

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA EN GÉNERO: APLICACIONES EN LA PRÁCTICA<sup>1</sup>.**

Pilar Colás Bravo<sup>2</sup>. Universidad de Sevilla

Lucy Mar Bolaños Muñoz<sup>3</sup> Universidad Santiago de Cali

**Resumen:** Dos objetivos orientan este escrito, el primero, es sensibilizar al profesorado sobre educación inclusiva en género, y el segundo presentar prácticas de inclusión en género. La preocupación por el tema radica en que se considera que los sistemas de género actúan a modo de esquema transparente de las prácticas y conductas cotidianas. Estos son interiorizados por los sujetos, a través de procesos de socialización y educación, convirtiéndose a su vez en esquemas referenciales de comportamiento. De ahí que uno de los primeros retos que se plantean en educación es conseguir que los sujetos puedan visibilizar o/y reconocer conductas o actitudes discriminantes derivadas de patrones de género. Por ello, con este artículo queremos contribuir a mostrar algunas experiencias realizadas en España y Colombia en educación inclusiva en género, con el propósito de que puedan servir de referencia y estímulo para el profesorado interesado en diseñar y llevar a cabo prácticas educativas para fomentar una educación inclusiva desde la perspectiva de género. Previamente aportaremos algunas claves para reflexionar y valorar la importancia de incorporar la perspectiva de género en la tarea docente. En este sentido tres cuestiones nos sirven de referencia: ¿por qué plantearse la educación inclusiva en género?, ¿para qué? y ¿cómo llevarla a cabo?

**Palabras clave:** Género, reflexionar, profesor, educación inclusiva

**Abstract:** Two objectives guide this writing; the first is to sensitize teachers on gender-inclusive education, and the second presenting gender-inclusive practices. The concern for the issue is that it is considered that gender systems acts as a transparent framework of practices and everyday behaviors. These are internalized by individuals through socialization and education, becoming in turn the reference schemes of behavior. Hence one of the first challenges in education is to get the subjects to visualize and / or recognize discriminatory behavior or attitudes resulting from gender patterns. Therefore, in this article we want to help showing some experiences in Spain and Colombia in gender-inclusive education, in order that they may serve as a reference and stimulus for teachers interested in designing and implementing educational practices for promoting inclusive education from the perspective of gender. Previously, we will provide some clues to reflect and appreciate the importance to

---

<sup>1</sup> Este texto forma parte del proyecto PCI (proyecto de cooperación internacional aprobado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo –AECID\_) titulado *Investigación orientada al fomento de una educación inclusiva apoyada en TIC. Código A/024226/09*

<sup>2</sup> Correo de contacto con la autora: [pcolas@us.es](mailto:pcolas@us.es)

<sup>3</sup> Correo de contacto con la autora: [lucymar19@hotmail.com](mailto:lucymar19@hotmail.com)

incorporate the gender perspective in the teaching task. In this regard three issues serve us as a reference: ¿why, ask gender-inclusive education?, ¿What for? And, ¿how to carry it out?

**Key words:**, Gender, teacher, inclusive education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas de género actúan a modo de esquema transparente de las prácticas y conductas cotidianas. Estos son interiorizados por los sujetos, a través de procesos de socialización y educación, convirtiéndose a su vez en esquemas referenciales de comportamiento. Para ilustrar esta idea podemos tomar como ejemplo la práctica del uso de burka, chador, o hiyab de las mujeres árabes. Cuando se les pregunta sobre por qué hacen uso de esta vestimenta que las invisibiliza, generalmente lo explican como un acto de libertad personal y no como un mandato social, asignado únicamente a las mujeres y transmitido a través de actores sociales tales como progenitores, compañeros, esposo, familia, vecinos, etc. Esta interpretación muestra que ellas, las mujeres, han interiorizado las prácticas de su cultura como propias y las convierten en patrones de referencia para sus acciones, considerándolas, sin embargo, como opciones personales.

Este hecho se repite con frecuencia en todas las culturas, llegando a hacer invisible y no identificable, en los sujetos, la apropiación y asimilación personal de los patrones culturales patriarcales. De ahí que uno de los primeros retos que se plantean en educación es conseguir que los sujetos (educandos, profesorado, educadores, orientadores, padres, madres, ciudadanos, etc) puedan visibilizar o/y reconocer conductas o actitudes discriminantes derivadas de patrones de género. La tarea no es fácil. Una investigación realizada en España con profesorado de enseñanza primaria y secundaria (Colás y Jiménez, 2006c) concluye que no todo el profesorado puede objetivar o visibilizar el fenómeno de la discriminación de género. De hecho se identificaron tres tipologías de profesorado, caracterizados por posicionamientos claramente diferenciados respecto a la educación inclusiva en género. Un primer grupo de profesores no percibe ni reconoce discriminaciones de género en el sistema educativo. Un segundo grupo advierte observar discriminaciones de género en la sociedad actual pero ellos, como profesores, mantienen una actitud pasiva en tanto entienden no tienen responsabilidad en estas situaciones. Un tercer grupo, reconoce las discriminaciones de género incluyendo el ámbito educativo y además se sienten, como educadores, responsables de educar para una sociedad en equidad. Estos resultados nos llevan a la conclusión que la sensibilización hacia los temas de género no es extensivo, ni general, entre el profesorado, ni

