Documento Lineamientos curriculares para el campo de los estudios de género

**Documento en Construcción**

**Equipo de Género SED**

# Presentación

En el Plan de Desarrollo de Bogotá 2012-2016 *Bogotá Humana,* la educación de niños, niñas y jóvenes es asumida como asunto prioritario, dado su potencial para reducir la segregación y la discriminación, y para generar equidad social. Los avances de Bogotá, durante las últimas administraciones, en relación con la garantía del acceso a la escolaridad en el sistema educativo oficial, con especial atención para la población de los sectores más pobres; la generalización de la gratuidad de la educación, que incluye para los grupos más vulnerables, comidas calientes, transporte, morrales y útiles escolares, entre otros apoyos; el mejoramiento en la infraestructura, dotación física y soporte técnico, que permite mejores condiciones de aprendizaje; entre otros avances, constituyen las bases sobre las cuales se busca, además de la garantía del acceso a un cupo escolar, el ejercicio del derecho a la educación con calidad y pertinencia, a toda la población infantil, sin distingos ni discriminaciones. (Plan Sectorial de Educación, 2012).

Una educación con calidad es entendida, en la Bogotá Humana, como un proceso educativo que busca la adquisición, por parte de la población escolar, de aprendizajes en el campo de los conocimientos académicos fundamentales y en el ámbito de la formación ciudadana. Consiste en una pedagogía pertinente para niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que les reconoce como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, a la vez que otorga apoyo y fortalecimiento a sus docentes y la ciudadanía en general, como facilitadores de ese proceso. (SED, Plan sectorial de educación, 2012: 4)

La apuesta de la Secretaría de Educación de Bogotá para lograr una educación con calidad, que reduzca las brechas entre la educación privada y la pública y con ello las formas de segregación y discriminación en la ciudad, es la construcción de un currículo para la excelencia académica y la formación integral, desde la educación inicial hasta la media; con una mayor intensidad horaria (jornada de 40 horas), grupos más pequeños y docentes con mayores niveles de formación. Es también una apuesta para la formación de ciudadanos y ciudadanas con más y mejores conocimientos, habilidades y actitudes, intelectuales, con gran capacidad creativa y de relacionamiento social, que cuestionen y construyan marcos de convivencia, que cuenten con tiempo libre y bienestar, con miras a la construcción de una cultura para la paz el amor y la justicia. (Documento PECC)

Bogotá también avanza significativamente en la formulación e implementación de una Política Pública que aborda como asunto central “las condiciones evitables de desigualdad, discriminación y subordinación que, en razón al género, persisten aún en los ámbitos social, económico, cultural y político de la sociedad” y que afectan particularmente a las mujeres. Así, la expedición del Decreto 166 de 2010 por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género, representa un momento de concreción, en relación con el acumulado gestado por el movimiento de mujeres en su encuentro con la voluntad política de las tres últimas administraciones de la ciudad.

Uno de los ejes estructurales de esa política es el de derechos de las mujeres, y allí el derecho a la educación con equidad, se reafirma como bien público y derecho fundamental, que debe ser garantizado por el Estado. Se busca que a las mujeres, independientemente de su ciclo vital, se les garantice el acceso a una educación de calidad, relevante, pertinente y no sexista, para su realización plena como personas[[1]](#footnote-1).

Garantizar la equidad en el ejercicio del derecho a educación con calidad y eliminar las desigualdades educativas pasa también por la garantía del acceso de niñas, jóvenes y mujeres adultas a los distintos niveles educativos; pero también supone avanzar en la eliminación progresiva de todas las formas de sexismo[[2]](#footnote-2) que se reproducen en el sistema educativo y en la disminución de las brechas en el logro educativo entre niños y niñas.

¿Cómo abordar la construcción de un currículo que genere capacidades integrales para todos y todas?, ¿qué educación necesitan las niñas y los niños para construir capacidades ciudadanas de acuerdo con sus diferencias y con los contextos en que interactúan?, ¿qué consideraciones permiten viabilizar el enfoque de género en los contenidos educativos, las prácticas pedagógicas, los entornos escolares y demás aspectos de la vida escolar, en cada uno de los ciclos de formación?, ¿Cómo activar el potencial transformador de la institución educativa, hacia una mayor igualdad y equidad de género?

