llevar a cabo el proceso de sensibilización con la utilización de esta Guía. A continuación, se presentan seis unidades temáticas, cada una corresponde a uno de los marcadores de diferencia. Estas unidades contienen objetivos específicos, texto de apoyo conceptual, actividades, y referencias bibliográficas. La guía concluye con un apartado en el que se realiza una propuesta interseccional sobre inclusión social. Se trata, entonces, de una propuesta en la que los seis marcadores de diferencia antes indicados se interrelacionan para visibilizar y promover la inclusión social.

Las personas encargadas de facilitar procesos de sensibilización aplicando esta guía, podrán realizar todas las adecuaciones que consideren necesarias a sus respectivos contextos, puesto que una guía más que una receta es un conjunto

Presentación

de orientaciones y sugerencias. Por ello, todas las sugerencias y observaciones que puedan resultar útiles para enriquecer esta guía serán bienvenidas y pueden dirigirse al apartado específico de la página web del proyecto: www.miseal.org

En los últimos años, especialmente en el período 2003-2011, los países de América del Sur y del Caribe, en comparación con otras regiones del mundo, han tenido un crecimiento significativo en materia económica con tasas de inflación anual menores a un dígito, un contexto externo si se quiere favorable y una reducción de su endeudamiento externo. Este proceso de expansión se ha visto reflejado en la mejora de algunos indicadores sociales, laborales y distributivos. Esta realidad, asociada a un período de estabilidad democrática en la región, permite inferir condiciones óptimas para el desarrollo de políticas que impulsen la inclusión social y la equidad en nuestras sociedades.

En la ejecución del proyecto MISEAL participan por América Latina: Universidad de Buenos Aires (Argentina); Universidad Estadual de Campinas (Brasil); Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá; Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad Nacional (Costa Rica); Universidad de El Salvador; Universidad Centroamericana (Nicaragua); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), a través de sus sedes en Chile, Ecuador, Guatemala y Uruguay y la Universidad Nacional Autónoma de México. Por Europa participan: Universidad Autónoma de Barcelona (España); Universidad de Hull (Reino Unido); Universidad de Lodz (Polonia) y la Freie Universität Berlin (Alemania), quien tiene a cargo la Coordinación General.

Participaron en la elaboración de la guía:

Dora Munévar Munévar, Ana Yineth Gómez Castro, Oscar Alejandro Quintero Ramírez y Freddy López Morales. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
María Conçeição da Costa, Márcia Tait y Rebeca Feltrin. Universidad Estadual de Campinas, Brasil.

Zaira Carvajal Orlich, María Amalia Penabad Camacho, Hellen Chinchilla Serrano, Carmen Ulate Rodríguez, Rodrigo Jiménez Sandoval y Paula Sequeira Rovira. Universidad Nacional, Costa Rica.

Ana Gabriela Buquet Corleto, Sara Emilia Montiel Arias, Guillermina Aguilar Niño y Hortensia Moreno Esparza. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ana Victoria Portocarrero Lacayo y Ligia Arana García. Universidad Centroamericana, Nicaragua.

Silvana Darré Otero, Fernanda Sosa Cedriani y Carmen Beramendi Usera. FLACSO-Uruguay.



Introducción

Apalabrando la perspectiva interseccional vivida con el proyecto MISEAL

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

Pensando la interseccionalidad

Los cuestionamientos teóricos elaborados durante la década de los 90, caracterizada por una intensa presión de los movimientos políticos, procuraron la incorporación de categorías analíticas alternativas elaboradas en el marco de los feminismos para confrontar el poder del pensamiento único y de las posiciones reduccionistas/ esencialistas. Con la configuración de las nociones de interseccionalidad se fueron develando los trasfondos de las jerarquías sociales y culturales que circulan en diferentes discursos e instituciones, y se pudieron entrelazar las categorías raza/ etnicidad/ clase/ género/ sexualidad/ edad/ discapacidad para traspasar los límites impuestos por los enfoques aditivos basados en dicotomías.

En un comienzo, la base de la interseccionalidad era afianzar el proceso de deconstrucción de la categoría mujer a partir de las diferencias existentes entre las mujeres, tomando distancia de una imagen indistinta en función de un *grupo* circunscrito por las experiencias *blanco- occidentales de clase media*, descritas, cuestionadas y denunciadas por teóricas feministas negras del Sur de los EEUU. Luego se abrirían caminos conceptuales para articular los nexos entre raza/ clase/ género con el fin de reconocer la pluralidad identitaria de las mujeres y sus repercusiones políticas con la configuración de subjetividades y el trazado de otras vías de análisis contextual.

La identificación sentida de aspectos vitales por parte de mujeres feministas del Sur que trabajaban con una intencionalidad política mediada por la comprensión

de los modos de producción de subjetividades, en contextos históricos atravesados por diferentes centrismos, sería el punto de anclaje teórico. A la vez, estos aspectos cuestionaron las nociones de categoría y las acciones para la categorización tras escuchar la alerta declarada por mujeres racializadas o sexualizadas, lesbianas, en situación de discapacidad y en situación de pobreza; quienes criticaron con ahínco las apuestas políticas de la teoría feminista dominante por su trabajo centrado casi exclusivamente en un discurso de derechos. Estas críticas han sido compartidas por mujeres activistas no-occidentales, disidentes o de la diáspora.

Por este camino contestatario, la interseccionalidad constituye la base del reconocimiento de las diferencias y las diferenciaciones para analizar las posiciones subjetivas de enunciación, comprender las formas de producción del poder, el privilegio y la marginalización de las personas a través de los arreglos identitarios interseccionados a partir de las múltiples categorías sociales subyacentes. Sin duda, es una convocatoria epistémica para traspasar los límites del pensar occidental binario, hegemónico o esencialista, sobre todo porque, al comprender al género en su expresión articulada e inseparable de otras categorías sociales, relaciona el poder como vía para tomar distancia de la visión impuesta que considera a las mujeres como un grupo homogéneo y devela las razones por las cuales muchas situaciones vividas por mujeres y hombres de todas las condiciones, quedan invisibles u opacadas.

La interseccionalidad puede entrever con anticipación los modos como las interconexiones entre categorías de diferenciación estructuran la estratificación de la vida social y originan distintas desigualdades entrecruzadas. De este modo da cuenta tanto de los ejes estructuradores de las diferencias como de la forma en que éstas han sido naturalizadas/ jerarquizadas en las prácticas sociales e inscritas en las normativas institucionales. Los análisis resultantes con esta perspectiva permiten intensificar la comprensión del orden socio-cultural del poder e, incluso, procuran develar la forma como se reconstruyen las subjetividades a través de la (re)composición masculino/ femenino, blanquedad/ negritud, heterosexualidad/ homosexualidad, capacidad/ discapacidad.

Considerando la incorporación de la perspectiva interseccional

El proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina (MISEAL), cofinanciado por la Unión Europea a través de la convocatoria Alfa III busca incorporar la perspectiva interseccional para mejorar los mecanismos de acceso, las condiciones para garantizar la permanencia y la movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo que pertenecen a grupos desfavorecidos o discriminados en la sociedad. Ante

todo, reconoce que “las diversas estrategias para la inclusión social y equidad que fueron desarrolladas en los últimos años a nivel local y regional con el apoyo de acciones y políticas públicas han dado lugar a cambios sustanciales en la matrícula universitaria y en la composición de sus diversas poblaciones” , pero también insiste en definir un conjunto mínimo de componentes para impulsar, entre otros asuntos, otros procesos de sensibilización frente a las desigualdades históricamente institucionalizadas.

Para ello, desarrolla medidas que promuevan e implementen procesos de inclusión social y equidad para comprender las maneras en que el género, componente primario de las relaciones de poder, se cruza con otros marcadores de diferencia y aparece como referente para comparar otras desigualdades. Esta iniciativa transnacional constituye una apuesta crítica para la formación, el análisis y la evaluación de acciones académicas por cuanto en ella subyacen las relaciones estructurales del orden social, y con ella es posible traspasar los límites separatistas de las categorías sociales de género, orientación sexual, etnia/raza, condición socioeconómica, edad y discapacidad.

Los cruzamientos entre estas (y otras) categorías sociales permiten identificar la confluencia de múltiples desigualdades, distintas discriminaciones y muchas sujeciones que circulan por distintos escenarios sociales arraigados a las formas colectivas de pensar y actuar. La potencia analítica, feminista y académica de la interseccionalidad ha servido para explicar las múltiples discriminaciones encarnadas en los cuerpos y ancladas a las estructuras sociales. Un ejemplo con sus matices interseccionados: si bien los temas raciales han sido abordados principalmente por sus nexos con las desigualdades sociales y menos en relación con las desigualdades de género y de sexualidad, los nuevos análisis se han orientado a develar la historia de las desigualdades con fundamento en la dimensión racial tal como fueran constituidas desde el periodo colonial, un orden socio-racial jerárquico que interactúa con la etnicidad.

La categoría de etnia/ etnicidad es frecuentemente combinada con la categoría género para develar las complejas urdimbres configuradas a partir de la (no) pertenencia a una nación, las relaciones con lo nacional y las nuevas formas de vivir las nacionalidades adquiridas por mujeres y hombres migrantes. Las categorías de género, edad, raza/ etnicidad estructuran las formas más generales de organización social mientras que las categorías de edad y clase operan en los diferentes niveles de la vida cotidiana. Las categorías de diferenciación develan la violencia simbólica que legitima/ justifica la dominación eugenésica/ normo-centrista imperante en el campo de las (dis) capacidades y las formas en que operan los sistemas de clasificación de los seres humanos. Todas estas conjugaciones teóricas provocan múltiples expresiones sentidas en lo personal, lo simbólico y lo institucional.

Reiteramos que la postura teórico-empírica adoptada en el estudio transnacional del proyecto MISEAL, además de develar los influjos estructurales del ordenamiento socio-cultural hegemónico y la forma como el poder construye subjetividades a través de dicotomías homogenizantes, procura comprender la producción de los procesos de interacción entre categorías sociales /subjetividades /cuerpos; también de las experiencias sexuadas del racismo, las experiencias racializadas del sexismo o las experiencias sexuadas y racializadas de la discapacidad. Igualmente, constituye una alternativa para apalabrar y llenar de sentido a la perspectiva interseccional vivida al interior de la comunidad universitaria a partir de las experiencias situadas, por cuanto:

[...] el objetivo de la elaboración de un sistema de indicadores interseccionales es avanzar en relación al alcance de los análisis más convencionales [...]. Ese avance responde a las demandas poblacionales de políticas y medidas de inclusión social y promoción de equidad que actúen de modo menos encasillados o separados, de manera que sea posible crear condiciones para buscar la tan deseada transversalidad en las políticas públicas o medidas institucionales de inclusión social y de promoción de la equidad (Conceição Da Costa, Sampaio y Facchini, 2013).

Así, las experiencias situadas narradas por la diversidad de personas a partir de los marcadores de diferencia van a dar cuenta de los modos en que los entrecruzamientos vividos, junto a las discriminaciones, crean ambientes de resistencia o generan condiciones de privilegio. Esto es importante para vivir otros procesos de sensibilización que se distancien de la mera "suma de desigualdades, [por] que cada una de estas se interseccionan de forma diferente [de acuerdo con las] condiciones personales y del grupo social, mostrando las estructuras de poder existentes en el seno de la sociedad" (Expósito Molina, 2012, p.210).

Haciendo sensibilización basada en la perspectiva interseccional

La perspectiva interseccional vivida en términos epistémicos, está apoyada por procesos de teorización dirigidos a activar procesos de transformación sociopolítica situada y desde las subjetividades; por tanto, opta por la deconstrucción material de los códigos binarios contenidos en categorías y categorizaciones, y se rige por la necesidad de interpelar el influjo simbólico de los esencialismos.

En el ámbito del proyecto MISEAL, la perspectiva interseccional evoca las ventajas epistemológicas de la auto-reflexividad y remite a las experiencias situadas de quienes transitan por las instituciones de educación superior en América Latina, con base en preguntas como las siguientes: ¿quiénes son las mujeres y los hombres estudiantes, cuándo y a qué carreras ingresaron; quienes son las mujeres y los

hombres integrantes del profesorado, qué saberes cultivan o investigan; y quiénes son las mujeres y los hombres pertenecientes al personal administrativo y dónde o en qué áreas trabajan? En consecuencia, el proceso reflexivo desencadenado por sus fundamentos reclama otras formas de hacer sensibilización en las instituciones de educación superior de la región y a la vez, requiere otras formas de analizar las experiencias vividas por estos grupos sociales.

De esta manera, con el entrecruzamiento de los marcadores de diferencia, así como con sus interacciones cotidianas que acentúan los procesos de inclusión social y de equidad en la comunidad universitaria, se instalan otros debates institucionales pautados por un nuevo interrogante: ¿cómo operan estos entrecruzamientos en las experiencias situadas? Tanto la equidad de género¹ como la perspectiva interseccional² son puntos de partida para la comprensión de las formas de dominación vigentes en la vida cotidiana y del modo como se han tejido los componentes identitarios y las relaciones estructurales, es decir, recurriendo a un análisis que interroga las condiciones en que ocurre “la reproducción institucional de la desigualdad” (Expósito Molina, 2012, p.205).

Los usos conscientes y consecuentes de la perspectiva interseccional implican la problematización epistémica y metodológica, tanto de la mera separación de los marcadores de diferencia, como de la reconfiguración de los indicadores previstos para su análisis. Considerando que esta perspectiva ha tenido amplia aceptación entre las teóricas y sigue siendo impulsada por feministas preocupadas en hacer visibles las discriminaciones múltiples tal como son vividas en la cotidianidad, es indispensable repensar los modos de hacer el análisis de las inequidades numéricas y de las inequidades epistémicas contenidas en los saberes, las disciplinas y las profesiones; en las normas que regulan la vida académica; y en las cifras que hablan concretamente de lugares jerarquizados y de posiciones asimétricas.

Si en la vida universitaria se conocen detalles de la manera en que cada grupo social vive los marcadores de diferencia, a través de procesos de sensibilización basados en la perspectiva interseccional, las políticas inclusivas o medidas de inclusión social y equidad variarán con las experiencias universitarias registradas y comprendidas con base en la auto-reflexividad; y será posible proyectar sus alcances como experiencias situadas dentro y fuera de las fronteras

- 1 En general, implica que las prácticas académicas y administrativas que se desarrollen asignan valor ético a las diferencias de género, etnia, clase, edad, orientación sexual y a las situaciones de discapacidad de quienes concurren en la vida universitaria.
- 2 La normativa vigente en la Universidad Nacional de Colombia, se trata de un “enfoque conceptual, que pone de presente la articulación que se da entre las distintas formas de dominación, que son experimentadas según las características sociales de los grupos a los que les atañe. Esta perspectiva parte del hecho de que cada actor social, es producto de la intersección de relaciones de clase, género, etnia y edad, entre otras y, que para resolver o enfrentar más fácilmente su condición de vulnerabilidad, busca crear sinergias entre estos diferentes grupos o movimientos sociales.” Artículo 2. Acuerdo 035 de 2012 del C.S.U. Disponible en www.legal.unal.edu.co

universitarias. Entre los factores determinantes para construir estos cambios se halla la desagregación de todo tipo de información relacionada con las personas que integran al profesorado, al estudiantado y al personal administrativo.

En síntesis, al incorporar esta perspectiva de manera consciente, podemos imaginar otro tipo de análisis mediado por el entrecruzamiento de variables para recuperar la idea de que estamos trabajando con la visión analítica del poder social que reconoce el modo como se interconectan ciertas categorías en la diferenciación social. El concepto de interseccionalidad que trabaja con este tipo de análisis, nos ayuda a designar los efectos complejos e irreductibles de las variables así como las distintas dimensiones de diferenciación y los modos de cómo opera la interconexión de los procesos económicos, políticos, sociales, culturales, psíquicos, subjetivos y experienciales con los contextos históricos específicos de producción de las desigualdades.

Referencias

- Conceição Da Costa, Maria., Sampaio, Helena., Facchini, Regina. (2013). *Proposta para um sistema de indicadores em perspectiva interseccional*. [Documento de trabalho em Power point]. MISEAL. Heredia.
- Carmen Expósito Molina (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146



Estrategia metodológica

Zaira Carvajal, MISEAL-Costa Rica
Hellen Chinchilla, MISEAL-Costa Rica
Dora Munévar, MISEAL-Colombia
María Amalia Penabad, MISEAL-Costa Rica
Carmen E. Ulate, MISEAL-Costa Rica

1. Metodología participativa para la inclusión social y equidad de género en instituciones de educación superior

La metodología participativa para la inclusión social y equidad de género en instituciones de educación superior, pretende descifrar desde el interior de los procesos de aprendizaje, el sentido de estos procesos, haciendo de las actividades espontáneas y cotidianas de las personas procesos conscientes, esfuerzos permanentes y sistemáticos de reflexión sobre la realidad y las desigualdades existentes en la comunidad universitaria, para que actuemos en la construcción de la igualdad, la inclusión social y equidad de género en las instituciones de educación superior.