entre los colectivos educativos. Por tanto ésta es la primera e imprescindible condición para poderse plantear una educación inclusiva en género. Otra dificultad añadida es la falta de modelos de referencia o de prácticas inclusivas en género aplicadas en los sistemas educativos que puedan servir de pautas para hacerlas extensivas.

Por ello con este artículo queremos contribuir a mostrar algunas experiencias realizadas en España y Colombia en educación inclusiva en género, con el propósito de que puedan servir de referencia y estímulo para el profesorado interesado en diseñar y llevar a cabo prácticas educativas para fomentar una educación inclusiva desde la perspectiva de género. Previamente aportaremos algunas claves para reflexionar y valorar la importancia de incorporar la perspectiva de género en la tarea docente. En este sentido tres cuestiones nos sirven de referencia: ¿por qué plantearse la educación inclusiva en género?, ¿para qué? y ¿cómo llevarla a cabo?

## 2. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN GÉNERO

Hablar de educación inclusiva implica tomar conciencia y aceptar al hecho de la exclusión, a la vez que asumir una posición proactiva o de acción frente a esta situación. Por ello inicialmente nos parece pertinente ilustrar con datos científicos, es decir aportados por investigaciones, algunas manifestaciones de la exclusión de género. La investigación sobre género aporta importantes referencias con las que poder mostrar el fenómeno de la exclusión (Colás, P. 2008, 2004c, 2001). Esta exclusión (bien sea del sexo femenino y /o masculino) queda patente en los resultados de investigaciones que muchos países difunden en la prensa y los medios de comunicación. Muestran, en base a macroestudios estadísticos desde la perspectiva de género, diversidad de manifestaciones sociales de la discriminación o exclusión de género. Algunos de estos titulares son:

*“Las tasas de absentismo escolar y analfabetismo son superiores en mujeres que en hombres en todos los países”*

*“El fracaso escolar tiene nombre de varón”*

Estos titulares aparecidos en la prensa nacional en los últimos años muestran, con datos y cifras, que la educación no cumple con los criterios de equidad y que hay “algo”, factores, que desencadenan exclusión. Tal vez podríamos obtener algunas explicaciones en otros titulares

*“Las mujeres dedican al hogar el triple de horas que los hombres”.*

La mujer ha interiorizado el mandato cultural patriarcal del cuidado y atención a la familia, ello hace que en caso de necesidad familiar sea la mujer, y no el hombre, la que renuncie a su desarrollo personal y educativo. Puede por tanto, considerarse como factor explicativo de las mayores tasas de analfabetismo y absentismo escolar femenino, la responsabilidad domestica que asumen en situaciones de precariedad familiar: problemas de salud,

personas dependientes, etc. Este argumento queda reforzado con los resultados del siguiente estudio:

*“Casi toda una generación de mujeres subordinó su realización personal y profesional al cuidado de los padres ancianos”.*

Por otra parte el bajo rendimiento escolar de los varones respecto a las mujeres es un fenómeno actualmente preocupante. El análisis de este fenómeno desde una perspectiva de género es todavía incipiente. Algunos especialistas en temas de masculinidad apuntan a que los cambios de mentalidad en materia de género, no han sido asimilados al mismo ritmo por los varones, manteniendo éstos posiciones y actitudes desfasadas.

El estudio que concluye *“Los hombres obtienen empleos mejor pagados al salir de la universidad”* puede servir para explicar el fracaso escolar en los varones. La mayor facilidad para el acceso laboral y mejor remuneración salarial de los varones hace que no se valore el esfuerzo escolar como algo necesario e imprescindible para la consecución del mandato social asignado al varón: *“obtener un salario para sustentar una familia”*. De hecho, la facilidad de acceso a un puesto de trabajo sin preparación o cualificación, que ha caracterizado estos últimos años el mercado laboral, propicia que muchos jóvenes, ante sus escasos rendimientos académicos, abandonen la escuela para integrarse en el mundo laboral.

Además del ámbito escolar y laboral los sistemas patriarcales de género afectan también a otros espacios personales y sociales importantes y claves en la calidad de vida de los ciudadanos.