Estas y otras preguntas son las que pretende dejar planteadas este documento, entendido como un proceso de construcción de acuerdos colectivos para actuar a favor de una educación con calidad para todos y todas, que permita ampliar las opciones para que niños, niñas y jóvenes desarrollen sus potencialidades y sus capacidades en condiciones de igualdad, que conduzcan a la eliminación, progresiva y sistemática de la discriminación hacia las mujeres y del sexismo en la educación de Bogotá.

# Antecedentes

La Ley 115 de 1994 -Ley General de Educación- se ha constituido en una guía para el desarrollo de los postulados constitucionales en la educación básica y media, y, aún cuando no planteó de manera explícita postulados y estrategias encaminados a lograr la igualdad o la equidad de género en el sistema educativo, si crea las condiciones conceptuales, normativas y metodológicas, que facilitan la proyección de la misma. No obstante el camino hacia ello ha sido bastante lento. En el Plan Decenal de Educación (1996- 2005) las acciones orientadas a lograr la equidad de género se centraron en la revisión de textos para identificar sexismo y proponer a las editoriales cambios en aquéllos, y capacitación marginal a docentes en temáticas de género”, y en el Plan Decenal, Nacional 2006-2016, solo observa, en el aparte del desafió de “Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía” una mención en el Macro Objetivo 1: … ”diseñar y aplicar políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en... Principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género”; y en el aparte de garantías alusivo a “Más y mejor inversión en educación” una mención entre otras poblaciones a las cuales garantizar acceso y permanencia en la educación, a las madres cabeza de familia, como población vulnerable. No obstante se puede afirmar que estos planes, que no son de obligatorio cumplimiento, al igual que la Ley 115 dejan lineamientos que podrían dar pie al establecimiento de políticas acordes con la equidad de género, lo cual lentamente se viene abriendo paso en algunas por regiones.

Las docentes y el movimiento de mujeres han realizado propuestas y apuestas para reconceptualizar el sentido del derecho a la educación para todos y todas y, por esta vía, recuperar el espíritu de la Constitución del 91. Ha sido más claramente la normatividad distrital, con el Decreto 166, entendido como un pacto social, la que ha reconocido muchas de las demandas de las mujeres en el sector educativo.

## La función de la pedagogía

La pedagogía es la disciplina y saber propio de la actividad docente, ella orienta lo que las maestras y los maestros deciden en el cumplimiento de su función educadora acerca de: qué, cómo y cuándo enseñar; la concepción que ostentan sobre sus estudiantes y sobre el contexto sociocultural dentro del cual se ejerce su labor, así como el grado y modo de mediación que implica su actividad.

La pedagogía alude al saber acumulado sobre el arte y ciencia de la enseñanza pero no a “un” saber unívoco y uniforme; existen corrientes pedagógicas como las que existen en todos los campos del saber, y a riesgo de hacer una presentación esquemática de algunas de ellas, con alguna resonancia en la comunidad pedagógica del país y la ciudad, podemos verlas como corrientes centradas en aspectos puntuales del complejo conjunto de elementos que entran en juego en las actividades y prácticas pedagógicas.

Hay **corrientes pedagógicas** que centran su mirada sobre los contenidos de enseñanza, denominadas comúnmente pedagogías tradicionales, mientras el papel de las y los docentes es transmitir a sus estudiantes esos contenidos y el de las y los estudiantes aprehenderlos, aún sin comprensión. Hay corrientes enfocadas en las metodologías de enseñanza, en que se aprende haciendo, y se centran en hacer que las y los estudiantes se mantengan activas-os y que a través de esa actividad adquieran los conocimientos y habilidades requeridas, dentro de estas corrientes están las pedagogías activas y algunas constructivistas. Hay corrientes que, basadas en que el centro de los aprendizajes es el pensamiento, atribuyen a la estructura de las funciones mentales el poder de determinar de qué son capaces los y las escolares en determinados estadio de su vida, entre estas corrientes se encuentran algunas piagetianas y constructivistas. Otras corrientes apuntan a la organización de la enseñanza y ven como prioridad determinar el tipo de organización que debe darse a los contenidos de la enseñanza de acuerdo al contexto cultural en el cual se realiza la enseñanza y el aprendizaje; las teorías del aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión, la pedagogía conceptual podrían estar entre estas corrientes. También hay pedagogías que se concentran en los materiales de aprendizaje, dentro de lo cual concurren las perspectivas conductistas y de la tecnología de la educación en boga durante los años 70s del siglo XX:

*Corrientes pedagógicas afines*

Se puede afirmar que todas y cada una de esas perspectivas y aportan ideas y propósitos válidos para hacer de la enseñanza o el aprendizaje procesos eficientes. Más, a tono con una perspectiva más integradora de la compleja profesión de la enseñanza, se encuentran las perspectivas histórico cultural en la cual se basan muchas de la ideas educativas desarrolladas en Cuba, que cuenta con un sistema educativo eficiente; tendencias como la pedagogía dialogante; las perspectivas que estudian los estilos cognitivos y la teoría de las inteligencias múltiples, entre otras.

Liev Vygotski (1896-1934) es considerado el padre de l**a Escuela histórico cultural**. Desde los estudios en psicología llega a concluir que la génesis de las funciones psíquicas superiores son resultado de la influencia cultural de la enseñanza, y a concebir la educación formal como interacción, como un instrumento esencial de humanización. “Su teoría educacional es una teoría del desarrollo. Ya que educación no solo implica el desarrollo del potencial del individuo sino también la expresión y el conocimiento histórico de la cultura humana de la que surge el hombre” (J. Bruner, Cit. en Colectivo de Autores, 1993) La Escuela de Vygotski considera que la enseñanza requiere de un proceso de mediación cultural dado por la escuela, la familia y las instituciones sociales, pues niños y niñas no construyen sino que reconstruyen los conocimientos ya elaborados por la ciencia y la cultura, siendo el lenguaje el ente mediador por excelencia.

El aprendizaje y el desarrollo son interdependientes; el aprendizaje ayuda al desarrollo del infante *“el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial*”. Este rasgo supone la idea de potencialidad de esencial importancia para pensar la educación. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo – ZDP, se basa en la consideración de la existencia de dos niveles en la capacidad del estudiante: el límite de lo que puede hacer por si solo/a, denominado *nivel de desarrollo real*,y el limite de lo que puede hacer con ayuda, o, *nivel de desarrollo potencial*. “...la Zona de Desarrollo Potencial es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea....”. Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la *Zona de Desarrollo Próximo*(ZDP): “...el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no seria capaz de tener individualmente...”. Así, la Zona de Desarrollo Próximo la constituyen las acciones que el individuo sólo puede realizar inicialmente con la colaboración de otras personas, en general adultas, pero que gracias a esa interrelación, aprende a desarrollar de manera autónoma y voluntaria; en cada estudiante y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que esta próxima a desarrollarse y otra que en ese momento esta fuera de su alcance. En la ZDP es en donde deben situarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del estudiante y se avanza en el desarrollo.

Proceso de mediación es fundamental en este enfoque. La experiencia educativa supone la ayuda de otro sujeto (profesor, niño mayor, niño más capaz, etc.) ; es decir, el desarrollo humano ya no es dado sólo en la relación sujeto-objeto, sino que la relación está dada por una tríada: sujeto-mediador-objeto. Se trata de una relación mediada, es decir, que hay un tercero mediador, que ayuda al proceso que está haciendo el sujeto.