Para llevar a cabo procesos de sensibilización sobre marcadores de diferencias (sexo, edad, condición económica, diversidad sexual, etnia/raza y discapacidad) es importante utilizar una metodología participativa porque permite el análisis desde las experiencias vitales de las personas, los espacios simbólicos y cotidianos, los conocimientos previos, las visiones dominantes sobre las poblaciones discriminadas, incentivando al análisis y a la reflexión colectiva para lograr, a partir de todo esto, procesos paulatinos de transformación cultural en los diferentes espacios universitarios.

2. El proceso metodológico participativo con perspectiva interseccional

La aplicación de la metodología participativa en los procesos de sensibilización se hace por medio del interaprendizaje, conformado por

tres momentos complementarios, a saber: partir de la práctica, teorización y construcción de nuevos saberes, como se describen a continuación:

a. Partir de la práctica: Lo que las personas conocemos, pensamos, vivimos y sentimos

- Valorando nuestras vivencias, experiencias, sabiduría y conocimientos previos.
- Reconociendo la realidad en que vivimos desde las inequidades y estereotipos.
- Valorando nuestra individualidad y sentimientos.
- Reconociendo nuestras necesidades cotidianas.
- Examinando y valorando las diversidades entre mujeres y hombres.
- Fortaleciendo las relaciones de género justas e igualitarias.
- Afirmando el sentido de pertenencia, las diversidades e interculturalidades.
- Ubicando la integralidad de los fenómenos en cada particularidad.

b. Construyendo conocimientos colectivamente: La teorización

En este momento se desarrolla la reflexión y el análisis a partir de la práctica. Las personas participantes y facilitadoras desempeñan un papel muy importante en la orientación, información y formulación de preguntas críticas, que demanden la profundización de los planteamientos sobre el tema o conceptos. Esto permite la construcción colectiva de conocimientos, por medio de:

- La promoción del respeto, la escucha y la empatía entre las personas.
- El impulso del trabajo en equidad, colectivo y en equipo.
- La promoción de la comunicación y la participación equitativas.
- El fortalecimiento de la alegría y la creatividad.
- La facilitación del análisis y la reflexión crítica a partir de nuevos conceptos e ideas.

c. De vuelta a la práctica: hacia nuevas formas de convivencia

Relaciona la realidad personal con la realidad social expresada en interpretaciones, valores, capacidades y actividades, como síntesis de los dos momentos anteriores:

- Elaborando propuestas para la convivencia en equidad y respeto entre las personas.
- Construyendo espacios para discutir, cuestionar, defender y negociar.
- Mejorando las condiciones de vida de las mujeres y los hombres.
- Transformando las relaciones de subordinación y discriminación.
- Construyendo el buen vivir y el mejoramiento integral de las condiciones de vida.

3. Aplicación de la metodología participativa desde la perspectiva interseccional para la inclusión social y equidad

En cada unidad de la guía, la metodología propuesta se orienta a la aprehensión de sentidos, capacidades y valores para la convivencia armónica entre las personas. La finalidad es desarrollar la capacidad de pensar y construir criterios, interpretaciones y planteamientos sustentados en la realidad, construir procesos integrales de conocimiento para “desaprender” prácticas que perpetúan desigualdades de personas históricamente discriminadas, así como para generar actitudes y capacidades críticas, activas y permanentes para la construcción de la igualdad y equidad.

Cada unidad de aprendizaje está construida de la siguiente forma:

Primer Momento: Lo que sabemos y sentimos

En este primer momento del proceso de sensibilización, partimos de los pensamientos, los sentimientos, las vivencias, creencias, mitos y realidades que las personas tienen producto de los procesos de socialización y culturización construidos en la vida cotidiana familiar, escolarización, medios de comunicación, creencias religiosas entre otras.

La intención de este primer momento metodológico es motivar la participación, valorando las experiencias y sentimientos, para la revisión crítica y reflexiva de las desigualdades entre los géneros y también con otros marcadores de diferencia.

Segundo momento: Reflexionemos y profundicemos

Este segundo momento complementa el momento anterior. Aquí se promueve la construcción colectiva de conocimientos desde la igualdad entre los géneros, por medio de actividades que promueven el análisis y la reflexión, la discusión crítica y propositiva para facilitar la construcción teórica, con base en la perspectiva interseccional y de género.

En esta fase del proceso de sensibilización, las personas participantes desempeñan un papel muy importante en la orientación, información y formulación de preguntas reflexivas y críticas para profundizar los planteamientos alrededor del tema.

Para la reflexión conceptual en este segundo momento del proceso de interaprendizaje, sugerimos el uso de lecturas complementarias, las cuales aparecen más adelante en esta guía como textos de apoyo conceptual, con la intención de que sea fotocopiado cuando sea necesario.

Tercer momento: Apliquemos conocimientos

En este tercer momento del proceso de sensibilización se promueve, por medio de actividades individuales y colectivas, la elaboración de propuestas, acciones y productos que permitan la aplicación de la igualdad entre los géneros a la vida cotidiana, incluyendo el ámbito familiar, laboral y profesional.

Es la culminación del proceso de interaprendizaje realizado con la intención de cambiar prácticas y actitudes hacia la igualdad, el respeto y valoración entre las mujeres y los hombres, también entre otros marcadores de diferencias, que conduzcan a ambientes de trabajo y estudio inclusivos.

Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad
¿Cuál es el sentido de esta actividad? Que cada participante haga contacto con sus creencias y actitudes acerca de los marcadores de diferencia. SABER/SABERES	¿Cuál es el sentido de esta actividad? Apropiarse de nuevos conceptos para aprehender la realidad. TEORIA	¿Cuál es el objetivo de esta actividad? Propuesta de cambio en el plano personal, laboral y social. ACTUAR
Sugerencias para desarrollar la actividad	Materiales	Materiales
Recursos/Materiales	Pasos para desarrollar la actividad	Pasos para desarrollar la actividad
Materiales de trabajo	Materiales de trabajo	Materiales de trabajo
	Texto de apoyo conceptual	

Lo resumido en el cuadro anterior está desarrollado en esta guía integrada.

Recomendaciones generales para la organización e implementación del proceso de sensibilización

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

1. Selección del espacio físico

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

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

Ubicación del local: debe estar ubicado en un lugar de fácil acceso para el transporte e identificarlo en caso de que no lo esté.

2. Participantes

Número de participantes: es necesario conocer con anterioridad el número exacto de personas para poder programar las actividades de cada tema, así como buscar el local donde se puedan ubicar confortablemente. Este proceso de sensibilización está pensado para un máximo de 30 personas y así garantizar que todas tengan oportunidad de participar de acuerdo a los tiempos programados.

Adecuaciones: Es importante preguntar previamente a las personas participantes si requieren alguna adecuación para su participación durante la actividad.

Si se contara con la participación de personas con discapacidad visual, será necesario expresar oralmente todos los materiales visuales (hacer audio-descripción de los videos, describir las imágenes o fotos, describir lo que se escribe en los papelógrafos, leer los textos en voz alta si no hay versiones Braille, etc.)

Participación: es un requisito indispensable que quienes participan se mantengan en todo el proceso y no se permita la entrada o salida para intervenir en temas puntuales.

Perfil de participantes: el proceso de sensibilización está dirigido a la comunidad universitaria. En un mismo espacio pueden participar representantes de los sectores académico, administrativo y estudiantil, pero si lo quieren realizar por separado también es factible.

Selección de participantes: El proceso de sensibilización desde la perspectiva interseccional, se verá enormemente favorecido si las personas participantes son seleccionadas conscientemente, de manera que presenten la mayor diversidad posible según los marcadores de diferencia contemplados en la guía a saber: sexo-género, discapacidad, condición económica, edad, diversidad sexual y etnia/raza/color. Es decir, la idea es trabajar con un multigrupo para que la vivencia de las diferencias contribuya al proceso de sensibilización.

3. Organización

Convocatoria: El éxito de los procesos de sensibilización depende mucho de una buena convocatoria. Es necesario, entonces, programar con anticipación la actividad, con el propósito de tener tiempo suficiente para realizarla. Muchas personas necesitarán reprogramar sus actividades diarias de trabajo, así como otras actividades personales para poder asistir. Es recomendable que la convocatoria se haga por escrito, especificando claramente el horario, el tipo de actividad, la dirección exacta donde se realizará, los teléfonos para confirmar la asistencia, así como otros detalles que sean importantes, como por ejemplo personas con discapacidad y de qué tipo, para poder preparar las adecuaciones que correspondan. Además, indicar que se requiere puntualidad y asistencia a la totalidad de las sesiones del taller.

Materiales: Es fundamental realizar un listado de todos los materiales que se requieren para desarrollar el proceso, para ello se debe revisar la guía y conformar un inventario de materiales didácticos como guías de trabajo, papelógrafos, marcadores, hojas de apuntes (para personas con discapacidad debe contar con pizarras, punzones y papel grueso) entre otros. Adicionalmente debe contarse con materiales que faciliten el proceso, como lista de participantes, gafetes, agua, programa de la actividad con

los tiempos y temas por tratar, entre otros. Probar previamente el equipo multimedia, si se requiriera.

Si entre las personas participantes, se encuentra alguna con discapacidad auditiva es necesario contar con intérpretes de lenguaje de señas.

4. Reglas básicas:

Toda actividad de sensibilización deberá contemplar algunas reglas básicas a saber:

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

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

5. Tiempo:

Para cada una de las actividades se establece un tiempo aproximado, el cual es importante respetarlo para que cada unidad pueda ser desarrollada en 4 horas. También es importante que en este proceso de sensibilización se desarrollen todas las unidades, para facilitar la interseccionalidad de los marcadores de diferencia.

Es recomendable que las personas facilitadoras estén monitoreando el tiempo y sepan cortar las discusiones cuando se vuelvan repetitivas o se salgan de los objetivos del taller.

6. Perfil de las personas facilitadoras:

Quienes faciliten el proceso de sensibilización deben tener:

- Conocimientos profundos sobre la perspectiva interseccional, la cual es transversal a todas las unidades de esta guía.

Estrategia metodológica

- Conocimientos sobre cada uno de los marcadores de diferencia de cada tema a desarrollar.
- Experiencia en la utilización de la metodología participativa basada en el inter-aprendizaje.
- Comprometerse a realizar las adecuaciones necesarias para las necesidades especiales.
- Dar paso a la horizontalidad, el humor, abandonar la postura de experto o experta, generar un ambiente de franqueza y deconstruir una pretensión de dirigir a las personas participantes hacia un *deber ser* o hacia un comportamiento ideal frente a la diversidad y las desigualdades.
- Capacidad de orientar procesos estableciendo relaciones horizontales en el marco de una metodología participativa, así como una actitud respetuosa de las diferencias y capacidad de diálogo que posibilite a las personas participantes mostrar libremente todas las tensiones internas, conflictos y “aprietos” en lugar de la condescendencia del deber ser.
- Compromiso previo de estudiar la guía que van a desarrollar, leer los textos de apoyo conceptual y consultar las referencias bibliográficas.
- Compromiso ético con los principios de igualdad y no discriminación fundamentales para lograr el cumplimiento de los objetivos.



Unidad 1

Educación superior y perspectiva de género

Ana Buquet, MISEAL México
Sara Montiel, MISEAL México
Guillermina Aguilar, MISEAL México

Descripción

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

Objetivo general

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

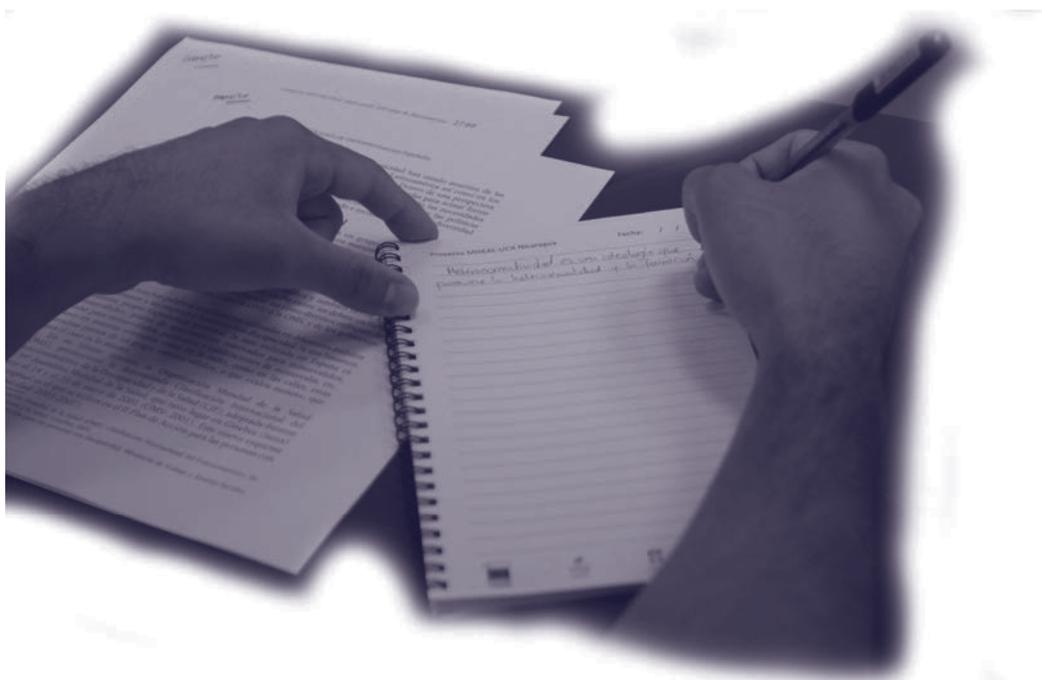
Objetivos específicos

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

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

Contenidos de la unidad

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



Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: lo que sabemos y sentimos	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Socializar expectativas acerca del taller. ▶ Establecer reglas que se seguirán en el taller. <i>Nota:</i> Esta actividad no es necesario repetirla en las demás unidades que conforman esta guía, excepto si se hace un uso parcial de la misma, por ejemplo, empezar por otras unidades que no sea ésta. 	<p>Ejercicio 1: "¿Qué es lo mejor y lo peor que puede pasar en el taller?"</p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pida al grupo que conteste el instrumento "Expectativas" que es un diagnóstico de expectativas hasta el cuadro 3. • Cuando terminen de contestar el cuadro, pídeles que comenten brevemente lo que anotaron. • Finalmente en un papelógrafo indíqueles que anoten las reglas que regirán al grupo durante el taller. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias del Instrumento "Expectativas" (Ver Anexo A) - Papelógrafo. - Plumones gruesos de colores. 	20 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Visibilizar los mandatos sociales que constituye la construcción del género. ▶ Diferenciar el género del sexo. ▶ Visibilizar la incidencia de la clase, la etnia, la orientación sexual, la identidad sexo genérica en las profesiones, el tipo de trabajo y el goce de los derechos. 	<p>Ejercicio 2: "Siluetas."</p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicite a las personas que con los ojos cerrados recuerden cómo sus seres queridos les decían lo que debía ser un hombre y lo que debía ser una mujer (1 min). • Distribuya un papel autoadhesivo de colores para notas (Post-it) a cada persona participante. Se les pide que anoten en dicho papel una característica o atributo de mujer u hombre que hayan recordado en la primera parte de éste ejercicio. <i>Nota:</i> sólo deben anotar una. • Pegue en la pared una silueta de hombre y otra de mujer, dejando un espacio entre ellas. Pida al grupo que peguen las tarjetas a las siluetas según corresponda a hombre o mujer de acuerdo con lo que les decían que debería ser una mujer o un hombre. • Realice con el grupo un análisis acerca de la colocación de las tarjetas. • Pida al grupo que se respeten los procesos de cada persona y permita la argumentación necesaria respecto de los atributos, y plantee preguntas generadoras individuales. • Indique que cada participante puede cambiar la colocación de las tarjetas, a partir de un nuevo punto de vista. Se permite que cada participante cambie solamente su tarjeta. En este paso de la técnica, la mayoría de las tarjetas quedan en medio de las dos siluetas. • Comente con el grupo que estos atributos pueden pertenecer tanto a hombres como a mujeres y que solo las características biológicas y fisiológicas quedaron separadas por sexo. Ampliar desde la perspectiva interseccional la diversidad sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papelógrafos con siluetas de Mujer y Hombre. - Papel autoadhesivo de colores para notas (Post-it) - Preguntas guía del ejercicio 2 (Ver Anexo B) 	1 hora