*“El 70% de todas las víctimas de asesinato en Brasil son mujeres”*

*“El 80% de las chicas creen que las quieren aunque las maltraten”*

*“El 23% de los chicos de 14 a 18 años cree justificado que las mujeres cobren menos”*

En estas dos últimas noticias se observan “creencias” que impregnan las futuras conductas y comportamientos de hombres y mujeres, consecuencia de la interiorización de patrones estereotipados sexistas. Estos datos nos alertan de la necesidad de trabajar a nivel educativo en el ámbito de las creencias sexistas. Para profundizar sobre estas cuestiones puede verse Colás, (2001, 2004, 2007a) y Colás y Villaciervos, (2007).

¿Puede la educación ser una palanca de cambio de estas “creencias” incorrectas? Estamos seguras que sí, como mostramos en las experiencias educativas que aquí presentamos.

¿Para qué cambiar esta situación? En el plano de los valores y desde una perspectiva social, política y cultural para poder avanzar en una sociedad más justa y democrática, así como reducir los fuertes costes económicos, sociales y personales que generan la discriminación y la desigualdad. Incorporar la inteligencia y el capital humano de todos los colectivos, es decir,

incluyendo a las mujeres, que representan el 51% de la población, es optar por un mejor aprovechamiento del capital intelectual que los países disponen. Entendemos que la educación es una senda por la que caminar, hacia una sociedad más justa, fructífera y equitativa. La cuestión de cómo llevar a cabo prácticas educativas inclusivas en género quedará ilustrada con los ejemplos de aplicaciones prácticas que presentamos en este texto.

### 3. PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN GÉNERO: OBJETIVOS Y ÁMBITOS DE APLICACIÓN PEDAGÓGICA

La primera cuestión a nivel pedagógico para fundamentar las prácticas inclusivas en género es marcar los objetivos que éstas deberían cubrir. En este sentido en la figura 1 presentamos los tres niveles de formación que se deberían considerar en los programas formativos.

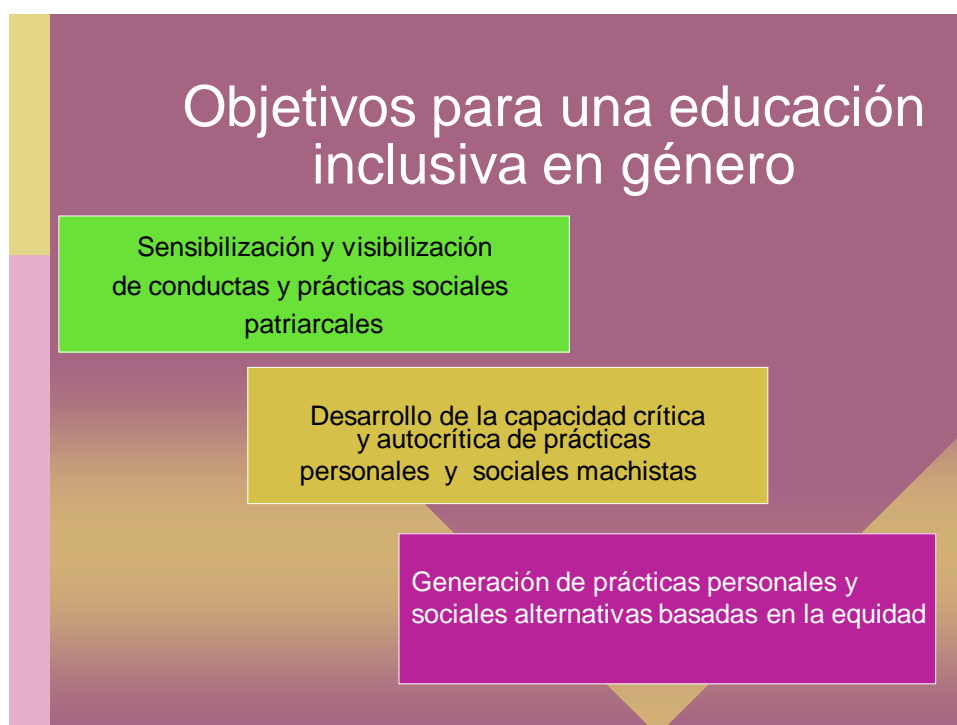


Figura 1. Objetivos de la formación en género.