Otro aporte de esta escuela es la relacionada con su perspectiva del desarrollo psíquico del infante. Toda función aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social, entre las personas, como una categoría interpsíquica; luego en el plano psicológico, dentro del niño/a como una categoría intrapsíquica. Los procesos psicológicos adquiridos a través de la práctica social son los procesos psicológicos elementales PPE, son rudimentarios y siguen la línea natural del desarrollo (lengua oral), en tanto, los procesos psicológicos superiores PPS, adquiridos mediante el aprendizaje y la escolaridad, son avanzados y siguen la línea cultural del desarrollo (lengua escrita, conocimiento científico). La función de la escuela es convertir el nivel de desarrollo potencial en condición real. Orientarse al mañana del desarrollo infantil, teniendo en cuenta que existen actividades rectoras dominantes en cada uno de los periodos de vida del individuo, desde el juego en el escolar, hasta la actividad dominante social del adolescente. Por ello se ha de reconocer la existencia de periodos cualitativamente diferentes en el tránsito del escolar.

Para transformaciones pedagógicas que proponen un cambio en la concepción general de los procesos de enseñanza, como es la organización curricular por ciclos, esta corriente es una de las que más podría decirse concuerda con ese cambio.

Por su parte las apuestas de los estilos cognitivos y la teoría de las inteligencia múltiples, coadyuvan a una mayor compresión y búsqueda de alternativas a las demandas de la diversidad de necesidades educativas existentes en los grupos escolares.

**La teoría de los Estilos Cognitivos**, sobre la cual han trabajado en Colombia Christian Hederich y Ángela Camargo, señalan que el Estilo Cognitivo es “la manera preferida que tiene una persona de responder a la información y a las situaciones”; lo cual afecta de significativamente la manera como se procesa habitualmente la información durante el aprendizaje. Es la manera como el cerebro percibe, representa y organiza el mundo y la manera como la comunidad en la que se ha nacido y en la que se ha convivido entiende y valora las nociones básicas para la convivencia.

Los estilos cognitivos reflejan la esencia fundamental de una persona y tienen una base biológica y otra cultural, así que conocer el estilo cognitivo permite a las personas desarrollar estrategias para manejar sus fortalezas más efectivamente y limitar sus debilidades. El desarrollo una polaridad de estilo ocurre durante las infancia y se consolida en la pubertad. Para ello entran en juego factores biológicos de orden genético y endocrino siendo el más relevante de ellos el sexo; pero la cultura y en general los factores ambientales son más determinantes en el estilo cognitivo que los factores biológicos. El estilo es resultado de un proceso evolutivo cuyas directrices son las respuestas adaptativas de la persona a condiciones particulares del medio en que se encuentra inmersa.

La **teoría de las inteligencias múltiples**, propuesta por [Howard Gardner](http://es.wikipedia.org/wiki/Howard_Gardner), bastante conocidas entre las y los docentes considera que la inteligencia no tiene una única manifestación y que las personas divergen una a otras en cuanto a su potencial de inteligencia: inteligencia lingüístico verbal, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal, naturalista. La inteligencia es concebida como una habilidad, mediante la que todos los seres humanos logran acceder al conocimiento del mundo, de modo diferente. Un sistema educativo tendría que permitir a cada persona desarrollar al máximo su potencial de inteligencia y permitir dar rienda suelta a las manifestaciones particulares de la misma.

No obstante la corriente principal que orienta los sistemas de educación formal, valoran con descuido de otras posibilidades, la inteligencia que favorecen el aprendizaje de las ciencias llamadas “básicas” o “duras” y las matemáticas; así como el manejo del lenguaje verbal y escrito de las lenguas “nacionales”; sobre otro tipo de habilidades; de igual manera se favorece un solo estilo cognitivo, con lo cual se mantiene como prototipo de sistema educativo, un sistema que excluye un gran potencial humano. Los altos niveles de bajo desempeño escolar, así como el abandono escolar podrían derivarse de dicha inequidad. Es sabido que la mujeres desarrollan un potencial de inteligencia bastante divergente con esa corriente principal.

**Las pedagogías críticas**, establecen a la pedagogía la función de hacer la crítica a la educación. Considera que la pedagogía debe ser activa, pluralista. Si la experiencia de educar es un acontecimiento del orden de la ética (involucra al otro), de la estética (involucra un saber decir) y del saber (se relaciona con la ciencia, el discurso, el conocimiento), el pedagogo además de involucrarse como educador, puede explicar cada proceso o sistema parcial del gran sistema de la educación.