Unidad 1, Educación Superior y perspectiva de género

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: lo que sabemos y sentimos		<p>Ejercicio 3: "¿Todas las personas, todos los derechos?"</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada participante recibirá una tarjeta con un rol (Anexo C), se les pedirá a los/las participantes no compartir el rol que les tocó con el resto del grupo, mantener silencio y esperar hasta que el equipo facilitador les indique las preguntas al final del ejercicio. Luego de dar las tarjetas, se indica a las/las participantes, que se formularán unas preguntas; en caso de que la respuesta sea "Sí" darán un paso adelante, si la respuesta es "No", darán un paso hacia atrás y si les falta espacio pueden salir del salón. Las respuestas solamente pueden ser Sí o No. (Anexo D) El equipo facilitador en plenaria realiza las preguntas guía para abrir la discusión. Al final solicita a cada participante indicar qué rol tiene, y el lugar en el que se encuentra. 	<p>Tarjetas con los roles (Anexo C)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas para el grupo del ejercicio 3 (Ver Anexo D) - Preguntas guía del ejercicio 3 (Ver Anexo E) 	1 hora
Segundo momento: Reflexionemos y profundicemos sobre género, poder y sociedad patriarcal	<p>▶ Reflexionar sobre los derechos humanos de las mujeres y las formas en las que los estereotipos, roles de género, las prácticas culturales, la clase, la etnia, la orientación sexual, la identidad sexo genérica, las profesiones o los trabajos afectan el acceso y goce a estos derechos.</p>	<p>Ejercicio 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proyectar el video: Proyecto MISEAL-FLACSO Uruguay en Ingeniería de Muestra 2013 https://www.youtube.com/watch?v=jpfJol9fqIs&feature=youtu.be Video alternativo: "Desencúbate" Intervenciones estéticas de MISEAL en la Facultad de Ingeniería en Uruguay https://www.youtube.com/watch?v=ZgeC5n0G_P8 <p>Ejercicio 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaborar una exposición sobre conceptos básicos de la teoría sexo género, diversidad e interseccionalidad: Diferencia entre sexo género Construcción de estereotipos Orden de género Diversidad, diferencia, discriminación, desigualdad desde una perspectiva interseccional, apoyarse con ejemplos específicos dentro de la IES. <p><i>Nota:</i> Se sugiere que la persona facilitadora se apoye de diapositivas para la discusión del marcador género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Video Proyector (si se requiere). - Proyector (si se requiere). - Computador portátil. - Parlantes. 	1 hora
Tercer momento: Aplicamos conocimientos sobre género	<p>▶ Elaborar una propuesta de acción en su entorno cotidiano a favor de la inclusión social.</p>	<p>Ejercicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicite al grupo que conformen subgrupos. Entregar un pliego de papel periódico con plumones, para que elaboren una propuesta de acción en su entorno cotidiano, a favor de la inclusión social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de papel periódico o cartulinas, - Revistas, periódicos - Tijeras, - Pegamento - Plumones de colores o crayolas. - Cinta adhesiva 	40 minutos

Textos de apoyo conceptual

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

Aproximaciones conceptuales a sexo y a género

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

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

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

... los gestos corporales de un mundo en el que al menos dos géneros corresponden a un solo sexo, en el que los límites entre hombre y mujer son de grado y no de clase (...) cómo se concebía el cuerpo de sexo único (...) el modelo un sexo/una carne dominó el pensamiento sobre la diferencia sexual desde la Antigüedad hasta finales del siglo XVII. (p. 55)

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

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

En relación con el término género, las definiciones varían desde diferentes posturas teóricas y disciplinarias, además de ser un concepto utilizado de muy diversas formas³, según la intención que se pretenda de él: como enfoque o perspectiva, como categoría de análisis, como orden social, como definición de una construcción social que actúa sobre los individuos, como medida políticamente correcta, etc. La complejidad de este concepto lo ha arrastrado desde utilizarlo como sinónimo de sexo –cuando se pregunta en formatos y cuestionarios el género en lugar del sexo– o como sinónimo de mujeres, hasta discusiones teóricas que pretenden encontrar el origen de este ordenamiento social, sus formas de perpetuación y las estructuras y sistemas que operan para mantenerlo a pesar de su permanente transformación.

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

El género como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y lo que es “propio” de las mujeres (lo femenino). (Lamas, 1999, p. 84)

3 Según lo plantea Núñez, es el método dialéctico el que permite el proceso de acción-reflexión-acción ó bien práctica-teoría-práctica de los grupos populares. Es el camino que permite tener como punto de partida del proceso de la PRÁCTICA REAL de la organización transformando su realidad” (Molina y Romero, 2004, p. 149).

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

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

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

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

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

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

El trabajo de construcción simbólica ... se completa y se realiza en una transformación profunda y duradera de los cuerpos (y de los cerebros), o sea, en y a [sic] través de un trabajo de construcción práctico que impone una

definición diferenciada de los usos legítimos del cuerpo, sexuales sobre todo, que tiende a excluir del universo de lo sensible y de lo factible todo lo que marca la pertenencia al otro sexo . . . , para producir ese artefacto social llamado un hombre viril o una mujer femenina. (Bourdieu, 2007, p. 37)

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

Propuesta realizada por nuestro equipo

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

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

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

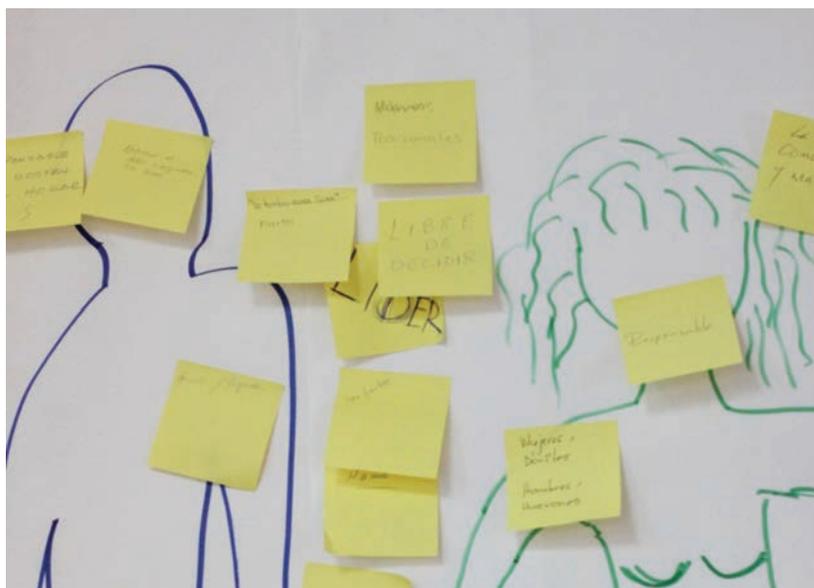
Los mecanismos del género, que funcionan en los niveles cultural (simbólico) y social (imaginario), intervienen en el plano individual (subjetivo) en la conformación de las identidades de los sujetos —inscribiéndose de manera profunda y duradera en los cuerpos— que reproducen a través de los actos, pensamientos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

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

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre. (2007). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Buquet, Ana. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258018>
- Cobo, Rosa. (1995), "Género". En Amorós, Celia (Dir.), *10 palabras claves sobre mujer*. Editorial Verbo Divino, Estella Navarra, (pp. 1-23). Recuperado de <http://www.donesenxarxa.cat/IMG/pdf/genere.pdf>
- Coordinadora juvenil para la equidad.(2009) *Manual para facilitar talleres de derechos sexuales y derechos reproductivos*. Quito. Recuperado de <http://207.58.191.15:8180/xmlui/handle/123456789/198> •
- FAO. (s.f). *Vocabulario referido a género*. Depósito de documentos de la FAO. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/x0220s/x0220s01.htm>
- Fausto-Sterling, Anne. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Instituto Aguascalentense de la Mujeres. (2008). *Manual Metodológico para la Transversalización de la Perspectiva de Género en el Marco de la Eccellentia*. Recuperado de <http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/sites/default/files/Manual%20Metodologico%20para%20la%20Transv..pdf>
- Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México. (2007). *Cuaderno Metodológico. La equidad de género en la administración pública*. Capacitación para el personal del gobierno del Distrito Federal. México D.F. INMUJERES D.F.
- Instituto Jalisciense de las Mujeres. (2008). *Manual para la sensibilización del enfoque integrado de género de la administración pública. Impulsemos todos los derechos para todas las mujeres... todos los días*. Jalisco: Aut.
- Lamas, Marta. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20(10), 84-106.
- Lamas, Marta. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. México D.F.: Taurus.
- Laqueur, Thomas. (2001). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.
- OIT. (2011). *Directrices para incluir la perspectiva de género en las políticas de empleo*. Manual de recursos de información. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

- Pulido, Rafael Á. (1997). *Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación. Una propuesta para organizar los discursos multiculturalistas y sus implicaciones curriculares*. Conferencia. Universidad de Almería. Recuperado de <http://cursoestatalxxetapa.files.wordpress.com/2011/04/pulido-m-r-diversidad-desigualdad-y-discriminacion3b3n.pdf>
- Pulido, Rafael Á. (1997). *Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación. Una propuesta para organizar los discursos multiculturalistas y sus implicaciones curriculares*. Conferencia. Universidad de Granada.
- Scott, Joan. (2000). El género una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas Marta (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Serret, Estela. (2001). Capítulo I: definiciones conceptuales. En. *El Género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. Recuperado de <http://www.imo.oaxaca.gob.mx/sites/www.imo.oaxaca.gob.mx/publicaciones/Libro9EIG%C3%A9neroYloSimb%C3%B3lico.pdf>
- Serret, Estela. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, Época 2, Año 18), (9), 71-97.
- Stoller, Robert J. (1968). *Sex and gender: the development of masculinity and femininity*. London: Karnac.



Anexos

Anexo A. Instrumento "Expectativas"

Fecha: _____

Nombre completo: _____

Escuela: _____

Población: Académicos/as _____ Administrativos/as _____

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

1) ¿Cuáles son las expectativas al iniciar el taller?	2) ¿Cuáles son tus temores al iniciar este taller?
3) ¿A qué me comprometo en este taller?	4) ¿Se cumplieron mis expectativas? ¿por qué? Fecha: _____

Anexo B. Preguntas guía para la persona facilitadora del ejercicio 2

Preguntas:

- ¿De qué manera limitan a los hombres y a las mujeres las expectativas de “actuar como hombre y actuar como mujer”?
- ¿Qué emociones tienen prohibido mostrar los hombres y cuáles las mujeres?
- ¿De qué manera “actuar como hombre” o “actuar como mujer” afecta sus relaciones con hijos y pareja?
- ¿De qué manera las normas y expectativas sociales pueden afectar e impactar negativamente la salud sexual y reproductiva de los hombres y las mujeres?
- Elementos para retomar:
 - Es común que se atribuya a las mujeres el cuidado de las personas, los animales, las plantas, así como el trabajo doméstico.
 - Al hombre se atribuye el cuidado de objetos como automóviles, la electricidad de la casa, pintar las paredes, arreglos de tejados, etc.
 - Es necesario evitar posibles consecuencias negativas de dichas convenciones.
 - La /el facilitador explica al grupo los conceptos de sexo, género y estereotipos y roles de género.

Anexo C. Los roles

Tarjetas con distintos roles de mujeres:

- Tarjetas con distintos roles:
- Hombre Homosexual pobre.
- Una mujer homosexual con sida.
- Una mujer blanca, de 34 años, con dinero, que consume ocasionalmente cocaína.
- Una trabajadora sexual blanca.
- Un hombre casado heterosexual con bajos ingresos económicos.
- Una mujer heterosexual casada con ingresos económicos altos.
- Un trabajador sexual de 24 años negro.



- Una lesbiana.
- Una mujer soltera embarazada.
- Un hombre con discapacidad referida a procesos de aprendizaje.
- Un anciano con sida.
- Una médica.
- Una mujer no vidente con problemas de movilidad.
- La jefa de una estación de policía.
- Una religiosa.
- Un hombre indígena.
- Una mujer sin hogar de 29 años.
- Una madre de dos hijos que porta el VIH.
- Una mujer asiática, madre de cinco hijos, con limitada capacidad de expresarse en español.
- Un hombre de negocios que se ha auto desarrollado.
- Un hombre de 52 años, recientemente divorciado, con un trabajo medio tiempo, que vive en un condominio, con un hijo que vive en otra ciudad.

Anexo D. Preguntas para el grupo:

En el rol que le tocó usted puede

- ¿Tener acceso a un seguro privado?
- ¿Tener una carrera en el área médica?
- ¿Ser honesto con sus colegas?
- ¿Esperar que su médico le trate con simpatía cuando caiga enferma/o?
- ¿Llevar una vida social activa?
- ¿Adoptar un niño?
- ¿Viajar fuera del país durante sus vacaciones?
- ¿Obtener una hipoteca?
- ¿Trabajar en una guardería infantil?
- ¿Tener relaciones sexuales cuando desee?
- ¿Besarse a su pareja en público?
- ¿Obtener atención médica cuando la necesite?
- ¿Ser tratado/a de modo imparcial por la policía?
- ¿Sentirse a salvo al caminar en la noche?

- ¿Obtener apoyo de sus vecinos?
- ¿Obtener condones gratis cuando lo requiera?
- ¿Obtener ayuda domestica si lo necesita?
- ¿Esperar simpatía de su familia?
- ¿Tener seguridad laboral?
- ¿Planear una familia?
- ¿Tener acceso a información y métodos anticonceptivos de calidad?
- ¿Tener atención dental gratuita?
- ¿Casarse con su pareja?

Anexo E. Preguntas guía para la persona facilitadora del ejercicio 3

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Tienen mujeres y hombres con distintas características y necesidades acceso y goce a todos los derechos?
- ¿Qué factores influyen en el acceso y goce a los derechos de las mujeres y hombres que mencionamos en éste ejercicio?
- ¿Cuáles fueron las restricciones que sintieron cuando asumieron los roles?
- ¿Sintieron que la sociedad y las instituciones impone a las mujeres y hombres con distintas características, restricciones y prejuicios para el acceso y disfrute de sus derechos?

Elementos a retomar para la conceptualización (segundo momento):

- Es importante que el equipo facilitador proporcione algunos ejemplos específicos que apoyen el concepto de inclusión social e interseccional, partiendo desde éste marcador de diferencia, de igual manera, sería oportuno que dichos ejemplos se situaran en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES).



Unidad 2

Condición económica y educación superior

Rodrigo Jiménez, MISEAL Costa Rica
María Conceição da Costa, MISEAL Brasil
Rebeca Feltrin, MISEAL Brasil;
Márcia Tait, MISEAL Brasil.

Descripción

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

Objetivo general

- Sensibilizar a la población universitaria sobre los procesos de discriminación que sufren las personas por razón socioeconómica, para

generar acciones de concientización y problematización de actitudes y prejuicios, fomentar valores de equidad y respeto por las diferencias.

Objetivos específicos

- ▶ Reflexionar a partir de la experiencia personal, sobre los diversos factores asociados con la condición socioeconómica que reproducen formas de discriminación.
- ▶ Desarrollar conocimientos sobre la condición socioeconómica interseccionada con otros marcadores de diferencia.
- ▶ Realizar una propuesta de acción a favor de la inclusión social desde la perspectiva interseccional.
- ▶ Generar debate acerca de las relaciones entre condición económica y aspectos culturales para sensibilizar sobre contenidos y discusión de conceptos relacionados con discriminaciones múltiples e interseccionalidad.