En esta figura se muestran tres niveles de formación. El paso a un nivel superior supone e implica el dominio del anterior. Así pues, no se pueden generar prácticas inclusivas en género si anteriormente no se visibilizan prácticas discriminatorias y si no se tiene capacidad crítica para observar comportamientos sexistas. Por tanto la creación de buenas prácticas inclusivas solamente se hace posible cuando se tienen competencias en los dos niveles anteriores. Por ello los primeros pasos en la formación en género deben circunscribirse a conseguir el primer nivel formativo, que es la sensibilización y visibilización de prácticas y conductas discriminatorias. Los ejemplos que

mostramos a continuación cubren este primer nivel formativo, ya que van dirigidos a colectivos con escasa o nula formación y sensibilización hacia cuestiones de género. Pero a su vez son propuestas educativas consecuencia de la concienciación y formación del profesorado en cuestiones de género. Por tanto, también muestran, de forma simultánea, prácticas educativas alternativas basadas en la equidad (que representan el tercer nivel).

Otro aspecto importante a tener en cuenta son los ámbitos que serían objeto de una formación inclusiva en género. En este sentido la figura 2 relaciona los espacios formativos que deben considerarse en una educación inclusiva de género.



Figura 2. Ecosistema para abordar la formación en género.

El lector interesado en una profundización de estos ámbitos, así como en su fundamentación teórica puede consultar Colás (2006a y 2006b, 2004). Los casos de prácticas inclusivas en género que exponemos a continuación corresponden a cada uno de estos tres niveles.

#### 4. UN CASO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN GÉNERO EN EL AULA

Una profesora de educación física en educación primaria, concienciada de la discriminación de género en el mundo del deporte y sus repercusiones en la formación de sus alumnos, decide diseñar una Webquest “rompe moldes” orientada a “sensibilizar al alumnado sobre la discriminación de género en el mundo de la actividad físico- deportiva”. Ella considera que la Educación Física juega un papel clave en la construcción de la “identidad de género”. A través de las prácticas deportivas se socializan e internalizan patrones culturales de género diferenciados en función del sexo (Fasting y otros, 2000; Romero, 2002). De esta manera es comprensible entender las actitudes de niñas y niños en las clases de educación física, caracterizada por la negativa de las niñas de



jugar al fútbol o de los niños a realizar prácticas de expresión corporal (baile). Estas actitudes están marcadas por estereotipos de género que limitan sustancialmente las posibilidades de desarrollo corporal/personal y social de los sujetos. Tal como plantea López (1992) las experiencias de movimiento y de actividad en la edad infantil son diferentes entre niños y niñas, siendo en éstas más limitado el repertorio motor, el dominio del espacio y en definitiva de la actividad física debido, entre otros factores sociales, a la proyección familiar de actividades más sedentarias para las niñas y a la imitación de roles de género en la familia. Por otra parte los medios de comunicación proyectan y fomentan el deporte como ámbito eminentemente masculino, presentando una visión sexista de la realidad (López, 1992 y Romero, 2002). Estas ideas llevan a la profesora a plantearse una enseñanza de la actividad físico- deportiva no sexista, en la que se incluya la observación y análisis de los estereotipos de género, para poder ser críticos ante estas manifestaciones y plantear alternativas que potencien actitudes, valores y comportamientos basados en el desarrollo integral del alumnado, eliminando las limitaciones que imponen visiones sexistas. Para ello diseña una Webquest . Una WebQuest se compone de los siguientes elementos didácticos: tópico / problema, tareas que debe realizar el alumno, secuencia de actividades que tienen que realizar, recursos online necesarios para que los alumnos desarrollen por sí mismos ese tópico, y por último criterios con los que serán evaluados.

La metodología que se desarrolla en clase consta de las fases descritas en la figura 3.



Fig. 3. Metodología didáctica desarrollada mediante la Webquest.

En la fase de presentación la profesora explica la relevancia del tópico, el plan de trabajo y la organización del grupo clase. En la fase de investigación los equipos de trabajo (alumnos) deben seguir la secuencia de actividades y procedimientos diseñados en la Webquest. Después de este trabajo cada equipo expone sus conclusiones y se lleva a cabo una puesta en común global con las aportaciones de cada grupo. Estas conclusiones sirven para que el alumnado plantee alternativas de cambio que mejoren las situaciones de discriminación en el mundo de la actividad físico-deportiva.

Con esta práctica se ha conseguido el objetivo de la misma: *sensibilizar al alumnado sobre la discriminación de género en el ámbito de la Actividad Físico Deportiva*. En este sentido el alumnado ha descubierto un nuevo ámbito en el que la mujer sigue discriminada, el de la Educación Física, Deporte y Práctica Deportiva. Tras esta aplicación hemos observado que los alumnos y alumnas son más sensibles y receptivos para percibir situaciones de discriminación de la mujer en los medios de comunicación, han descubierto lo que son estereotipos de género y cómo se reflejan en los anuncios publicitarios, y como colofón, han elaborado un pensamiento crítico y activo ante estas situaciones reales, que han expresado y manifestado en iniciativas de acción. Así la visibilización de la discriminación de género en la prensa deportiva queda claramente constatada en las propuestas de acción que los grupos de niños y niñas realizan, así como en los comentarios que expresan, consecuencia del proceso de sensibilización.