La pedagogía es la función, actitud, posición que desbloquea la norma, descontrola la institución, renueva la tradición y propende por una nueva forma de ser. Dos funciones coexistentes en un mismo personaje. Dentro de la pedagogías críticas se encuentran las pedagogías de la educación popular, que tienen como su gran exponente a Paulo Freire, que impulsó la idea de la Pedagogía como práctica de la libertad.

Entre las pedagogías críticas, las corrientes feministas vienen haciendo aportes significativos. Por una parte haciendo una crítica no androcéntrica al sistema patriarcal de las educación vigente en la sociedad global, ya que la llegada de las mujeres a los espacios institucionales en que se concreta el derecho a la educación, no ha implicado cambios en la estructura, organización, concepción y valores de esas instituciones; teniendo las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas que adaptarse o someterse a la lógica masculina dominante en las instituciones educativas. Entre ellas cabe mencionar, las pedagogías del género, feministas y de la diferencia sexual, que consideran necesario, por una parte transformar la institucionalidad de los sistemas educativos para que en ella tengan cabida los valores y necesidades de las mujeres, y por otra parte, que la educación contribuya a producir un cambio cultural que transforme las relaciones de poder existente entre hombres y mujeres, en todos los ámbitos de la vida social humana.

## El enfoque de género y su pertinencia en la educación

El enfoque de género es un paradigma de análisis social que permite evidenciar la forma como las sociedades construyen desigualdades sociales con base en la diferencia sexual. Las interpretaciones sociales de la diferencia sexual, dan lugar “a un conjunto de representaciones sociales, prácticas, discursos, normas, valores y relaciones que dan significado y marcan la conducta y las oportunidades de las personas en función de su sexo” (América Latina Genera).

El ordenamiento de género se estructura a partir de simbolismos de género, los cuales establecen cómo se define y se valora lo masculino y lo femenino en una sociedad; una estructura de género que evidencia la manera en que se institucionaliza la acción social en los ámbitos público y privado, se establece el acceso al poder material y simbólico en cada ámbito y se expresa en la división sexual del trabajo. Este orden de género tiene un nivel de influencia diferenciado en la construcción de las identidades de género de los hombres y las mujeres, de acuerdo con los diferentes factores contextuales y personales en que se encuentren: la diversidad etaria, racial, de clase, entre otros.

La escuela, como escenario institucionalizado de socialización de niños y niñas, aporta a la reproducción del ordenamiento de género existente. Además, al ser un escenario de transmisión de la cultura, la escuela reproduce patrones y prácticas que se dan en otros espacios de la sociedad y que orientan la manera como se asume la ciudadanía, las prácticas de convivencia, la conflictividad social.

El enfoque de género permite identificar roles y estereotipos sobre lo masculino y lo femenino que se reproducen en la vida escolar; contenidos curriculares que invisibilizan y subvaloran lo femenino y potencian valores asociados a lo masculino, entre otros. Un enfoque de género permite evidenciar aquellos elementos que se asocian a la construcción de lo masculino y lo femenino y que están incidiendo en la vida escolar.

*Algunos aportes desde el enfoque de género a los modelos educativos*

La coeducación ha sido un aporte de pedagogas y docentes que plantean la necesidad de realizar “un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencie el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados”, sin estereotipos o sesgos sexistas. Es un planteamiento que va más allá de la educación mixta, la cual se construye sobre un modelo que coloca la experiencia masculina como el modelo cultural a reproducir[[3]](#footnote-3).

La construcción de modelos coeducativos de educación y de prácticas pedagógicas viene siendo experimentado en varios países, pero aún en Colombia la idea no cobra fuerza. Implica un avance con respecto a la educación mixta, donde hombres y mujeres comparten los espacios físicos, pero la concepción y prácticas educativas siguen siendo sexistas.

# Aprendizajes fundamentales de las áreas por ciclos

En estos lineamientos pedagógicos se presentan sugerencias metodológicas y curriculares, con carácter transitorio, que serán afinadas durante el proceso de construcción participativa del Plan Educativo de Transversalidad de la Igualdad de Género PETIG y de su puesta en acción en el ámbito de las actividades de clase, en los años 2014 y 2015.