Contenidos de la unidad

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

Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: Lo que sabemos y sentimos	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar a partir de la experiencia personal, sobre los diversos factores que, asociados con la condición socioeconómica, reproducen formas de discriminación 	Ejercicio 1: <ul style="list-style-type: none"> La persona facilitadora presenta los objetivos de la unidad y principales puntos sobre el abordaje y metodología del taller (educación popular y momentos del taller). Solicite que se dividan en subgrupos (de hasta 5 personas). Para generar discusión puede utilizar las preguntas generadoras del Anexo A. Indique a cada persona que describa brevemente en su equipo su condición económica actual y la de hace 10 años, y que identifiquen los cambios y los factores a los que los atribuye. Solicite que compartan e identifiquen coincidencias y diferencias, así mismo, que nombren una persona relatora. En plenaria, pregunte al grupo las principales dificultades y cambios relatados en los subgrupos y si consideran que han sufrido alguna forma de discriminación por su condición socioeconómica. 	<ul style="list-style-type: none"> Bolígrafos Papel Marcadores 	1 hora
Segundo momento: Teorización: Reflexionemos y profundicemos	<ul style="list-style-type: none"> Generar debate acerca de las relaciones entre condición económica y aspectos culturales para sensibilizar sobre contenidos y discusión de conceptos relacionados a discriminaciones múltiples e interseccionalidad. Desarrollar conocimientos acerca de la condición socioeconómica de manera interseccional. 	Ejercicio 1: <ul style="list-style-type: none"> En plenaria presente el video "Latinoamérica (Calle 13)" (Exponer videoclip completo. Tiempo: 5:40) https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8 Solicite a las personas participantes que comenten sus principales ideas sobre el video. Anótelas en un papelógrafo En el Anexo B, se adjuntan ejemplos de preguntas generadoras. Ejercicio 2: <ul style="list-style-type: none"> En plenaria presente el video "Interseccionalidad y Discriminaciones Múltiples" (Entrevistas a los asistentes de encuentro realizado en ámbito del proyecto MISEAL en Uruguay) https://www.youtube.com/watch?v=gIuvZS85a7w#t=370 (Exponer solamente los primeros 7 min) Desarrolle el concepto de interseccionalidad utilizando el ejemplo del cruzamiento entre nivel económico, raza/etnia presente en el primer video y otros elementos que hayan surgido de las entrevistas (del segundo video). Solicite a las personas participantes que comenten sus principales ideas sobre el video, anótelas en un papelógrafo. Se recomienda el Anexo C, con preguntas generadoras para el ejercicio. <p><i>Nota:</i> Se recomienda el siguiente texto de apoyo: "Desigualdades entrecruzadas" Capítulo I. B.1. Raza, etnia, pobreza y género, pp.31-37 http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2004/104B09_431_span.pdf</p>	<ul style="list-style-type: none"> Video Proyector Papelógrafos Marcadores 	35 minutos
			<ul style="list-style-type: none"> Video Proyector Papelógrafos Marcadores 	45 minutos

Unidad 2, Condición económica y educación superior

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Tercer momento: Aplicamos conocimientos	▶ Realizar una propuesta de acción a favor de la inclusión social desde la perspectiva interseccional.	Ejercicio 1: <ul style="list-style-type: none">• Entregue una hoja en blanco y solicite que elaboren una propuesta en favor de la inclusión desde su ámbito de competencia en la universidad y otra personal.• En plenaria, solicite que discutan sus propuestas.	<ul style="list-style-type: none">- Hojas en blanco.- Bolígrafos	50 minutos



Textos de apoyo conceptual⁴

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

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

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

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

Entretanto, la dimensión educacional debe ser utilizada en conjunto con otros aspectos sociales, dado que la expansión de la educación en sus niveles de

4 Texto de Apoyo conceptual basado en el artículo "Sobre o conceito de nível socioeconômico" (Feltrin, 2012).

enseñanza básica, verificada en los últimos años entre los grupos excluidos, podría generar una reducción del efecto discriminador para las generaciones futuras. Sin perjuicio de lo anterior, la estratificación educacional en muchos países de América Latina se manifiesta cada vez más por medio de la desigualdad en el acceso a una educación de calidad y no solo por el acceso a la educación (Alves y Soares, 2009).

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

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

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

Para operacionalizar estas variables, los estudios se dividen entre aquellos que defienden un abordaje de clase social, los que prefieren el enfoque de la estratificación jerárquica ocupacional y los que adoptan un enfoque categorial continuo (Ganzeboom, DeGraaf y Treiman, 1992). Más que las categorías

profesionales en sí, lo relevante está asociado a las medidas de estatus profesional, como se proponen en algunos manuales clásicos como el *Standard International Occupational Prestige Scale* - SIOPS (evaluación de prestigio), el *International Socio-Economic Index of Occupational Status*- ISEI (estatus socioeconómico) (Ganzeboom, 2010) o el SIOPS que es un patrón internacional codificado de la *International Standard Classification of Occupations* (ISCO), el cual considera los resultados de evaluaciones de prestigio realizadas en 60 países (Ganzeboom, DeGraaf y Treiman, 1992).

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

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

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

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

El factor capital se conforma por bienes materiales que, habiendo sido creados por el ser humano, son utilizados para producir otros bienes o servicios. Dos características importantes del capital consisten en que la creación involucra un costo y que la aplicación del capital al proceso de producción incrementa la productividad de los otros factores productivos.

La sociedad patriarcal establece la división sexual del trabajo. Esto le otorga un valor diferenciado al trabajo realizado por las mujeres y al realizado por los hombres, restándole reconocimiento social al trabajo estereotipadamente femenino. De esta manera, el trabajo considerado femenino no tiene el mismo peso para la producción de riqueza en comparación con el masculino. La universidad es un

medio que reproduce este sistema, se observan áreas en las que concentran más o casi exclusivamente mujeres, como es el caso de la facultad de educación y otras casi exclusivas de los hombres, como topografía e ingenierías.

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

- Alves, María Teresa Gonzaga y Soares, Jose Francisco. (Junio, 2009). Medidas de nível socioeconómico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opin. Publica* 15(1), 1-30, Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762009000100001
- Barros, Alusio. J. D. y Victoria, Cesar. G. (2005). Indicador econômico para o Brasil baseado no censo demográfico de 2000. *Rev Saúde Pública*; 39 (4), 523-9. Recuperado de <http://www.scielo.org/pdf/rsp/v39n4/25521.pdf>
- Bracho, Teresa., Zamudio, Andrés y del Río Zolezzi, José Manuel. (2005). *Evaluación del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior 2001-2004*. México: ANUIES.
- Casillas, María de Lourdes. y Santini, Laura. (2006). *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de la Población (México). (2005). *Proyecciones de indígenas de México y de las entidades federativas 2000-2010*. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/00cifras/indigenas/Proyindigenas.pdf>
- Didou, Sylvie y Remedi, Eduardo. (2006). *Pathways to higher education: Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México, D.F.: ANUIES.
- Dietz, Gunther. y García, S. (2006). *Multiculturalismo e interculturalidad*. En Hector. Muñoz. *Lenguas y Educación en Fenómenos Multiculturales*. México D.F.: Biblioteca Signos, Universidad Autónoma Metropolitana/ Universidad Pedagógica Nacional.
- Feltrin, Rebecca B. (2012). *Sobre o conceito de nível socioeconômico*. Misesal Brasil.
- Flores–Crespo, Pedro. (2007). Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico. [Etnicidad, identidad y el logro educativo en México] *International Journal of Educational Development*, 27(3), 331–33. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2006.10.011
- Freitas, Isabel. C. Martins. Moraes, S.A. (2010). Perfil econômico da população de Ribeirão Preto: aplicação do Indicador Econômico Nacional. *Rev Saúde Pública* 44(6):1150-1154.
- Ganzeboom, Harry. B. G.; De Graaf, Paul. M.; Treiman, Donald. A. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*. 21, 1-56. Recuperado de [http://home.fsw.vu.nl/hbg.ganzeboom/pdf/1992-ganzeboom-degraaf-treiman-isei68-ssr\).pdf](http://home.fsw.vu.nl/hbg.ganzeboom/pdf/1992-ganzeboom-degraaf-treiman-isei68-ssr).pdf)

- Ganzeboom, Harry, B.G. (2010). *New international socio-economic index [isei] of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 [isco-08] constructed with data from the ISSP 2002-2007; With an analysis of quality of occupational measurement in ISSP.* [Nuevo índice socioeconómico internacional [ISEI] de la situación laboral de la Clasificación Internacional Normalizada de la ocupación de 2008 [CIUO-08] construida con datos del ISSP 2002-2007; Con un análisis de la calidad de la medición del trabajo en ISSP.] Ponencia presentada en el Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon. Recuperado de [http://home.fsw.vu.nl/HBG.Ganzeboom/pdf/2010-ganzeboom-isei08-issp-lisbon-\(paper\).pdf](http://home.fsw.vu.nl/HBG.Ganzeboom/pdf/2010-ganzeboom-isei08-issp-lisbon-(paper).pdf)
- Hernes, Gudmund; Martin, Michaela; y Zadra, Estelle.(2004). *Planning for diversity: Education in multi ethnican multicultural societies.* [La planificación de la diversidad: la educación en las sociedades étnicas y multiculturales múltiples]. París: UNESCO.
- Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística (IBGE)(2010). *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira.* Estudos y Pesquisas IBGE Recuperado de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf
- Jannuzi, P. M. (2012). *Indicadores sociais no Brasil – conceitos, fontes de dados e aplicações.* (5^{ta} ed)Campinas: Alínea Editora.
- Karp. Anita., Kareholt, Ingemar., QIU. Chengxuan; Bellander, Tom.; Winblad, Bengt.; Fratiglioni, Laura. (2004). Relation of Education and Occupation-based Socioeconomic Status to Incident Alzheimer's Disease. [Relación de la educación y el estatus socioeconómico basado en la ocupación para la Enfermedad de Alzheimer de Incidentes]. *Am. J. Epidemiol.* 159 (2): 175-183.
- Lomnitz A, Claudio. (1999) *Modernidad indiana: 9 ensayos sobre nación y mediación en México.* Mexico, D.F.: Planeta.
- MISEAL. (2013). *Sistema de indicadores interseccionais.* Relatório de Pesquisa. 221p.
- Muñoz-Izquierdo, Carlos. y Villareal, G. (2005). *Un marco referencial para integrar los efectos educativos de los programas compensatorios.* Presentado en "Conference on Povertyand Poverty Reduction Strategies: Mexican and International Experience", Kennedy School of Government, Harvard University EGAP-ITESM, enero 19–21, Monterrey, Nuevo León, México.
- Oakes Oakes, J Michael y Rossi, Peter. (2003). The measurement of socioeconomic status in health research: current practices and steps towards a new

- approach.[La medición de la situación socioeconómica en la investigación en salud: prácticas y pasos hacia un nuevo abordaje], *Social Science and Medicine*, 53: 769-84.
- OIT. (2004). *Desigualdades entrecruzadas, pobreza, género, etnia y raza en América Latina*. Valenzuela-María Elena. y Rangel-Marta. (Eds.). Santiago: Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado de http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2004/104B09_431_span.pdf
- Organization for Economic Co-operation and Development OECD. (2002). *Education at a Glance [Panorama de la educación]*, Paris: OECD.
- Piscitelli, A. (julio-diciembre, 2008). Interseccionalidades, categorías de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, 11(2), 263-274. Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/viewFile/5247/4295>.
- Ramírez, Alejandro. (2005). *Pobreza, desarrollo humano y pueblos indígenas en México, 1989-2002*. Trabajo presentado en el Seminario de Investigación del Departamento de Economía. Universidad Iberoamericana, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Red de Universidades Interculturales*. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=41&id=324>.
- Schmelkes, Sylvia. (2005). *Educación Superior Intercultural el Caso de México*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/98133247/Educacion-Superior-Intercultural-el-caso-de-Mexico>
- Simões, Julio Asis; Schwartz, Lilia. M. (2005). *Marcadores sociais da diferença. Texto produzido para justificar a criação da linha de pesquisa "Marcadores sociais da diferença"*, junto ao PPGAS-USP. (Mimeo).

Anexos

Anexo A. Ejemplos de preguntas para generar discusión

- ¿Cuáles fueron las condiciones de cada una/uno de acceso a educación y hasta qué nivel? ¿Y sus hijos y padres?
- ¿Cuál era la condición familiar (clase media, baja, alta) donde vivían y cual ahora?

Anexo B. Ejemplos de preguntas para generar debate

- ¿Cuándo la condición económica puede limitar el acceso a derechos?
- ¿Existe un “mínimo de derechos”? ¿Cuál y quiénes logran tenerlo?
- ¿Lo que se “puede comprar” y lo que no?

Anexo C. Ejemplos de preguntas para generar debate

- ¿Las Diferencias culturales generan desigualdades?
- ¿Cómo las desigualdades económicas pueden estar relacionadas con diferencias culturales y étnicas?

Anexo D. Ejemplos de preguntas que pueden ayudar a relacionar los conceptos del texto con los videos:

- ¿Cuáles son las distinciones entre diferencias y desigualdades?
- ¿Cuándo discriminar (establecer distinciones) se vuelve un problema social (discriminación)?
- ¿Cuáles son las relaciones y distinciones entre los conceptos de segregación, discriminación, prejuicio y desigualdad?



Unidad 3

Etnia – Raza en la educación superior

Oscar Quintero, MISEAL Colombia
Ana Yineth Gómez, MISEAL Colombia
Freddy López, MISEAL Colombia

Descripción

La presente unidad está dirigida a promover la igualdad y la no discriminación por motivos étnicos y/o raciales en las instituciones de educación superior. Será de utilidad para el personal académico, el personal administrativo y la población estudiantil. El objetivo de esta unidad es propiciar reflexiones sentidas en torno a las relaciones de desigualdad y de discriminación, así como considerar la construcción de identidades, y el potencial transformador presente en la afirmación de características étnicas y raciales. El propósito es facilitar cuestionamientos y auto-cuestionamientos (personales e institucionales) sobre las relaciones y prácticas basadas en características étnico-raciales, de manera que se motiven desnaturalizaciones y se provoquen constantes problematizaciones frente al orden de poder racial y étnico y su articulación con relaciones de género, de edad, de discapacidad, de sexualidad, y de condiciones económicas.

La unidad está organizada para propiciar reflexiones, observaciones y auto-observaciones, apoyadas en una base conceptual que facilite el análisis en torno a la condición étnico-racial, como dimensión generadora de exclusión social, en las instituciones de educación superior. Se propone que la dimensión étnico-racial no sea estudiada de manera aislada, sino desde una perspectiva interseccional, es decir, considerando que esta dimensión hace parte de un conjunto de clasificaciones que configuran las sociedades, y constituyen la identidad de las personas. Así, se ofrecen orientaciones para desarrollar actividades de sensibilización que motiven prácticas institucionales y personales en favor de la inclusión social y del atesoramiento de la diversidad con igualdad de oportunidades.

La finalidad de la unidad es contribuir a dinamizar los procesos de inclusión social y equidad a través de talleres de sensibilización, haciendo uso de la autoreflexión y la experiencia situada, e insistiendo en la importancia de implementar tanto normativas de justicia racial y étnica, como prácticas no discriminatorias en la cotidianidad de la institución educativa.

Objetivo general

- Orientar procesos de sensibilización dirigidos a identificar y desnaturalizar justificaciones étnico-raciales que producen y reproducen desigualdades y exclusiones en la comunidad universitaria, para fomentar transformaciones culturales hacia la inclusión y la equidad en las instituciones de educación superior y en la vida cotidiana.

Objetivos específicos

- ▶ Reflexionar sobre las características étnico-raciales presentes en nuestros cuerpos, costumbres y comportamientos, reconociéndonos como parte de la diversidad racial y étnica.
- ▶ Explorar el carácter relacional y situado de las marcas de diferencia, analizando desde una perspectiva interseccional, las distintas valoraciones sociales que tienen y han tenido históricamente características étnicas y raciales en distintos lugares, épocas y contextos.
- ▶ Vislumbrar otras realidades posibles, identificar potenciales transformativos para los escenarios institucionales, laborales, comunitarios y otros ámbitos personales, inspirados en la sensibilización vivida y considerando el rol particular que cada participante tiene en la institución.

Contenidos de la unidad

Esta unidad brinda la definición del marcador social de diferencia etnia-raza que fue elaborada y adoptada por el Proyecto MISEAL; introduce el panorama de algunos abordajes y las principales discusiones vigentes en las ciencias sociales sobre las nociones de “etnia” y “raza”; presenta datos relevantes que muestran las situaciones nacionales de algunos países latinoamericanos que hacen parte del Proyecto MISEAL, refiriendo indicadores raciales y étnicos y relacionándolos con indicadores de edad; propone pautas de trabajo para preparar y llevar a cabo espacios de sensibilización, y recomienda a quien haga las veces de facilitador o facilitadora, desarrollar antes o durante la aplicación, a partir de su propia experiencia de vida, los ejercicios que orientará con el grupo seleccionado. Se sugiere también conocer previo a la aplicación de la Guía, la legislación y reglamentaciones relacionadas con este marcador de diferencia, vigentes en el país y en la institución educativa donde será aplicada. Contiene además de los ejercicios que forman parte de la programación de la unidad, otros ejercicios y textos de apoyo conceptual que pueden ser abordados previa o posteriormente para profundizar en el objetivo.

Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: Lo que sabemos y sentimos	▶ Reflexionar sobre las características étnico-raciales presentes en nuestros cuerpos, costumbres y comportamientos, reconociéndonos como parte de la diversidad racial y étnica.	Ejercicio de disposición inicial: <ul style="list-style-type: none"> El facilitador o facilitadora, habiendo conocido los contenidos de la unidad y desarrollado los ejercicios con anticipación, puede tener tranquilidad y disposición para oír y aprender de las reflexiones que surjan durante las 3 horas de actividad. Se sugiere mantener una actitud amigable, cercana y franca, en la que prime la escucha activa y no el uso aleccionador de la palabra. Puede iniciar el trabajo con una actividad sencilla, relatando la historia de su nombre, o su juego o juguete favorito en la infancia, e invitando a otras personas participantes para que hagan también sus narraciones. 	- (no escatime su atención a los relatos que surjan, éstos serán material para los ejercicios posteriores)	15 minutos
		Ejercicio 1: <ul style="list-style-type: none"> Invite a cada persona a responder para sí misma algo relacionado con estas preguntas: ¿Qué es eso de “la raza”? ¿Qué es eso de “la etnia”? ¿Cómo lo entiendo? ¿Qué viene a mi mente cuando lo escucho, o cuando uso esas palabras? En construcción colectiva, proponga a las personas participantes que compartan lo reflexionado. Invite que comenten lo que vaya surgiendo. Escuche varios aportes. Establezca relaciones entre lo aportado por uno y otra participante. <p><i>Nota:</i> No asuma una postura de saber lo que está bien y lo que no está bien, entréguese a elaborar, un esbozo conceptual o listado de características y sentidos que se dan en el uso común de las palabras, a partir de lo expuesto por el grupo.</p> <p>Mantenga la conversación con y entre los y las participantes. Aproveche las oportunidades para generar un ambiente relajado y confiable para conversar abiertamente.</p>	- Lapiceros. - Hojas de papel. (considere contar con pizarras, punzones y papel grueso por si alguien que no ve necesita tomar apuntes) - Tablero (opcional) para poner palabras que las participantes y los participantes relacionan con cada término.	35 minutos

Unidad 3, Etnia y raza en la educación superior

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: Lo que sabemos y sentimos		<p>Ejercicio 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nuevamente invite a cada persona a responder para sí misma algo relacionado con las siguientes preguntas: ¿Cuáles son mis características raciales? ¿Cómo es mi rostro, mi cuerpo? ¿Tengo algún acento? ¿Conozco lenguas o idiomas distintos al castellano? ¿Qué acostumbro comer, cómo acostumbro vestir? ¿En qué han trabajado mis tíos (as) y en qué trabajaron mis abuelas y abuelos? En construcción colectiva proponga a los y las participantes que compartan lo reflexionado. Invite a ir comentando lo que vaya surgiendo. Escuche varios aportes. Establezca relaciones entre lo aportado por uno y otra participante. <i>Nota:</i> No intente rotular a las personas a partir de características raciales o étnicas, permita que se auto-reconozcan libremente. Considere el referente racial (generalmente es el blanco o mestizo) como parte de la diversidad; desnaturalice las costumbres, lenguaje, consumos dominantes, a partir de lo expuesto por el grupo. Relacione lo expuesto con lo enlistado en el ejercicio anterior, cuestione y cuestionese: de acuerdo con estas características señaladas, ¿me identifico con algún grupo social? Mantenga la conversación con y entre las personas participantes. Aproveche las oportunidades para generar un ambiente relajado que de confianza para conversar abiertamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Lapiceros. Hojas de papel. (considere contar con pizarras, punzones y papel grueso por si alguien que no ve necesita tomar apuntes) Tablero (opcional) para poner características, auto-identificaciones y palabras claves que las participantes y los participantes aporten. 	40 minutos
		<p>Ejercicio 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> Invite a las personas participantes a hacerse las preguntas del Anexo A para sí mismas. En construcción colectiva, escuchando las respuestas de algunas personas participantes, ejercite la imaginación referenciada, es decir, pregúntese y pregúntele a la persona participante, ¿Qué pasaría si esa persona que eligió ser, manteniendo sus características raciales, tuviera otro sexo? ¿Qué cambiaría en su experiencia de vida? o ¿Qué pasaría si esa persona que eligió ser, manteniendo sus características raciales, fuera sorda, o se desplazara en silla de ruedas? ¿Qué cambiaría en su experiencia de vida? Juegue imaginando las implicaciones de tener otras ubicaciones en las clasificaciones sociales de edad, condición económica, raza, sexo, discapacidad, sexualidad y etnia. Ahora imagine, usando las características reales o usando las características de la persona que se eligió "ser", ¿cómo cambiaría su experiencia si viviera en otra cultura, o en una época histórica distinta? 		40 minutos

Unidad 3, Etnia y raza en la educación superior

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
<p>Segundo momento: Teorización: Reflexionemos y profundicemos</p>	<p>► Explorar el carácter relacional y situado de las marcas de diferencia, analizando desde una perspectiva interseccional, las distintas valoraciones sociales que tienen y han tenido históricamente características étnicas y raciales en distintos lugares, épocas y contextos.</p>	<p>Ejercicio 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolle el ejercicio llamado "ocupaciones" (Anexo B) para reflexionar sobre los estereotipos, las generalizaciones y las cargas valorativas que tienen determinadas características raciales, de edad, de género, de discapacidad, de condiciones económicas, etc. en nuestra sociedad. • En construcción colectiva, hile, relacione, muestre mediante ejemplos que la raza es una construcción social que históricamente ha justificado desigualdades, exclusiones, discriminaciones, pretensiones de superioridad basada en diferentes características físicas (fenotipo). Señale que no hay costumbres, ocupaciones, comportamientos, o formas de ser, que hagan parte de la naturaleza de las personas, en razón de su color de piel o la forma de su pelo; explique cómo las atribuciones sociales, los estereotipos, las generalizaciones, etc., son mecanismos que pretenden justificar la dominación de unos grupos sobre otros. <p><i>Nota:</i> Haga uso de los elementos que adquirió previo a la aplicación de la unidad, mediante los ejercicios adicionales y los contenidos de apoyo conceptual, referenciando constantemente las narraciones u opiniones que surgieron en los ejercicios anteriores, Exponga cómo todos y todas somos susceptibles de ser "rotulados" en algún grupo, basta con ponernos en un contexto distinto, en una cultura distinta, en una época distinta, y aparecerán estereotipos como "latino", "indio", "negro", "blanco", "tercer mundo", etc. ¿Si nuestra fotografía hubiera hecho parte de las imágenes usadas, qué ocupación nos habrían asignado las opiniones generales?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Video proyector - Hojas, lapiceros (considere contar con pizarras, punzones y papel grueso por si alguien que no ve necesita tomar apuntes) 	50 minutos
<p>Tercer momento: Apliquemos conocimientos</p>	<p>► Vislumbrar otras realidades posibles, identificar potenciales transformativos para los escenarios institucionales, laborales, comunitarios y otros ámbitos personales, inspirados en la sensibilización vivida y considerando el rol particular que cada participante tiene en la institución.</p>	<p>Ejercicio 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invite a hacer una reflexión colectiva sobre la presencia de minorías étnicas y raciales en su propia institución de educación superior con las preguntas del Anexo C. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero para recoger iniciativas de acción, ideas motivadas por las reflexiones anteriores, propuestas de transformación, ideas y compromisos de cambios personales e institucionales, tareas y posibles solidaridades y grupos de trabajo que se gesten. 	1 hora

Textos de apoyo conceptual

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

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

Desde la sociología, Max Weber presenta tres aspectos primordiales a tener en cuenta para su conceptualización. Por un lado, el carácter “artificial” de los grupos étnicos, los cuales “no existen” como tal sino que son el resultado de una creencia subjetiva a partir de la cual es posible una acción comunitaria (Weber, 1997, p. 324). En segundo lugar, hay más bien una asociación –y no tanto una oposición– entre lo racial y lo étnico; estos dos aspectos históricamente se han complementado mutuamente, de allí que en la actualidad se tienda a hablar más en términos de lo “étnico-racial”. El tercer aspecto, quizás el más pertinente en relación con los procesos de re-producción de desigualdades sociales, tiene que ver con el poder, la dominación social y el prestigio social. En otras palabras, una de las consecuencias históricas de la construcción social de grupos o comunidades étnico-raciales ha sido la de crear y mantener distinciones sociales y privilegios de los grupos dominantes. La “raza” o la “etnia” se convierten, así, en la excusa a partir de la cual se legitima la posición subordinada que ocupan, en la sociedad,

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

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

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

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

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

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

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

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

Algunos datos relevantes:

En algunos países de Latinoamérica para los que se cuenta con información procesada por el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CELADE-CEPAL) (Antón, Bello, Del Popolo, Paixao y Rangel, 2009), los jóvenes y las jóvenes afrodescendientes alcanzaban cerca de 23,92 millones, de un total de 80,84 millones de afrodescendientes en los siete países considerados.

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

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

lo cual permite caracterizarla en sus logros educativos.

Según Esteves y Santos (2013), el porcentaje de la población indígena es muy variado en nueve de los países⁵ que trabaja el proyecto MISEAL.

Destaca la situación de Guatemala y Perú, donde el porcentaje de población indígena alcanza el 41% y 24% de la población total, respectivamente. Le siguen, con una proporción bastante menor, Ecuador, México, Nicaragua y Chile; aunque la falta de comparabilidad temporal, debido a las diferentes fechas en el levantamiento del censo, impide establecer jerarquías entre países.

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

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

Referencias bibliográficas

- Antón, Jhon., Bello, Álvaro., Del Popolo, Fabiana., Paixao, Marcelo. y Rangel, Marta. (2009). *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*. Recuperado de: www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/36926/lcl3045-P.pdf
- Barth Frederick. (Comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México D.F. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/12975330/Barth-Los-grupos-etnicos-y-sus-fronteras>
- Bonilla-Silva, Eduardo. (2006). *Racism without racists. [Racismo sin racistas]* Maryland: Rowman y Littlefield Publishing.

5 Argentina (2001), Brasil (2000), Chile (2002), Costa Rica (2000), Ecuador (2001), Guatemala (2002), México (2000), Nicaragua (2005) y Perú (2007).

- Comaroff, Jhon & Jean. (1992). *La etnicidad como Desigualdad. Sobre Totemismo y Etnicidad*. Recuperado de http://historia.ihnca.edu.ni/ccss/dmdocuments/Bibliografia/CCSS2009/adicional/LOS_COMAROFF_y_la_etnicidad_como_desigualdad.pdf
- Esteves, Ana y Santos Diana. (2013). *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina*. Recuperado de <http://www.flacsochile.org/wp-content/uploads/2013/12/10.12.13Construyendo-sistemas-de-indicadores-para-web.pdf>
- García, Clara Inés. (Comp.) (2003). *Fronteras, territorios y metáforas. Instituto de Estudios Regionales de Antioquia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Muñoz C., Patricia. (2011). *Violencias interseccionales*. Recuperado de: <http://www.cawn.org/assets/Violencias%20Interseccionales.pdf>
- Ndiaye Pap. (2008). *La condition Noire. Essai sur une minorité française*. Paris: Calmann-Lévy.
- OIT (2004). *Desigualdades entrecruzadas, Pobreza, género, etnia y raza en América Latina*. Valenzuela-María E. y Rangel-Marta, (Eds.). Santiago: Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado de http://www.revistafuturos.info/download/down_14/desigualdades_OIT.pdf
- Peredo Beltrán, Elizabeth. (2004). *Una aproximación a la problemática de género y etnicidad en América Latina*. Santiago: CEPAL, Naciones Unidas. Unidad Mujer y Desarrollo. Secretaría Ejecutiva. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/14797/lcl2066e.pdf>
- Poutignat Philippe. y Streiff-Fenart Jocelyne. (1995). *Théories de l'ethnicité*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Viveros, Mara. (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. En: Careaga, Gloria.(2008). *Memorias del 1er. Encuentro Latinoamericano y del Caribe La sexualidad frente a la sociedad*. México, D.F., 2008. Recuperado de:http://interculturalidad.org/attachments/article/145/viveros_sexualizacion-de-la-raza-y-la-racializacion-de-la-sexualidad-en-el-contexto-latinoamericano.pdf
- Wade, Peter. (1997). *Gente negra, Nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Weber, Max. (1997). *Economía y sociedad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Winkler, Donald R. y Cueto, Santiago. (Eds) (2004). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. PREAL. Recuperado de <http://thedialogue.org/PublicationFiles/EtnicidadRazayGenero.pdf>

Anexos

Anexo A. Preguntas generadoras, Ejercicio 3, Primer momento

¿Qué tal si yo no fuera yo, si formara parte de un grupo étnico o racial distinto del mío? ¿De cuál grupo formaría parte? ¿Cómo sería observado/observada? ¿Qué admirarían o envidiarían las otras personas de mí? ¿Qué llamaría la atención de esas miradas? ¿Y si no viviera en esta época sino en otro momento histórico? ¿Y si viviera en otro país, en otra cultura?

Anexo B. Instrucciones para la ejecución del Ejercicio 1, Segundo momento

“Ocupaciones”

Paso 1. Busque y seleccione en internet 5 fotografías de mujeres y hombres (necesariamente en primer plano, es decir, donde se destaque su rostro o hasta el nivel de su cintura, y no se muestren los lugares o escenarios donde habitan estas personas); la idea es que revelen a través de su ropa, de los accesorios que usan, de sus expresiones gestuales, etc. distintas edades, distintas características étnicas y raciales, distintos aspectos, distintas características económicas, distintas sexualidades, distintas capacidades/discapacidades, etc.

Puede hacer las averiguaciones usando palabras como: “diputada o senadora indígena”, identifique información básica y más relevante sobre alguna de las personas encontradas. Por ejemplo, el nombre, el país y la época. Posteriormente descargue una imagen suya en la que no se reconozca a primera vista el rol que desempeña en la sociedad. Haga lo mismo hasta completar 5 imágenes. Elabore una presentación de Powerpoint donde se aprecie una fotografía por diapositiva, sin títulos ni texto.

Paso 2. Durante la sesión, indique a las personas que se preparen para escribir rápidamente ¿Cuál ocupación creen que desempeña la persona de la fotografía? ¿A qué se dedica? Cuando todos y todas estén atentos(as), pase las imágenes dejando apenas 15 segundos entre una y otra, de manera que las personas participantes tengan el tiempo justo para escribir lo primero que venga a sus mentes sobre la ocupación del personaje que observan.

Paso 3. Regrese a la primera imagen, escuche las ocupaciones que las personas participantes asignaron a esta fotografía, subraye tendencias en las opiniones, si las hay, y posteriormente lea brevemente la información que indagó sobre el personaje. Haga lo mismo para las 5 imágenes.

Ajuste para la accesibilidad: Para la participación de las personas ciegas o con baja visión en este ejercicio, puede desarrollar el segundo paso con quienes ven, y luego

describir detalladamente la primera imagen, pedir a él, la, los o las participantes ciegos o con baja visión que indiquen a partir de la descripción hecha, qué ocupación creen que desempeña dicha persona. Luego oír las ocupaciones que las y los demás participantes asignaron a la imagen (paso 3). Para la descripción de las demás fotografías solicite apoyo de otras personas participantes involucrándolas y permitiendo que tomen parte en el ajuste realizado para garantizar la accesibilidad del ejercicio.

Paso 4. Haga una pequeña reflexión relacionada con el efecto de los estereotipos en nuestros imaginarios. Analice las brechas económicas y el desigual acceso a la educación de calidad en su país, que afecta de manera diferenciada a unos u otros grupos de población de acuerdo con sus características raciales, sexuales, étnicas, de ubicación geográfica, de discapacidad, etc. Cuestiónese si estas condiciones estructurales pueden estar causando tendencias profesionales y ocupacionales relacionadas con características de la población que se desempeña en determinados campos laborales. Pregúntese por el origen de los estereotipos que pueda vislumbrar con el ejercicio. Luego, por favor desarrolle la “construcción colectiva” del segundo momento.

Anexo C. Preguntas generadoras, Tercer momento

¿Cuán representados están estos grupos en la población estudiantil, docente y administrativa? ¿Qué grupos son dominantes, es decir, qué grupos componen mayoritariamente la población universitaria? ¿Hay acciones afirmativas en su institución? ¿Qué han logrado? ¿Qué deben mejorar?

¿Los y las estudiantes racializados (as) como afrodescendientes o indígenas en su institución, por ejemplo, comparten determinadas condiciones económicas? ¿Cuántos de ellos y ellas se gradúan efectivamente, cuántos desertan?

¿Qué acciones o programas podrían implementarse para apoyar el ingreso, mejorar las condiciones de estudio, incrementar la tasa de graduación, de las poblaciones discriminadas por razones de etnia y raza en la educación superior?

¿Qué cambios personales haría para debilitar estereotipos e ideas racistas que circulan en el ambiente universitario?

¿Desde su rol, función o ubicación en la institución, qué puede hacer para impulsar cambios en este sentido, para motivar y mantener conductas no discriminatorias?

Recursos de apoyo

Contenidos de apoyo conceptual

1. Conozca y analice el video “Breve historia de la lucha de la comunidad afroamericana por sus derechos civiles” (6,28 min- disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=-Ny2b1GffqM>).

2. Anote los principales comentarios para luego retomarlos en el análisis teórico.
3. Conozca las siguientes lecturas y extraiga las ideas centrales, para luego comentarlas en plenario:
 - “Violencias Interseccionales” Capítulo 3, pp.32-hasta el subtítulo 3.1.2.
<http://www.cawn.org/assets/Violencias%20Interseccionales.pdf>
 - “Violencias Interseccionales” 3.2. Subjetividades en riesgo: la VCM desde el enfoque de ciclo de vida. pp.34-36
 - “Desigualdades entrecruzadas”. P.20 Tercer vértice de análisis
http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2004/104B09_431_span.pdf
4. Relacione los conceptos con los resultados del primer momento y con el video.