Niña 1: *“... las mujeres no se atreven (a hacer deporte) porque no ven a gente (modelos de referencia) para poder parecerse a ellas”*

Niña 2: *“...se nos quitan las ganas de hacer deporte al no tener a nadie en quién fijarnos.”*

Niño 1: *“... hay que apoyar a las mujeres para que salgan más en el periódico y en la televisión”*

Niño 2: *“Respecto a las mujeres que se impongan y exijan más igualdad y que pidan deportes para jugar ellas con la misma igualdad”.*

El lector interesado en un desarrollo más detallado de esta experiencia puede consultar la publicación de Colás y Castro, (2005).

Para el desarrollo de prácticas inclusivas en género es necesario reforzar la formación del profesorado sobre temas de género, ya que como dicen Moreno (2000) y Ballarín (2005) el cambio no es posible si no existe un cambio de mentalidad. En este caso, la utilización en sí de esta WebQuest, no implica necesariamente la sensibilización en género, si no existe una previa sensibilización o conciencia de género en el profesorado. Por ello es importante conocer prácticas exitosas referidas a la sensibilización del profesorado en inclusión de género.



## 5. PRÁCTICA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN INCLUSIÓN Y GÉNERO

En 2004, se propone a un grupo de estudiantes de la Licenciatura en preescolar de la USC (Universidad Santiago de Cali) trabajar un proyecto de investigación en género, ellas aceptan, porque les parece un tema novedoso aunque no saben mucho de él, se trabajan varias estrategias para la recolección de datos como son: las historias de vida, el estudio de caso y los mapas conceptuales, las maestras revisan los resultados y se hacen conscientes de las diferencias entre los conceptos que ellas manejan y los que se agencian desde las teorías. Se emprende un proceso de formación desde la perspectiva de género que se desarrolla en tres contextos: el personal (micro), el institucional (meso) y el cultural (macro) durante las mediaciones las maestras tenían muchas inquietudes en relación con el ejercicio del poder y se cuestionaban la escasa participación de las mujeres en él, además las formas en qué interactúan desde la escuela los niños y las niñas con el poder y los escenarios personales de género y poder que ellas vivencian.

Los grupos de discusión se convierten en una herramienta importante para reflexionar y para realizar prácticas educativas que orienten la acción del profesorado, entonces el profesorado produce cuentos desde perspectiva de género que facilitan la interacción con los niños y niñas, se desarrolla un proyecto de investigación sobre las concepciones de género y poder a través de cuentos alternativos y se deriva a partir de este ejercicio investigativo un programa de formación del profesorado desde la perspectiva de género que resumimos en los siguientes cuadros, pero que está publicado (Bolaños, L.M. 2006).

A continuación presentamos un resumen de la propuesta en cada fase:

<b>ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN</b>			
<b>PROPÓSITO DEL MÓDULO DE FORMACIÓN: MACROESTRUCTURAL: IDENTIFICAR LAS CONCEPCIONES DE GÉNERO Y PODER EN LAS PRODUCCIONES CULTURALES.</b>			
<b>PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS</b>	<b>COMPONENTES</b>	<b>ACTIVIDADES Y MATERIALES</b>	<b>PRODUCTOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboraciones Conceptuales.</li> <li>2. Lecturas guiadas</li> <li>3. Análisis de Producciones Culturales (Películas, anuncios publicitarios, etc)</li> <li>4. Grupos de Discusión.</li> <li>5. Elaboración de ensayos.</li> </ol>	<b>CIENTÍFICO</b> Adquisición de conocimientos.	Bases conceptuales sobre el tema género-poder. Bibliografía sobre el tema.	Mapas conceptuales Lectura de textos sobre el tema. Escritura de Microensayos.
	<b>PSICOPEDAGÓGICO</b> Relación de la problemática de género-poder con las estructuras educativas.	Teorías sobre Género y Literatura. Cuentos cortos de la colección "Mujeres" de Eduardo Galeano.	Análisis de los cuentos. Grupo de Discusión. Conclusiones de la sesión.
	<b>CULTURAL</b> Relación género-poder en la experiencia cotidiana.	Cine y patrones de género-poder Estereotipos de género en las canciones, anuncios publicitarios, telenovelas y textos.	Análisis de tres películas. Análisis de anuncios publicitarios. Análisis de telenovelas. Análisis de los textos de Educación en Biblioteca. Grupos de Discusión.
	<b>PRÁCTICA DOCENTE</b> Intervención educativa para percibir una realidad latente.	Cuentos tradicionales y estereotipos de género-poder	Análisis de cuentos. Lectura de cuentos a niños y niñas. Grupo de discusión. Análisis de respuestas de los niños y niñas.