Para su definición se tendrán en cuenta los desarrollos que ha tenido la organización curricular por ciclos en proceso de implementación en los colegios oficiales de la ciudad, así como los aportes que brindan en esta vía, el campo de la pedagogía y otras disciplinas sociales y humanas, entre las cuales se incluyen los estudios de las mujeres, los estudios de género y los estudios feministas.

El horizonte puesto sobre la proyección de la *Jornada única escolar para la excelencia académica y la formación integral*, en la educación inicial, básica y media de la ciudad, concreción del artículo 85 de la Ley 115 de 1994, es sin duda una apuesta de Bogotá por la calidad de la educación, y con ello la creación de condiciones que faciliten a su población el ejercicio de los demás derechos, con prioridad en los derechos de la infancia y adolescencia. El proyecto 40X40 es una ruta en el camino hacia esa jornada.

En la perspectiva de la formación integral, reconocer, considerar y actuar sobre las condiciones de inequidad y desventaja en que se encuentran las niñas y las mujeres adultas, en la mayor parte de los ámbitos que constituyen lo educativo, es un deber inaplazable. Esas condiciones se expresan en la pervivencia de ideas y supuestos acerca del menor valía de las capacidades de ellas, de su papel subordinado en los diferentes espacios sociales, de las limitaciones necesarias al disfrute de derechos y ejercicio de las libertades, su escaso y reducido aporte al desarrollo cultural, económico y social, entre otros imaginarios que están en la base de estereotipos y prejuicios que determinan emociones, sentimientos, pensamientos y prácticas de relación insertas en la cotidianidad de la vida escolar y que determinan la inexistencia de ámbitos de aprendizaje propicios para el desarrollo humano integral de todas y todos en igualdad de oportunidades, y en detrimento de la excelencia académica general. Siendo afectadas por esta misma realidad las y los escolares procedentes de poblaciones campesinas, indígenas, afrodescendientes y gitanas; así como niñas y niños con discapacidad.

La importancia de la discusión en clase de los temas relacionados con la igualdad de géneros —que incluyen el análisis de las diferencias y diversidad de identidades, el cuestionamiento de los estereotipos sexistas, el papel de las mujeres en la historia y en cada una de las áreas, así como desaprender la violencia y la discriminación hacia las mujeres—, aporta a la formación elementos para la deconstrucción de las diversas formas de discriminación imperantes en nuestras sociedades y transmite valores de equidad y respeto a las diferencias.

Se asume con Petrovski (1979)[[4]](#footnote-4), que son aspectos a considerar para el logro del desarrollo integral del estudiante, el desarrollo de los conocimientos y los modos que asume su actividad en el proceso de enseñanza; los mecanismos psicológicos de aplicación de los procedimientos asimilados; las propiedades generales de la personalidad (orientación, estructura psicológica, conciencia y pensamiento).

# **Campo de estudios de género**

El Género y la diversidad constituyen un área de formación del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia PECC, y en armonía con el mismo, se presenta una propuesta de desarrollo curricular por ciclos del área temática, “diversidad y género” de lo que denominaremos el campo de conocimiento en género, que comprende un conjunto de tópicos que se cobijan bajo denominaciones como estudios de las mujeres, estudios de género y feminismo.

Otras áreas temáticas del PECC son: ambiente, derechos humanos y paz, cuidado y autocuidado, participación política y social.

Se asume, de acuerdo con el PECC, que todos las áreas temáticas han contribuir a desarrollar en los y las estudiantes seis capacidades ciudadanas esenciales, que reconocen al ser humano como ser integral: físico, cognitivo, afectivo: esas capacidades son: identidad; dignidad y derechos; deberes; sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; sensibilidad y manejo emocional; participación y convivencia. Una capacidad ciudadana esencial se define como el conjunto *de conocimientos, actitudes, habilidades y motivaciones que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otros para transformarlo. (Documento PECC)*