Ejercicios adicionales

1. Tumbo

Prestando atención a las características sociales de quienes ocupan puestos directivos destacados en su propia institución de educación superior, pregúntese ¿Qué características raciales y étnicas predominan en el grupo de autoridades universitarias? ¿Hay un género/sexo predominante en este grupo de personas? ¿Cuál es su rango de edad? ¿Tienen características de capacidades/discapacidades comunes? ¿Cuáles son sus capitales sociales, culturales, económicos? ¿Los han heredado o los han adquirido durante su trayectoria de vida? ¿Hay unas características sexuales dominantes? Hágase las mismas preguntas referidas a quienes desempeñan labores de jardinería, vigilancia, servicios generales, mantenimiento, aseo, etc.)

2. Afinando la mirada de lo cotidiano

Durante su desplazamiento al lugar de trabajo, en la cotidianidad de las calles, en los comercios y espacios públicos de su ciudad o pueblo y en la prensa y en la televisión que suele consultar a diario, observe ¿Qué labores están haciendo las personas con determinadas características racializadas? ¿Qué trabajos hacen personas con otras características racializadas? Además de los rasgos raciales, ¿Qué otras cualidades tienen en común las personas que se muestran en determinadas labores? ¿Hay estereotipos detrás de la forma como los medios suelen representar a unos y otros grupos sociales?

3. Visibilizando prejuicios ocultos en chistes y expresiones coloquiales

Recuerde expresiones comunes, chistes, refranes, dichos populares u otro tipo de demostración de las diferencias en su país, no sólo en relación con categorías raciales como “negros” o “indios”, sino a partir de otros marcadores de diferencia que pueden ser de tipo regional, referidos a la discapacidad, a la sexualidad, a la edad, al género, a las clases sociales, etc. Haga un listado de estas expresiones, reflexione sobre el sentido con el que se usan estas palabras y lo que significan o quieren decir, analizando los principales prejuicios que giran en torno a esas frases.





Unidad 4

Igualdad y discapacidad en la educación superior

Rodrigo Jiménez, MISEAL Costa Rica
Hellen Chinchilla, MISEAL Costa Rica
Zaira Carvajal, MISEAL-Costa Rica
María Amalia Penabad MISEAL-Costa Rica
Carmen E. Ulate, MISEAL-Costa Rica

Descripción

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

Objetivo general

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

Objetivos específicos

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

- ▶ Deconstruir, con base en la teoría, prejuicios y estereotipos hacia las personas con discapacidad.
- ▶ Proponer ideas sobre la inclusión social de las personas con discapacidad incorporando la perspectiva interseccional, para implementar buenas prácticas en los ámbitos personales, institucionales y comunales.

Contenidos de la unidad

Se analizarán los prejuicios y estereotipos hacia las personas con discapacidad, en tanto generan procesos de exclusión y discriminación en las instituciones de educación superior. Se hará un abordaje desde la perspectiva interseccional con otros marcadores de diferencia como: género, etnia-raza, orientación sexual, condición económica y la edad en los procesos de exclusión social. Y finalmente, a partir del proceso participativo, se realizarán propuestas de buenas prácticas en los ámbitos de competencia de las personas participantes.



Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas /Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: Lo que sabemos y sentimos	▶ Reconocer prejuicios y estereotipos hacia las personas con discapacidad, así como la interseccionalidad con otros marcadores de diferencia.	Ejercicio 1 <ul style="list-style-type: none"> Trabajo en parejas. Entregar fotocopia del caso de la Escuela de Ingeniería forestal para que lo discutan y lo resuelvan. (Ver Anexo A) La persona facilitadora solicita a las parejas indicar el listado en el papelógrafo 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocopia del caso de la Escuela de Ingeniería forestal Papelógrafos Marcadores 	40 minutos
		Ejercicio 2 <ul style="list-style-type: none"> Genere una discusión en plenario partiendo de los resultados generales del ejercicio indicados en el papelógrafo. 	<ul style="list-style-type: none"> Papelógrafos Marcadores 	40 minutos
Segundo momento: Reflexionemos y profundicemos	▶ Deconstruir, con base en la teoría, prejuicios y estereotipos hacia las personas con discapacidad.	Ejercicio 1 <ul style="list-style-type: none"> Divida a las personas en 4 subgrupos y entregue una lectura a cada uno, para que la lean, discutan y resuman las ideas más importantes. Lecturas: <ul style="list-style-type: none"> Las mujeres con discapacidad y sus múltiples desigualdades: Un colectivo todavía invisibilizado en los estados latinoamericanos y en las agencias de cooperación internacional: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/26/47/PDF/AT19_Gonzalez.pdf Concepto discapacidad pp. 2738-2741 Mujeres discapacidad e interseccionalidad pp.2749-2751 Los estereotipos y los prejuicios en la discapacidad: http://www.dis-capacidad.com/nota.php?id=2180#.U-rCDWPOak Género, sexo, cuerpo, discapacidad: http://beatrizgimeno.es/2007/10/23/discapacidad-y-orientacion-sexual/ 	<ul style="list-style-type: none"> Papel Bolígrafos 	45 minutos
		Ejercicio 2 Relatoría de cada subgrupo: La persona facilitadora anota palabras claves y frases de las relatorías de cada subgrupo.	<ul style="list-style-type: none"> Papelógrafos Marcadores 	35 minutos
		Ejercicio 3 <ul style="list-style-type: none"> La persona facilitadora realiza una síntesis conceptual retomando comentarios y palabras claves generadas a partir de las relatorías. Esto con el fin de visibilizar el aporte de las personas participantes, destacando sus propias experiencias. 		20 minutos
Tercer momento: Apliquemos conocimientos	▶ Proponer ideas sobre la inclusión social de las personas con discapacidad incorporando la perspectiva interseccional, para implementar buenas prácticas en los ámbitos personales, institucionales y comunales.	Ejercicio 1 <ul style="list-style-type: none"> Reflexione: ¿Qué cambios ha generado esta sesión en su forma de percibir la discapacidad? Ejercicio 2 <ul style="list-style-type: none"> Desarrolle en plenario una lluvia de ideas para pensar en buenas prácticas a nivel personal, comunal e institucional, hacia la inclusión de las personas con discapacidad. Recopile las ideas en tres papelógrafos, según cada espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> Papelógrafos. Marcadores. 	45 minutos

Textos de apoyo conceptual

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En cuanto al concepto de deficiencia que se utiliza en la descripción de la discapacidad, la CIF la define de la siguiente manera: "... problemas en las funciones o estructuras corporales tales como una desviación significativa o una "pérdida" (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 11). También, esta

organización realiza una profundización de este concepto, desde el punto de vista biomédico y le asigna las siguientes características, a manera de resumen:

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

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

.... La CIF utiliza el término “discapacidad” para denominar a un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social. Por múltiples razones, cuando se hace referencia a individuos,

algunos prefieren la utilización del término “personas con discapacidades” y otros prefieren “personas discapacitadas”. Teniendo en cuenta esta divergencia, no existe una práctica universal que pueda ser adoptada por la OMS. Por lo tanto, no es apropiado que la CIF exprese una posición determinada en relación con este tema, respetando el principio de que las personas tienen el derecho de ser llamadas como ellas elijan. (OMS, 2001, p. 258)

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

Como muestra de la preocupación legítima del etiquetado sistemático de las personas, las categorías de la CIF se expresan de manera neutral, con el fin de evitar el menosprecio, la estigmatización y las connotaciones inapropiadas. Sin embargo, este enfoque trae consigo el problema llamado “depuración de términos”. Las connotaciones negativas de un estado de salud y el modo de reaccionar de otras personas son independientes de los términos que se utilicen para definir esa condición. La discapacidad existirá independientemente de cómo se la llame y de qué etiqueta se utilice. El problema no es solo de lenguaje, sino que depende, principalmente, de las actitudes de otros individuos y de la sociedad en relación con la discapacidad. Lo que se necesita es corregir el contenido y la utilización de los términos de la clasificación” (OMS, 2001, p. 259).

Algunos datos de interés:

Con base en los datos disponibles para el período 2000-2011, un 12,3% de la población de América Latina y el Caribe –es decir, alrededor de 66 millones de personas– vive con alguna discapacidad. De acuerdo con el estudio del Banco Mundial de 2006, en América Latina 85 millones de personas sufren alguna forma de discapacidad. “Los niveles más altos de prevalencia de la discapacidad se encuentran en los grupos de la población que presentan mayor vulnerabilidad: las mujeres, los adultos mayores, la población de las zonas rurales, los pueblos indígenas, las

personas afrodescendientes y las personas con menores ingresos” (CEPAL, 2012: 200). Esta es una de las poblaciones que se encuentra en mayor riesgo social, ya que la discapacidad la coloca en situaciones de exclusión y discriminación.

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

Referencias bibliográficas

- Díaz P, Antonio. (2013). *Los estereotipos y los prejuicios en la discapacidad*. Recuperado de <http://www.discapacidad.com/nota.php?id=2180#.UiEiKT80ww4>
- Gimeno, Beatriz. (2007). *Género, sexo, cuerpo, discapacidad*. Recuperado de: <http://beatrizgimeno.es/2007/10/23/discapacidad-y-orientacion-sexual/>
- González. R. Pilar. (s. f.). *Las mujeres con discapacidad y sus múltiples desigualdades: Un colectivo todavía invisibilizado en los estados latinoamericanos y en las agencias de cooperación internacional*. Recuperado de http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/26/47/PDF/AT19_Gonzalez.pdf
- Céspedes, G. M. (2005). La Nueva Cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Aquichan*, 5(1), 108-113. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/741/74150111.pdf>
- Jiménez L, Antonio y Huete G, Agustín. (2002). *La discriminación por motivos de discapacidad. Análisis de las respuestas recibidas al cuestionario sobre discriminación por motivos de discapacidad promovida por el CERMI Estatal*. Recuperado de: <http://usuarios.discapnet.es/ajimenez/Documentos/AJL/discriminacion.pdf>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2007). *Discapacidad, módulo 6. Serie módulos educativos*. San José, Costa Rica.
- Jiménez, Rodrigo, Juan Méndez y Rodrigo París. (1996). *Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad*. San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Unidad 4, Igualdad y discapacidad en la educación superior

- Jiménez, Rodrigo. (Ed.). (2006). *Las personas con discapacidad en la educación superior (Una propuesta para la diversidad y la igualdad)*. San José Costa Rica: GOSSESTRA
- Jiménez, Rodrigo. (2010). *Derecho y discapacidad*. Universidad Nacional de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Muñoz C., Patricia. (2011). *Violencias interseccionales*. Recuperado de <http://www.cawn.org/assets/Violencias%20Interseccionales.pdf>
- Naciones Unidas (s/f.). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Naciones Unidas (1996). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud. Borrador final. Versión completa*. Grupo de Clasificación, Evaluación, Encuestas y Terminología. Ginebra, Suiza.
- Red 2 Red Consultores (2008). *La situación de multidiscriminación ante el empleo de personas de etnia gitana con discapacidad*. Madrid: Servimedia

Anexos

Anexo A.

Caso de la Escuela de Ingeniería forestal

En la Facultad de Ciencias Naturales de una universidad latinoamericana, se ejecutará el proyecto “Plan de Gestión Forestal Sostenible en zonas rurales marginadas”; este proyecto busca elaborar estrategias para la gestión forestal en zonas abandonadas por la acción estatal, con el objetivo de brindar mayores herramientas a las comunidades, así como valor agregado al turismo de la zona y sus productos.

Para la ejecución de este proyecto se solicita la contratación de: una persona investigadora, otra persona que realice las labores administrativas y una más como asistente estudiantil.

En las labores de este proyecto el personal debe viajar cada 15 días a las comunidades, realizar trabajo de campo durante 4 días en zonas rurales con acceso limitado, carencia de servicios básicos como agua potable y electricidad, además, deben dormir las tres personas en la misma cabina y cocinar sus propios alimentos.

Por lo tanto, realizan un llamado a las personas interesadas en ocupar los puestos y aplican para cada cargo las siguientes personas:

Investigación	Labores administrativas	Estudiante asistente
Mujer lesbiana de 42 años, madre de dos niñas titulada con posgrado.	Hombre homosexual de 27 años con experiencia.	Mujer de 21 años madre soltera, en último año de carrera.
Hombre de 60 años con sordera graduado en universidad extranjera.	Mujer afrodescendiente de 29 años con experiencia.	Hombre de 22 años con discapacidad visual en condición de pobreza.
Mujer indígena de 23 años recién graduada con honores.	Hombre de 30 años no vidente con experiencia.	Mujer de 45 años bisexual con segundo año de carrera.
Hombre de 35 años amputado de una pierna, con experiencia.	Hombre de 25 años con poca experiencia.	Hombre de 18 años en segundo año de carrera.

- En subgrupos, elabore una lista considerando los perfiles para cada puesto. Escriba, en primer lugar, a la persona que el grupo considera que tiene mayor posibilidad de ser contratada y continúe en orden descendente. Escriba de última a la persona que considera con menos posibilidades.
- Anote al lado de cada persona, por qué la ubicó en esa posición.
- Si fuera necesario se puede salvar el voto (disiente de la generalidad del grupo).
- Ubique los nombres en un listado indicando desde la mayor probabilidad de contratación (1) y la menor probabilidad de contratación (4).



Unidad 5

Diversidad sexual y educación superior

Ligia Arana, MISEAL Nicaragua
Ana Victoria Portocarrero, MISEAL Nicaragua

Descripción

Esta unidad está dirigida a promover la igualdad y la no discriminación por motivos de orientación sexual e identidad género en las instituciones de educación superior. La población destinataria son los tres sectores que conforman la comunidad universitaria: docentes, personal administrativo y estudiantes. Se desarrollan en la guía algunos conceptos básicos sobre la diversidad sexual, la heteronormatividad, el patriarcado, las instituciones de heterosexualidad, el derecho a la educación de las personas sobre la diversidad sexual y su implementación en la comunidad universitaria.

Objetivo general

- Promover relaciones inclusivas y respetuosas de los derechos humanos de las personas pertenecientes al grupo poblacional LGBTIQ⁶, a partir del análisis interseccional.

Objetivos específicos

- ▶ Identificar los saberes, las costumbres y las vivencias de las personas participantes en relación con la diversidad sexual, a fin de discutir ideas

6 Lesbiana, Gays, Bisexuales, Transgénero, Transexuales, Travestis, Intersexuales, Queer.

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

Contenidos de la unidad

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



Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: lo que sabemos y sentimos	▶ Identificar los saberes, las costumbres y las vivencias de las personas participantes en relación con la diversidad sexual, a fin de discutir ideas claves cuestionadoras del orden social heteronormativo.	Ejercicio 1 Se indica que se van a proyectar 5 láminas y después se agruparán, enumerándose del 1 al 5. <ul style="list-style-type: none"> En grupo se les pide que reflexionen sobre cada una de las láminas: ¿Qué sentimientos experimenta al observar cada lámina? ¿Qué siente en este momento y a qué lo atribuye? En plenaria se solicita al grupo, de manera voluntaria, compartir sus puntos de vista. Se anotan en papelógrafos los aspectos relevantes. La persona que facilita presenta ideas fuerza y alude a conceptos de diversidad sexual, discriminación y estigma (presentados en tarjetas o power point). 	- Video proyector - Láminas con imágenes - Papelógrafos - Marcadores - Tarjetas o presentación con ideas fuerza	1 hora
Segundo momento: Reflexionemos y profundicemos	▶ Deconstruir, con base en la teoría, los prejuicios y estereotipos hacia las personas con sexualidades diversas, desde una perspectiva interseccional.	Ejercicio 1 <ul style="list-style-type: none"> Se conforman grupos de trabajo y se les entrega una fotocopia de las lecturas y guía de preguntas. Lecturas: <ul style="list-style-type: none"> Fragments de "Homofobia en el Sistema Educativo, FELGTB (Ver Anexo C) Texto de apoyo conceptual para el/la facilitador/a Ejercicio 2 <ul style="list-style-type: none"> Designar una persona relatora para la plenaria. La persona facilitadora hace un cierre temático. 	- Fotocopia de lecturas (Anexo C) - Guía de preguntas	2 horas
Tercer momento: Apliquemos conocimientos	▶ Identificar acciones de cambio, visiones críticas y propuestas creativas aplicables a lo personal, a lo institucional y a lo colectivo.	Ejercicio 1 <ul style="list-style-type: none"> Proyectar el video: http://www.youtube.com/watch?v=DWd5TrFAhVQ Solicitar que se integren nuevamente en subgrupos para elaborar acciones de cambio en los espacios laborales y de estudio. La persona facilitadora interviene para enfatizar sobre diversidad sexual como un derecho humano, derechos sexuales, como parte de los derechos humanos, auxiliándose del Anexo D. 	- Video proyector - Papel - Bolígrafos	1 hora

Textos de apoyo conceptual

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

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

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

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

Internacionalmente se utiliza el acrónimo LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y trans) para identificar a seres humanos con sexualidades no normativas. Este acrónimo ha ido ampliándose para albergar otras categorías como lo “intersex” y lo “queer”. Las personas intersexuales son aquellas con características sexuales de

ambos sexos o ambiguas. El término “queer”, por su lado, se utiliza para referirse a todas las personas no heterosexuales o heterosexuales no normativas (que no calzan con el modelo heterosexual dominante), ya sea por su anatomía, orientación o preferencia sexual, o identidad de género (Dubel y Hielkema, 2010).