**Fig. 4. Estructura del módulo de formación macroestructural:** El nivel macroestructural hace referencia a patrones y roles sociales y a una serie de significados dominantes y de conocimientos reconocidos y compartidos por el grupo a nivel social y cultural relacionado con el género, que se manifiestan en los contextos educativos.

<b>ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN</b>			
<b>PROPÓSITO DEL MÓDULO DE FORMACIÓN: MESOESTRUCTURAL: Identificar las marcas de género-poder patriarcales en la cultura escolar.</b>			
<b>PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO.</b>	<b>COMPONENTES</b>	<b>ACTIVIDADES Y MATERIALES</b>	<b>PRODUCTOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis de cuentos tradicionales.</li> <li>2. Observación y análisis de juegos</li> <li>3. Elaboración y experimentación de juegos.</li> <li>4. Grupos de discusión.</li> <li>5. Elaboración de cuentos Infantiles desde la pedagogía de género.</li> <li>6. Diseño, aplicación e Informe de un proyecto de investigación.</li> </ol>	<b>CIENTÍFICO</b> Adquisición de conocimientos.	Los Juegos, y estereotipos de género.	Análisis de género-poder en observaciones de niños y niñas en situación de juego.  Propuesta y adecuación de Juegos.
	<b>PSICOPEDAGÓGICO</b> Relación de la problemática de género-poder con las estructuras educativas.	Perspectiva de Género y poder en los cuentos infantiles. Cuentos.	Cuentos Infantiles desde la perspectiva de género.
	<b>CULTURAL</b> Relación género-poder en la experiencia cotidiana.	Lenguaje de género-poder y cuentos tradicionales.	Grupo de discusión y conclusiones del trabajo realizado.
	<b>PRÁCTICA DOCENTE</b> Intervención educativa para percibir una realidad latente.	La investigación en la Práctica: una alternativa coeducativa. Proyecto de investigación. Niños y niñas de preescolar.	Proyecto de Investigación: Concepciones de Género-Poder en el Preescolar.

**Fig. 5: Estructura del módulo de formación mesoestructural.** Este nivel posibilita tener en cuenta los contextos actividad escolares y familiares en los que se escenifican y se consolidan las representaciones sociales de género y poder.

<b>ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN</b>			
<b>PROPÓSITO DEL MÓDULO DE FORMACIÓN: MICROESTRUCTURAL: IDENTIFICAR LAS CONCEPCIONES INDIVIDUALES DE GÉNERO Y PODER Y SU INCIDENCIA EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES.</b>			
<b>PROCEDIMIENTO</b>	<b>COMPONENTES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>PRODUCTOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escritura y análisis de la historia de vida.</li> <li>2. Identificación de estereotipos de género en el lenguaje y actuación del profesorado.</li> <li>3. Identificación de la incidencia de las experiencias en las concepciones de género.</li> <li>4. Identificación de los modelos de género que manejan los niños y niñas.</li> </ol>	<b>CIENTÍFICO</b> Adquisición de conocimientos.	<i>Género y poder en mi historia de vida.</i>	<i>Historias de Vida y análisis de las mismas.</i>
	<b>PSICOPEDAGÓGICO</b> Relación de la problemática de género-poder con las estructuras educativas.	Lenguaje del profesorado y marcas de género.	Conclusiones para el manejo del lenguaje en el aula.
	<b>CULTURAL</b> Relación género-poder en la experiencia cotidiana.	<b>Vida y obra.</b> Análisis sobre la relación género –poder en las historias de vida de otras mujeres.	Conclusiones grupales sobre concepciones de género-poder e historias de vida.
	<b>PRÁCTICA DOCENTE</b> Intervención educativa para percibir una realidad latente.	<b>Escuela e Identidades culturales de género.</b>	Conclusiones para trabajar las identidades de género en la práctica docente.

**Figura 6: estructura del módulo de formación microestructural.** La formación del profesorado en este contexto permite la realización de un análisis de la propia realidad a través del desarrollo de una actitud reflexiva frente al proceso de construcción de las identidades de género.

## **6. PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN INCLUSIÓN DE GÉNERO**

En 2009 un grupo de estudiantes de la Licenciatura en preescolar de la USC expresan su deseo de trabajar el tema de ciudadanía desde la perspectiva de la estética, entonces el grupo de investigación les trabajar un proyecto sobre género y ciudadanía.