Para pensar una organización curricular para el campo de estudios de género y dentro de ella la definición de los aprendizajes básicos a afrontar el desarrollo de las capacidades establecidas en el PECC, consideramos necesario tener presente que el currículo ha de ser un proceso de construcción colectiva, complejo, dinámico y en permanente investigación que propicia la articulación entre los desarrollos cognitivos, afectivos, sociales y las demandas de aprendizaje de los y las estudiantes con el conocimiento y el desarrollo de las diferentes áreas de formación priorizados por la perspectiva educativa que proyecta el Plan Sectorial de Educación; promueve la interdisciplinariedad como estrategia para estudiar diferentes problemáticas de las áreas del conocimiento y de la vida cotidiana; organiza un plan de estudios que integra el desarrollo de las dimensiones humanas con las áreas del conocimiento; considera diferentes estrategias de enseñanza, metodologías y proyectos que propicien un currículo integral y flexible

Se propone entonces que un “componente género” del currículo para la excelencia académica y la formación integral de las y los estudiantes, será un conjunto de actividades escolares: clases, proyectos, eventos, campañas, entre otras, mediante las cuales, se haga posible que las y los estudiantes, logren los siguientes aprendizajes básicos:

**Capacidades y aprendizajes básicos**

|  |  |
| --- | --- |
| **Capacidades** | **Aprendizajes básicos** |
| *Construcción de identidad* | * Percepción, reflexión, comprensión y expresión de la vivencia de la identidad personal * Conocimiento y aprecio del cuerpo, sus capacidades y potencialidades * La diferencia sexual, el género; la diversidad y orientación sexual; la identidad de género * Valoración del yo individual; reconocimiento y valoración de las otras y los otros; valoración de la naturaleza * Otras feminidades y masculinidades * Aprehensión del lenguaje incluyente; comunicación no sexista |
| *Dignidad y derechos* | * Valoración de la dignidad humana y capacidad de discernimiento sobre la misma * Autonomía, autoestima, autorespeto * Libertad; desarrollo libre de la personalidad; libertades individuales * La mujer sujeto de derechos * Derechos humanos; garantía de derechos; ejercicio de derechos * Las niñas, las mujeres y los derechos civiles y políticos, los derechos económicos sociales y culturales, los derechos sexuales y reproductivos * Las mujeres y el cuidado * Componentes básicos de los derechos individuales y colectivos, derechos diferenciales, derechos de la niñez, derechos de las mujeres, derechos de los pueblos originarios, derechos de las comunidades afrodescendientes y Rrom; derechos económicos, sociales y culturales * Componentes básicos de los derechos civiles y políticos; derechos sexuales y reproductivos; derechos a la no discriminación y a una vida libre de violencia. |
| *Deberes y respeto por los derechos de los demás* | * Discernimiento ético y comportamiento moral * Valoración de la diversidad y la interculturalidad; compromiso con el cumplimiento de los deberes y el ejercicio de los derechos. * La institución familiar y las condición de las mujeres * La distribución sexual del trabajo * La distribución social del conocimiento * Sistemas de opresión femenina * Conocimiento y empleo de mecanismos nacionales e internacionales de protección y exigibilidad de derechos y uso de acuerdos, normas y leyes que los garantizan |
| *Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza* | * Comprensión de situaciones relativas a la vivencia de los atributos y posibilidades del cuerpo, la corporeidad, la afectividad y la sexualidad. * Conocimientos básicos sobre gestación nacimiento; papel de la mujer en la reproducción * Conocimiento, discernimiento y ejercicio autónomo de los derechos sexuales reproductivos |
| *Sensibilidad y manejo emocional* | * Comprensión y enunciación de conceptos relativos la afectividad y la sexualidad * Expresión mediante diferentes medios de prácticas de manejo de las emociones * Prácticas saludables y enriquecedoras de la emocionalidad y la afectividad * Amor, afecto; relaciones afectivas; sororidad * Amor romántico; dependencia afectiva * Sexualidad; relaciones sexuales |
| *Participación y convivencia* | * Uso adecuado de los mecanismos normativos sobre la participación y el ejercicio de la democracia. * Comprensión del rol activo del ejercicio de los derechos de participación en la construcción de ciudadanía * Participación activa en procesos de deliberación y toma de decisiones en los ámbitos de interacción social * Reconocimiento de prácticas de participación y ejercicio ciudadano en todos los ámbitos de la vida social * Formulación y respeto de acuerdos de interacción entre pares, de manera autónoma, respetuosa y solidaria * Prácticas de la convivencia sana * Reconocimiento, valoración y respeto de acuerdos, pactos y manuales que rigen la convivencia. |