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

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

Algunos términos y sus definiciones:

Hombres que tienen sexo con hombres (HSH), mujeres que tienen sexo con mujeres (MSM): se refiere más a la práctica sexual que a la identidad sexual. Es decir, cuando se habla de HSH o MSM se habla de poblaciones que tienen regular o irregularmente relaciones sexuales con personas de su mismo sexo, pero que no se identifican necesariamente como lesbiana o gay.

Homofobia, transfobia, lesbofobia: rechazo a la homosexualidad, transgeneridad, trassexualidad, lesbianismo, y las personas cuyas sexualidades no cumplen con las normas sexuales o de género establecidas.

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

Transgénero: persona que se identifica con las características comúnmente adjudicadas al género opuesto al que tradicionalmente se asigna a su sexo biológico. Por ejemplo, una persona con genitales masculinos que se identifique con el género femenino. A diferencia de la persona transexual, la persona transgénero puede no estar interesada en modificar su sexo biológico.

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

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

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

Referencias bibliográficas

Budhiraja, Sangeeta., Fried, Susana., Teixeira, Alexandra. (2010). Spelling it out: From alphabet soup to sexual rights and gender justice. En Amy Lind, (Ed.), *Development, Sexual Rights and Global Governance [Desarrollo, Derechos Sexuales y la gobernanza global]*. London y New York: Routledge.

- Careaga Pérez, Gloria. (2004). Introducción. En Careaga, G. y Cruz, S. (Coord.). *Sexualidades diversas: Aproximaciones para su análisis. Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG)*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 13, 18.
- Careaga Pérez, Gloria. (2004). "Relaciones entre mujeres". En C.F. Cáceres, T. Frasca, M. Pedheny y V.Gerto (eds). *Ciudadanía sexual en América Latina: Abriendo el debate* (pp.261-272). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de <http://jtoro.uprrp.edu/2011PDF/Ciudadania%20sexual%20en%20America%20Latina.pdf>
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979). Recuperado de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Coll, César. (2010). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 5(2), 105-117. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/85/151>
- Declaración de la Conferencia de la Población y Desarrollo en el Cairo, (1994). Recuperado de http://www.un.org/popin/icpd/newslett/94_19/icpd9419.sp/1lead.stx.html
- Dubel, I., Hielkema A. (2010). *Urgency Required [Urgencia requerida]*. The Hague: Hivos.
- Dubrovsky Silvia. (comp.) (2000). *Vigotsky: Su proyección en el pensamiento actual*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Fausto-Sterling, Anne. (2006). *Cuerpos sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/104549167/Anne-Fausto-Sterling-Cuerpos-sexuados-La-politica-de-genero-y-la-construccion-de-la-sexualidad>
- Figari, Carlos Eduardo. (2008). "Heterosexualidades masculinas flexibles. En Pecheny, Mario; Figari, Carlos; Jones, Daniel, (comp.), *Todo sexo es político: Estudios sobre sexualidades en Argentina* (pp. 97-122). Buenos Aires: Libros del Zorzal. Recuperado de http://www.upnedusex.org/curso/biblioteca/sexualidad_y_ciencias_sociales/seccion2/2-1/figari.pdf
- Foucault, Michel (1976/78). *The History of Sexuality, volume 1: An Introduction. [La historia de la sexualidad]* (Vol. 1, Introducción). New York: Vintage.
- Gómez, Esther., Esteva de Antonio, I., Bergero, T. (2006). La transexualidad, transexualismo o trastorno de la identidad de género en el adulto: Concepto y características básicas. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace* (78). Barcelona: Instituto de Neurociencias, Servicio de Psiquiatría. Hospital Clínic. Recuperado de <http://www.editorialmedica.com/download.php?idart=241>

- Instituto Nacional de las Mujeres (2003). *Módulo educativo psicología - secundaria: aplicación de la visión de género a los programas de estudio del MEP. (Elaborado por Flor Abarca Alpízar)* Instituto Nacional de las Mujeres; Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. - 1 ed. - San José: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2007). *Metodologías participativas para el interaprendizaje con enfoque de género y derechos humanos: Reflexiones desde las OFIM.* (Elaborado por Ana María Trejos Trejos) Instituto Nacional de las Mujeres, Costa Rica.
- Instituto Nacional de las Mujeres, Costa Rica (2009). *Hombres que impulsan el cambio: Manual para la prevención de la violencia y la promoción del crecimiento personal desde una perspectiva de la masculinidad. (Colección Tenemos derecho a tener derechos; no. 18; Derecho a una vida sin violencia; no. 1).* San José, Costa Rica: INAMU Costa Rica
- Latorre, Antonio. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* 4^{ta} edición. España: Editorial Grao.
- Laqueur, T. W. (1990). *Making sex: body and gender from the Greeks to Freud [Tener sexo: Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud.].* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Molina Maria. Lorena., y Romero S., María Cristina. (2004). *Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en trabajo social.*, 1era reimpresión, San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Naciones Unidas. (1993). *Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena.* Recuperado de <http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/%28Symbol%29/A.CONF.157.23.Sp>
- Potts, Annie. (2002). *The Science/Fiction of Sex: Feminist deconstruction and the vocabularies of heterosex. [La Ciencia / Ficción del sexo: deconstrucción feminista y vocabularios de heterosexuales].* Recuperado de: <http://researchplace.auckland.ac.nz/handle/2292/2331>
- Schwartz, Peter. (2007). "The social construction on heterosexuality" *The Sexual Self. The Construction of Sexual Scripts* (Edited by Michael Kimmel). Vanderbilt University Press, 80-92.
- Rubin Gayle. (1989). Reflexionando sobre el sexo: Notas para una teoría radical de la sexualidad. En: *Placer y peligro: Explorando la sexualidad femenina.* (Carol Vance, comp.). Madrid: Editorial Revolución, S.A: 113-190.
- Weeks, Jeffrey. (1998). *Sexualidad. Paidós, género y sociedad.* Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), Universidad Nacional Autónoma de México.

Material audiovisual recomendado

XXY: película sobre intersexualidad. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4RxpXDqhivc>

Un día más (cortometraje): Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=M_OyShryvyg

No quiero volver solito (cortometraje): Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=dbl2DpQuuRI>

Homofobia, Lesbofobia, Transfobia en el sistema educativo de Uruguay (video educativo): <https://www.youtube.com/watch?v=uF2hUO7JL5E>

Transitar por el género (corto): Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=L7RPhApgsuo&feature=youtu.be>

Anexos

Anexo A. Links a láminas y notas para comentar en cada lámina

Lámina 1. Hombres besándose

<https://www.flickr.com/photos/violentz/6381402349>

Comentarios para hacer tras la reflexión de las personas:

Ser homosexual no significa necesariamente ser afeminado, ni viceversa. Suele aceptarse más a los hombres gay que no son afeminados, y esto está relacionado con el desprecio por lo femenino.

Se debe respetar a las personas independientemente de que calcen o no con los estereotipos de género.

Lámina 2. Mujeres besándose (blancas y negras)

<http://saintleoinkblot.files.wordpress.com/2012/11/french-women-kissing-usatoday-com.jpg>

<http://www.rawstory.com/rs/wp-content/uploads/2012/05/Black-lesbians-kissing-via-AFP.jpg>

Comentarios para hacer tras la reflexión de las personas:

Se tiende a ver la homosexualidad masculina y femenina como algo extraño a la cultura propia, pero es algo que pasa en todas las culturas.

Se tiende a aceptar el lesbianismo entre mujeres que calzan con los estereotipos de belleza, así como personas blancas, de nivel socioeconómico alto, etc.

Lámina 3. Niña y adulto trans (embarazado)

http://cache.boston.com/resize/bonzai-fba/Globe_Photo/2011/12/11/1323581924_9814/539w.jpg

<http://thecontributor.com/sites/default/files/images/20131604122659.jpg>

Comentarios para hacer tras la reflexión de las personas:

En estas imágenes se pueden observar dos cosas. Uno relacionado con la edad. Es importante

reconocer el derecho de niños y niñas a identificarse de la manera que sientan les hace sentir mejor. Como adultos/as tendemos a minimizar sus ideas y deseos, lo cual les causa más sufrimiento al sentirse solos/as.

La otra imagen nos muestra a una persona trans que desea ejercer la maternidad. Esta imagen cuestiona uno de los temas más difíciles para nuestras sociedades, que es asociar la maternidad únicamente con lo femenino. Además, en esta foto se ve una muestra de afecto, de amor, lo cual no suele asociarse a las personas trans, a quienes suele asociarse con temas negativos.

Lámina 4. Pareja interracial

https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR8Xc6xyvXr_y60KSov1rSYATWYr3dyfiQM17wWH3hblK0lhevP

Comentarios para hacer tras la reflexión de las personas:

Hace unas décadas esta imagen era considerada prohibida. En muchos lugares se veía como algo antinatural. Aún existe racismo en todas partes del mundo, pero las ideas sobre las parejas interraciales han cambiado. De la misma manera, si ve a las personas como seres humanos, independientemente de su género y sexo, pueden cambiar las ideas sobre las personas LGBTIQ.

Anexo B. Ideas fuerza Primer Momento

- La sexualidad es aprendida desde que nacemos.
- La familia, la escuela, los/as amigos/as y la sociedad en general nos enseñan a identificarnos con un género, y a partir de eso con una orientación sexual.
- Sin embargo no todas las personas nos identificamos con el género o la orientación sexual que nos asignan.
- La identificación de género y la orientación sexual pueden variar a lo largo de la vida de la persona.
- La heterosexualidad también es una orientación sexual, pero se toma como la norma y por ende nadie la cuestiona. ¿Nos hemos preguntado cómo y desde cuándo tenemos conciencia de que somos heterosexuales? Usualmente solo tomamos conciencia de nuestra orientación o identificación de género, cuando no están dentro de la norma.
- Las conductas sexuales fuera de la norma son comunes tanto en personas como en otras especies, no tienen nada de anormal.

Anexo C. Homofobia en el sistema educativo⁶

¿Qué es la homofobia?

La homofobia es la actitud hostil respecto a los homosexuales, ya sean hombres o mujeres. Se la puede considerar, junto a la xenofobia, racismo, antisemitismo, etc., como una manifestación arbitraria que consiste en señalar al otro como contrario, inferior o anormal.

Aunque hay similitudes entre la homofobia y otras formas de discriminación, también hay diferencias claras: por ejemplo, las personas que sufren discriminación racial, de cultura, de etnia o religiosa suelen tener un respaldo familiar. Los homosexuales sufren la opresión de forma más aislada (ésta quizás sea la explicación de la creación de una cierta "comunidad homosexual"), y son también discriminados muchas veces dentro de su ámbito familiar.

En su forma más explícita, la homofobia incluye diferentes formas activas de violencia física o verbal y victimización; en su forma más sutil, supone el rechazo silencioso de los homosexuales.

Tipos de homofobia

Nos podemos encontrar con diversos tipos de homofobia: por un lado, con homofobia cognitiva, afectiva y conductual; y, por otro lado, con homofobia internalizada o externalizada. La homofobia cognitiva tiene que ver con las ideas y conceptos que se manejan sobre los homosexuales. [...] [L]a visión que existe de la homosexualidad es sobre todo una visión negativa y en muchas ocasiones errónea, confusa, manejada en base a estereotipos y asociada a lo antinatural o amoral.

La homofobia afectiva está relacionada con los sentimientos de rechazo que afloran en determinadas personas al tener que (o imaginarse que tienen que) relacionarse con homosexuales. El rechazo puede ser al contacto físico, sentirse incómodo ante personas homosexuales, o de muestras de afecto en público entre homosexuales. Estas actitudes afectan especialmente a la visibilidad de los homosexuales.

La homofobia conductual está en conexión con los comportamientos hacia personas homosexuales. A nivel individual, estos comportamientos se pueden manifestar en un amplio abanico de posibilidades, desde el grado más leve del chiste fácil sobre "mariquitas" hasta el más grave de animadversión, expresado en la agresión física.

De modo que nos podemos encontrar con diversos tipos de homofobia: por un lado, con homofobia cognitiva, afectiva y conductual; y, por otro lado, con homofobia internalizada o externalizada.

A nivel institucional, igualmente se pueden encontrar signos de homofobia, desde leyes que no contemplan la igualdad {...}, mensajes de los medios de comunicación, hasta violación de derechos humanos. Mencionamos este aspecto porque consideramos que es importante entender la homofobia de una forma global para poder hacerle frente y buscar soluciones.

En cuanto a la segunda tipología, ésta distingue entre homofobia externalizada y homofobia internalizada o interiorizada.

La primera de ellas, la externalizada, tiene mucho que ver con la tipología anterior, pues

⁶ Este texto se compone de extractos de "Homofobia en el Sistema Educativo", investigación a cargo de Federación estatal de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (España). El texto completo se encuentra en: <http://www.20minutos.es/data/adj/2006/01/16/68.pdf>.

la hemos definido como aquella en la que se dan conductas verbales y físicas (homofobia conductual), así como emocionales (homofobia afectiva) que puedan desembocar en algún tipo de abuso hacia las personas homosexuales.

La internalizada surgiría, en parte, a raíz de la homofobia cognitiva. Ya se dijo que esta última se refiere a la visión negativa que de la homosexualidad se tiene. Pues bien, la homofobia internalizada o interiorizada es la asimilación de esas imágenes y mensajes negativos recibidos en la etapa de socialización de una persona provenientes de la familia, colegio, medios de comunicación, etc., y que afectan especialmente a las personas homosexuales por la contradicción entre esos mensajes recibidos y los sentimientos vividos en primera persona de atracción hacia personas de su mismo sexo. Las consecuencias que puede provocar en la persona homosexual pueden ser una baja autoestima, represión de la expresión y el sentimiento de afectos, etc.

A los principios anteriores se les pueden añadir algunos otros supuestamente más políticamente correctos y condescendientes como son los de ver la homosexualidad como una enfermedad de la que las víctimas no se pueden liberar; o la homosexualidad como algo tolerable, incluso "simpático", pero nunca equiparable a la sexualidad verdadera.

¿Por qué ocurre la homofobia?

Por ser un fenómeno extraordinariamente complejo, es muy difícil determinar las causas de la homofobia, que pueden variar en cada caso y en cada sociedad. Pero sí se pueden resaltar un conjunto de causas que contribuyen a formar y mantener la homofobia:

En muchas sociedades prevalece todavía la visión de la heterosexualidad como la "normalidad", negando continuamente la realidad de la homosexualidad y reduciéndola a los aspectos más genitales de la sexualidad, dejando de lado que la homosexualidad tiene que ver igualmente con afectividad, sentimientos, formas de comportarse...; tanto, ni más ni menos, como la heterosexualidad. En el contexto occidental vemos que el término homosexualidad nace en contraposición a la heterosexualidad, que se considera la sexualidad "normal". De esta manera, la homofobia sería la forma de controlar que las estructuras que conforman el orden sexual sigan siendo firmes: un sexo biológico, macho o hembra, va unívocamente relacionado con los géneros masculino y femenino, y a su vez, esto determina un deseo que sólo puede ser heterosexual.

Hay un rechazo social a la homosexualidad por lo que se llama "justificación filogenética": los homosexuales no son procreadores (o por lo menos se hace creer socialmente que esto es así, aunque la realidad es que muchos gays y lesbianas son padres y madres) por lo tanto la continuidad de la especie está en peligro. Es curioso ver cómo este mismo principio no se utiliza para las personas que eligen la castidad como forma de vida.

La homosexualidad es percibida por algunas personas como peligrosa para el mantenimiento de los valores y las normas sociales ya que las prácticas entre gays y lesbianas se perciben como sucias e inmorales. Esta forma de pensar se relaciona con las creencias dominantes sobre el origen de la homosexualidad como algo adquirido, y por lo tanto contagioso o modificable. Los homosexuales no encajan en los roles masculino/ femenino que tradicionalmente se transmiten como correctos; con su comportamiento, desafían lo que se espera de alguien por el hecho biológico de haber nacido hombre/mujer: esto es, no se comportan de acuerdo a lo que la sociedad espera por ser chico o chica.