Se desarrolla un programa de formación en género y ciudadanía que se estructura desde los contextos macro, meso y micro, se realiza la actividad mediada a partir de propuestas pedagógico estéticas que permiten que el

profesorado interactúe desde la corporalidad para la sensibilización en el tema de género y ciudadanía.

El proyecto de investigación se desarrolla con profesorado de infantil y la recolección de la información previa sobre las manifestaciones, la participación y la sensibilización sobre género y ciudadanía se realiza a partir un juego. Estas técnicas colocan las concepciones del profesorado relación con la ciudadanía como una de las principales herramientas para la búsqueda de alternativas para la construcción de una ciudadanía paritaria. El juego permite hacer énfasis en: El conocimiento de la ciudad, Las interacciones que ocurren en ella, las problemáticas que tiene la ciudad sobre participación y género y la ciudad que se desea tener.



Fig. No. 7. Momentos de la evaluación en género y ciudadanía.

El análisis e interpretación de la información nos permite validar formas de recolección de la información a través de técnicas proyectivas que le dan al proyecto una información especial que forma parte de las manifestaciones, la participación y la sensibilización sobre género y ciudadanía.

Se realizan cinco estrategias de mediación y cada una está integrada por una conferencia sobre el tema y una interacción con una estrategia pedagógico- estética

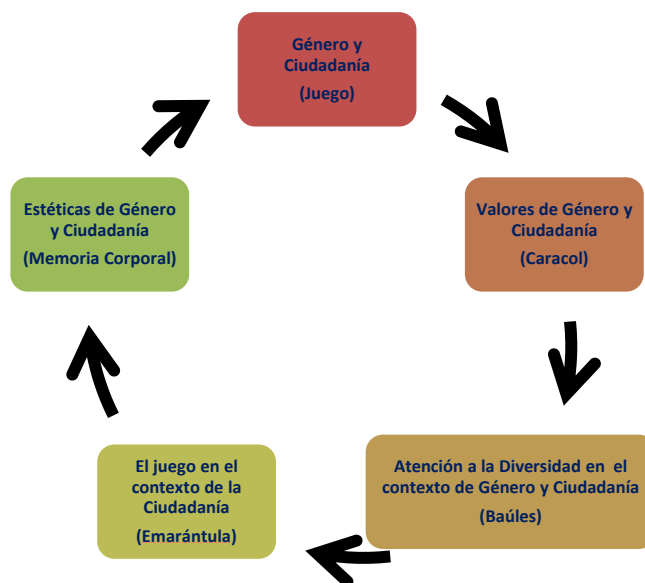


Fig. 8. Estrategias de mediación en género y ciudadanía.

### Caracol

- El profesorado transita a través de una estructura que contiene estímulos táctiles, auditivos, visuales relacionados con las formas de asumir la ciudadanía desde perspectiva de género.
- Caracol permite al profesorado reflexionar desde sus emociones sobre la realidad social y proponer cambios desde la acción pedagógica de acuerdo a la temática.

#### 1. Momento Táctil

Sensibilizar al profesorado sobre las problemáticas del género y ciudadanía en relación a la violencia de género.

#### 2. Momento Auditivo

Se generan estímulos auditivos que permiten reflexionar individualmente sobre la manera como han sido vulnerados los derechos que se tiene como personas.

#### 3. Momento Visual

Por medio de imágenes se reflexiona sobre la importancia de la participación de la mujer en los contextos sociales.

#### 4. Momento de reflexión y propuesta pedagógica

Posibilitar en el profesorado la reflexión sobre la importancia de crear acciones educativas en relación con el género y ciudadanía.



### **Baúles del recuerdo.**

- La participación del profesorado se desarrolla de acuerdo a la diversidad que se observa en la ciudad a través de la representación corporal y de roles
- Baúles de recuerdos posibilita la reflexión del profesorado frente a la diversidad, su forma de convivir y habitar la ciudad desde la perspectiva de género.

### **Emarántula**

- Es una obra de teatro y juego donde el profesorado asume roles determinados de acuerdo al relato de un cuento que contiene la temática de género y ciudadanía.
- Emarántula permite la reflexión y la inclusión del teatro y el juego como elemento estético en la acción pedagógica para el desarrollo de la temática de género y ciudadanía.

### **Memoria Corporal**

- Se realiza expresión gráfica a través de distintos materiales y estímulos, donde los sentidos se agudizan como forma de expresar vivencias, sentimientos y emociones en relación con la temática.
- Memoria corporal permite reconocimiento de sí haciendo pública la intimidad, evocando la memoria cultural y su incidencia en la construcción de ciudadanía y género.