**Organización curricular y aprendizajes básicos del “componente género”**

El desarrollo de las actividades de formación para el alcance de los aprendizajes señalados tendrá dos ámbitos escolares, un ámbito con tiempo, espacios y actividades de clase propias, para la adquisición de conocimientos, habilidades y, fundamentalmente, actitudes y emociones que conduzcan a la construcción de identidades de género, no estereotipadas, libres y autónomas, y, relaciones de género igualitarias, no androcéntricas y respetuosas de la diversidad y la alteridad. Esto se presenta en la malla curricular por ciclos anexa.

El segundo ámbito corresponde a la formulación de orientaciones curriculares para incorporar el enfoque de género en el marco de estrategias curriculares que afecten el conjunto de disciplinas, prácticas pedagógicas, metodologías, didácticas y actividades de enseñanza y aprendizaje que comprenden el desarrollo curricular.

Este ámbito a su vez tiene concreción: a) en los contenidos de enseñanza y b) en las formas que adquiere la organización de las actividades de aprendizaje. En esta propuesta se presentan sugerencias metodológicas para el segundo ámbito, dejando el primero para ser desarrollado como resultado de la implementación del PETIG.

**Sugerencias metodológicas para el desarrollo curricular con enfoque de género**

Cada docente o tutor habrá de considerar:

* La conformación de sus grupos de clase por sexo
* Los saberes y capacidades previos que posee cada escolar al inicio de un plan de estudios, miradas con enfoque diferencial.
* Conocimientos que aportan las niñas y los niños afrodescendientes, indígenas, mestizos, campesinos, desplazados, con capacidades diversas.
* Comunicarse con sus estudiantes en un lenguaje que reconozca la identidad y la diversidad del grupo escolar -lenguaje incluyente-.
* No incurrir en asignar tareas basadas en la tradicional división sexual del trabajo, actividades de limpieza y cuidado de enseres y utensilios de clase, han de ser realizadas por los chicos y las chicas igualitariamente.
* No incurrir en expresiones (verbales, escritas o gestuales) que degraden o discriminen a las niñas o a las y los estudiantes por su origen étnico o procedencia social.

Es importante que los y las docentes tengan una actitud de observación permanente sobre su práctica pedagógica para no incurrir en discriminaciones y tratar con equidad a niñas y niños, tomando en cuenta la diversidad de sus contextos, sus condiciones y situaciones particulares.

1. Los componentes del derecho a una educación con equidad son: educación con equidad de género; educación no sexista; oportunidades educativas especiales para las mujeres con enfoque de derechos y de género; democracia y participación en el ámbito educativo y; acciones positivas para la dignificación y el mejoramiento profesional de las educadoras. Los sectores responsables son Educación, Planeación e Integración Social. Decreto 166, artículo 11. [↑](#footnote-ref-1)
2. El **sexismo** es un término utilizado desde mediados de los años 60 como analogía al *racismo* para significar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización. (INMUJERES, México, 2009. Enfoque de género en la reforma curricular, p. 20). Supone la asignación de valores, capacidadesy roles diferentes a hombres y mujeres, exclusivamente en función de su sexo, subvalorando lo que hacen las mujeres frente a lo que hacen los hombres, que se valora como “lo importante”. [↑](#footnote-ref-2)
3. Feminario de Alicante (2011) Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación. P. 17 [↑](#footnote-ref-3)
4. Petrovski, A. V. (1979) Psicología evolutiva y pedagógica. Citado por ZILBERSTEIN José y ZILBERSTEIN Mailin. Enseñanza y aprendizaje en una educación por ciclos. Magisterio Editorial, 2009, P. 20. [↑](#footnote-ref-4)