Otro de los motivos que podemos encontrar es que, tradicionalmente, en la construcción de la identidad del género masculino el aprendizaje del papel se hace en función de la oposición constante a la feminidad. Para muchos hombres, la pasividad (vivida como una feminización), y el afecto o el sexo entre hombres, pone en peligro la propia masculinidad; el miedo a perder esa identidad, aceptando una posible homosexualidad, puede considerarse el origen de muchos comportamientos de homofobia. Esto es porque, para entender el mundo, tendemos a ordenar lo que nos rodea en categorías opuestas: bueno/malo, derecha/izquierda, hombre/mujer. En general, todas las categorías (de raza, de clase, de género, de sexualidad) tienen por objeto organizar intelectualmente la divergencia naturalizándola: existe una orientación sexual, un género, una clase, una raza que por naturaleza son las correctas frente a otras formas desviadas. Lo que no encaja en este esquema asusta porque nos enfrenta a lo desconocido. Encontramos especialmente interesante esta teoría porque sugiere por primera vez que la homofobia puede surgir como reacción intolerante a la diversidad. El miedo a lo desconocido está, en nuestra opinión, detrás de la mayor parte de las actitudes de intolerancia que surgen en nuestra sociedad. La ruptura de los roles de género establecidos que las parejas homosexuales parecen sugerir, puede ser una explicación. Y como Foucault afirma, el control sobre la sexualidad humana es la forma más fuerte de control económico-social que se puede ejercer.

En el caso de la discriminación a las lesbianas, lo que se ha venido a llamar "lesbofobia", se puede detectar una doble carga: el rechazo por ser homosexuales añadido a la discriminación que ya de por sí sufren las mujeres. Se entronca entonces con el sexismo. La ruptura de la subordinación femenina que supone el prescindir del elemento masculino se percibe como una agresión al orden establecido. La lesbofobia se mueve en territorios que alternan entre la invisibilización – el no reconocimiento de la existencia de lesbianas- y la ofensa a causa de la transgresión.

Anexo D. Guía de Trabajo para Segundo Momento

- ¿Qué tipo de prácticas homofóbicas o de irrespeto a personas con sexualidades no normativas, o de la diversidad sexual, identifica en el entorno educativo?
- ¿Se siente identificado/a con algunas de estas prácticas? ¿Con cuáles?
- ¿Cómo considera que afecta a personas LGBTIQ este trato en las universidades?
- Considera que se trata por igual a personas de la diversidad sexual si son blancas o negras, clase alta o clase baja, si cumplen o no con los patrones de belleza tradicionales, si tienen una discapacidad, etc.? Ejemplifique.
- Reflexione sobre los derechos de las personas de la diversidad sexual a vivir libres de violencia y discriminación.



Unidad 6

Diversidad etaria y educación superior

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

Descripción

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

Se agradece a las compañeras del Programa Género y Cultura de FLACSO Uruguay que apoyaron en la elaboración de los materiales e hicieron comentarios y sugerencias muy valiosas. También, a las personas que participaron en la prueba de la primera versión de esta unidad, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República de Uruguay.

Objetivo general:

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

Objetivos específicos:

- ▶ Relacionar la variable edad en combinación con otras variables como el

- género, la pertenencia social, la discapacidad, la diversidad sexual, la condición étnico racial, entre otras.
- ▶ Revisar algunos criterios analíticos que permitan identificar los factores socioculturales referidos a la edad y las reglas prácticas institucionales, que actúan en forma velada y complementaria con las normativas, como factores de discriminación y exclusión por razones de edad.
 - ▶ Aportar a la construcción de medidas y procesos que permitan mejorar los niveles de inclusión social e igualdad en las instituciones de educación superior.

Contenidos de la unidad

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

Programación de la unidad de aprendizaje

Contenido	Objetivo	Técnicas / Procedimientos	Materiales	Tiempo
Primer momento: Lo que sabemos y sentimos	▶ Relacionar la variable edad en combinación con otras variables como el género, la pertenencia social, la discapacidad, la diversidad sexual, la condición étnico racial, entre otras.	Ejercicio 1 Pida a las personas participantes que reflexionen sobre la siguiente pregunta: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha sentido alguna vez que su edad ha sido un límite para acceder o mejorar su posición ocupacional o académica? Invite a una o varias personas participantes a anotar las ideas aportadas en un papelógrafo. Para dinamizar la discusión pregunte a las personas participantes si conocen situaciones de discriminación y violencia por razones de condición etaria. Solicite que algunas de las personas narren las situaciones de discriminación.	- Papelógrafo - Marcadores	20 minutos
		Ejercicio 2 <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionen sobre estas preguntas generadoras de discusión: ¿Por qué se discrimina por razones etarias? ¿Cuáles son las causas? ¿Qué impacto social tiene para esta población la discriminación y violencia? ¿Se tiene un impacto diferenciado, si se relacionan condiciones etaria con condición económica, género, discapacidad, etnia-raza, diversidad sexual entre otros? 	- Papel - Bolígrafo	20 minutos
Segundo momento: Reflexionemos y profundicemos_	▶ Revisar algunos criterios analíticos que permitan identificar los factores socioculturales referidos a la edad y las reglas prácticas institucionales, que actúan en forma velada y complementaria con las normativas, como factores de discriminación y exclusión por razones de edad.	Ejercicio 1 <ul style="list-style-type: none"> • Ver video y comentar en plenaria: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=qLWWYiz593c 	- Video Proyector	25 minutos
		Ejercicio 2 <ul style="list-style-type: none"> • Divida a las personas participantes en subgrupos y pídale que asignen una relatoría. Entregue el siguiente material: • Guía de trabajo 1 (Ver Anexo A) Lecturas: (Ver Anexo B) <ul style="list-style-type: none"> • Testo Yonqui, Madrid: Espasa-Calpe. 2008. Autora: Beatriz Preciado • Edaismo: La discriminación hacia las personas de edad. (1999) Autoras: Luisa Bidegain, Adriana Fassio y Laura Golpe. Ejercicio 3 <ul style="list-style-type: none"> • Solicite que completen la guía de trabajo y que discutan en grupo. 	- Guía de trabajo 1 (Ver Anexo A) - Lecturas (Ver Anexo B) - Papel - Bolígrafo - Texto sobre construcción social de la edad en las instituciones de educación superior (Anexo C)	35 minutos

Unidad 6, Diversidad etaria y educación superior

Contenido	Objetivo	Objetivo	Materiales	Tiempo
		Ejercicio 4 <ul style="list-style-type: none"> En plenario solicite las relatorías de cada grupo. Anote en un papelógrafo las respuestas. Aportar a la reflexión la lectura y proyección simultánea del texto sobre construcción social de la edad en las instituciones de educación superior (Anexo C) 	<ul style="list-style-type: none"> Papelógrafo Marcadores 	40 minutos
Tercer momento: Apliquemos conocimientos.	▶ Aportar a la construcción de medidas y procesos que permitan mejorar los niveles de inclusión social e igualdad en las instituciones de educación superior.	Ejercicio 1 <ul style="list-style-type: none"> Se conforman subgrupos de trabajo. Se les pide que dividan con una línea el papelógrafo a la mitad y dibujen un antes y un después de cómo se podría cambiar la cotidianidad a partir de una perspectiva inclusiva. La cotidianidad no es solo en la institución educativa, también incluye actividades que las personas actoras institucionales realizan en relación con corresponsabilidad, con la promoción de carreras entre estudiantes de secundaria, con las acciones de extensión universitaria. 	- Papelógrafo	35 minutos
		Ejercicio 2 <ul style="list-style-type: none"> Se les pide que presenten su propuesta en plenaria. 		25 minutos



Textos de apoyo conceptual

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

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

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

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

Desde la sociología, otro concepto próximo a edad es el de generación. La idea de las generaciones como sucesión que establecen una continuidad en la vida humana fue planteada en el siglo XIX por Hume y Comte y retomada por Mannheim (1928). Este autor sistematiza el problema de las generaciones, proponiendo la idea de relevo generacional, según intervalos determinados. Las personas que tienen años de nacimiento próximos (posición generacional) tienen algo en común, debido a la posición específica en el ámbito socio-histórico. Esa característica común los limita a un terreno de juego y les sugiere una modalidad específica de vivencia y pensamiento. Mannheim señala esto como una tendencia inherente a cada posición. Pero lo que configura una unidad generacional es

la participación en un destino común y un modo de reaccionar junto de los individuos que están en conexión generacional. Es decir, que la contemporaneidad cronológica no alcanza para formar una generación. Este término ha sido reflatado en proyectos e investigaciones, en los últimos años, a propósito de la focalización en problemas específicos que plantean algunos grupos de edad como los jóvenes o aquellos vinculados a los procesos de envejecimiento demográfico como expresión de los cambios de estructura poblacional (CEPAL, 2009; Uthoff, 2006).

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

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

En las normativas de las instituciones de educación superior, se pueden observar algunas claves que ilustran la construcción social de la edad como mecanismo de regulación. El acceso a becas, a estudios de posgrado, a carreras de investigación o la salida de la actividad laboral, está condicionado en muchos casos, por la edad. Este modo de regulación se presenta como natural e igualitario,

dado que parece afectar a todas las personas por igual. El ideal normativo en las instituciones, llevado a la dimensión temporal, se estructura sobre la base de un biopoder (Foucault, 1991) que incorpora algunos marcadores de diferencia, en términos de distancia con dicho ideal.

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

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

Referencias bibliográficas

- Bidegain, Luisa., Fassio, Adriana., y Golpe, Laura. (1999). *Edaísmo: La discriminación hacia las personas de edad*. Recuperado de: http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/3ra_edad/1/3.htm
- CEPAL UNFPA (2009). *El envejecimiento y las personas de edad. Indicadores sociodemográficos para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- Foucault, Michel. (1991). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. (18ª) México: Siglo XXI.
- Ryder, Norman. (1965). The Cohort as a Concept in the Study of Social Change, [La cohorte concepto en el estudio del cambio social] *American Sociological Review* 30(6), 843-861. Recuperado de <http://personal.psc.isr.umich.edu/yuxie-web/files/soc543-2004/Ryder1965.pdf>
- Uthoff, Andras., Jorge Bravo., Cecilia Vera. y Ruedi Nora. (2006). *Cambios en la estructura por edades de la población, transferencias intergeneracionales y protección social en América Latina*. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/25874/lcg2276-P2.pdf>

- Da Motta, Alda Britto. (setiembre, 1999). As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. *Cadernos Pagu*, 13, 191-221. Recuperado de <http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/n13a07.pdf>
- Kehl Wiebel, Susana; Fernández Fernández, J. Manuel. (2001). La construcción social de la vejez. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 125-161. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=268453>
- Machado, Maria das Dores Campos y Barros, Myriam Lins de. (Agosto, 2009). Gênero geração e classe: uma discussão sobre as mulheres das camadas médias e populares do Rio de Janeiro. *Rev. Estud. Fem., Florianópolis*, 17 (2), 369-396. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Marchi, Rita de Cássia. (2011). Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. *Cadernos Pagu*, 37, 387-406. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332011000200016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Margulis, Mario & Urresti, Marcelo. (1998). *La construcción social de la condición de juventud*. Recuperado de http://correo2.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-_la_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud_urresti.pdf
- Mannheim, Karl. (abril – junio, 1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS*, (62), 193-242.
- Elder, Glen. (September, 2001). *The Life Course in Time and Place [El curso de la vida en el tiempo y lugar]*. Trabajo presentado en el International Symposium on Institutions, Interrelations, Sequences: The Bremen Life-Course Approach, University of Bremen, Germany. Recuperado de <http://www.unc.edu/~elder/presentations.html>
- Blanco, Mercedes. (enero-junio, 2011). El enfoque del curso de vida: Orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. <http://www.facso.uchile.cl/observa/la%20construccion%20social%20de%20la%20vejez.pdf>

Anexos

Anexo A. Guía de trabajo

¿Los factores que suman o restan en la edad real funcionan igual para mujeres y varones?

¿Qué opina sobre la expresión economía heterocapitalista que propone Beatriz Preciado?

¿La discriminación hacia las personas mayores funciona igual para las distintas clases o grupos sociales?

Anexo B. Fragmentos de lecturas:

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

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

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

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

Reflexionar sobre la vejez, es reflexionar sobre un período del ciclo vital, donde alcanzan su máxima expresión los estereotipos de caducidad social, implica plantearse cuestiones sobre un espacio temporal que reboza de "significaciones imaginarias sociales" asociadas a la desacreditación de credenciales, al agotamiento de destrezas, potencialidades, y placeres y a la ausencia de membresías globales, tornándose como un 'espacio del anonimato', un no lugar... donde ya nadie quiere arribar por temor al deterioro de la identidad, al aislamiento

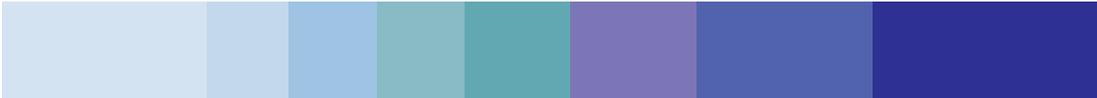
de las redes socio familiares, a la segregación intergeneracional y a la pérdida del sentido de nuestros actos. Este modelo de vejez en el marco del etnocentrismo de Occidente que quiere mostrarnos como lo natural la contemporaneidad, carece de alternativas ante la exclusión edaísta... Los adultos, son la clase de edad hegemónica que discrimina a los niños, a los adolescentes, jóvenes y a los ancianos, pero las alternativas de los primeros si bien son duras mantienen una cierta esperanza de inclusión en el mañana, los viejos ya no la tienen... construimos presentes institucionalizantes para ellos y no es raro que llegado un período etario determinado comiencen a refugiarse en el tiempo del pasado, ... donde eran amados, donde eran potentes, donde eran idóneos, donde eran valorados y donde podían consumir porque eran productivos. (Bidegain, Fassio y Golpe, 1999, 16 párr.)

Anexo C. Fragmento adaptado de texto de apoyo conceptual sobre diversidad etaria y educación superior de Darré, Silvana, Sosa, Fernanda y Beramendi, Carmen, 2013.

En las normativas de las instituciones de educación superior se pueden observar algunas claves que ilustran la construcción social de la edad como mecanismo de regulación. El acceso a becas, a estudios de posgrado, a carreras de investigación o la salida de la actividad laboral está condicionado, en muchos casos, por la edad. Este modo de regulación se presenta como natural e igualitario, dado que parece afectar a todas las personas por igual.

Pero la edad no es un dato natural en el proceso de regulación sino que son las instituciones y sus normativas las que estructuran los cursos de vida de las personas, ordenando las entradas y salidas de los sistemas, en función de las trayectorias únicas e ideales construidas como la contracara de los procesos de exclusión.

Las normas referentes a la edad no suponen el seguimiento de criterios igualitarios ni justos. Ofrecer el mismo tratamiento a personas que han tenido diferentes trayectorias de vida, por su pertenencia sociocultural, de género, de orientación sexual o diversas situaciones de vida, no hace más que reforzar un ideal normativo excluyente.



Capítulo de cierre

Construyamos inclusión social en las instituciones de educación superior

Carmen E. Ulate, MISEAL Costa Rica
Zaira Carvajal, MISEAL Costa Rica

En este apartado final se propone una actividad que permita elaborar un cierre por medio del planteamiento de propuestas para la inclusión social en las instituciones de educación superior, intersectando los 6 marcadores de diferencia y tener así, la experiencia de vivirlos integralmente.

Actividad: Construyamos colectivamente propuestas para la inclusión social y equidad en la educación superior.

Instrucciones:

Ejercicio 1:

Nos dividimos en subgrupos y en la medida de lo posible, que haya participación de cada uno de los marcadores de diferencia: sexo/género, etnia/raza/color, condición económica, diversidad sexual, edad y discapacidad.

Solicite que planteen una propuesta por sector (estudiantil, académico y administrativo) para la inclusión social en la educación superior.

Para ello ustedes pueden:

- Identificar el eje de la propuesta.
 - Elaborar una descripción breve.
 - Indicar las principales acciones.
1. Discutir la manera de canalizar estas propuestas ante las instancias de toma de decisiones de la Institución de educación superior.

Cada subgrupo puede tomar como referencia la siguiente tabla para describir las propuestas:

	¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Quiénes?	¿Cuándo?	¿Con quién?	¿Con qué presupuesto?
Sector estudiantil							
Sector administrativo							
Sector académico							

Ejercicio 2:

En plenaria se socializan las propuestas y acciones. Se discute y comenta.

Se anotan en una tabla de registro para registrar todas las propuestas presentadas.

Definir en el grupo cómo discutir la manera de canalizar estas propuestas a las instancias de toma de decisiones.

Materiales

- Computadora, si fuera posible.
- Impresora, si fuera posible.
- Hojas de papel



www.miseal.org



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