### **Propuestas de Acción:**

Se realizan propuestas de acción para ser desarrolladas en las instituciones educativas a través de un formato en mariposa que representa el cambio. Estas propuestas nos permiten evaluar el impacto formativo del programa porque utilizan estrategias pedagógico-estéticas como herramientas de aprendizaje de los contenidos de género y ciudadanía.

## **7. A MANERA DE CONCLUSIÓN**

La concienciación sobre la necesidad de realizar prácticas inclusivas sobre género pasa por la sensibilización de la propia realidad del profesorado, de las

prácticas que se viven en la escuela y de las manifestaciones culturales de género.

Este ejercicio exige además, una sistematización a través de procesos de investigación que permitan al profesorado colocar la problemática de género como uno de los aspectos más importantes a la hora de posibilitar una educación inclusiva que parte de un principio de equidad.

Así mismo, es importante resaltar que las explicaciones que se dan a procesos de construcción sociocultural de género e inclusión exigen de marcos teóricos que permitan derivar metodologías alternativas para recabar información y para explicar la existencia de los mismos en relación con el fomento de nuevas prácticas y para ello, la teoría sociocultural se convierte en un apoyo importante.

Finalmente, queremos resaltar la importancia que tiene para la transformación de las prácticas inclusivas y de género la participación de los mediadores culturales en los procesos de sensibilización, reflexión y promoción de nuevas prácticas en todos los contextos de actividad que involucran a los sujetos, a las instituciones y a la cultura.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- BALLARÍN, P. (2005): El largo camino hacia la igualdad. *Andalucía Educativa*, nº 48, abril. págs. 7-9
- BOLAÑOS, L. M (2006). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Cali (Colombia): Editorial Universidad Santiago de Cali.
- COLÁS, P. (2008): Género y ciencia. Líneas y metodologías de investigación. En Jiménez C y Serrano, G: *Educación y género: el conocimiento invisible*. Valencia. Uned/Tirant lo Blanch
- COLÁS, P. (2007): Investigación, Género y Educación. *Revista de Investigación Educativa*. V. 25, número 1
- COLÁS, P. (2007a): La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*. V. 25, número 1pp:151-167
- COLÁS, P. (2006a): Género, Interculturalidad e Identidad. Teoría y práctica educativa. En Rebollo, M.A (Coord.): *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla, pp: 27-53
- COLÁS, P. (2006b): Género y contextos sociales multiculturales: Educación para el desarrollo comunitario. En Soriano, E (Coord.): *La mujer desde la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla, pp: 17-43
- COLÁS, P. (2004c): Investigación Educativa y crítica feminista. *Agora digital*. Revista digital acceso libre en Internet.
- COLÁS, P. (2004a): La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En Rebollo, M.A. y Mercado, I. (coord.): *Mujer y desarrollo en el s. XXI: voces para la igualdad*. Madrid: Editorial McGrawHill.

COLÁS, P. (2004b): Identidad, género y ciudadanía. En *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e Identidad*. Madrid : Sociedad Española de Pedagogía, pp:222-245.

COLÁS, P. Y CASTRO, N. (2005): Webquest y género. Integración de las TIC en la Educación Física. *Comunicación & Pedagogía* Volumen: 206, pp: 70-77.

COLÁS, P. y JIMENEZ, R. (2004): La cosmovisión cultural de género del profesorado de secundaria. *Cultura y Educación*, 16(4), 419-433.

COLÁS, P y Jiménez, R. (2006) Tipos de conciencias de género en el profesorado de secundaria. *Revista de Educación (MEC)*, 415-444.

COLÁS, P. y VILLACIERVOS, P. (2007): La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes .*Revista de Investigación Educativa*. V. 25, número 1 pp: 35-59.

COLÁS, P. y VILLACIERVOS, P. (2004): Formación Físico –Deportiva y Género. *Educação Unisinos*, vol. 8, nº 14., 131-150.

COLÁS, P (2001): La Investigación sobre género en educación: El estado de la cuestión. *En Pozo, T y otros (Coord.) La investigación Educativa. Diversidad y Escuela*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

FASTING, K., SCRATON, S., PFISTER, G., VAZQUEZ, B., Y BUÑUEL, A.. (2000): *Experiencia y significado del ejercicio físico en la vida de las mujeres de algunos países europeos*. Serie Estudios 66. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid: Instituto de la Mujer

LÓPEZ, C. (1992): Coeducación y Educación Básica. *Infancia y Sociedad*, nº13.

MORENO, M (2000): *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.

ROMERO, S (2002): Cultura y Deporte hacia comportamientos no discriminatorios. *I Congreso Internacional sobre Interculturalidad y Deporte*. Cartagena: Universidad.