

Enfoque de género para lograr más equidad

Bajo la dirección de

Louise Lafortune
Vilma Páez Pérez
Anne Roy



Enfoque de género para lograr más equidad

Bajo la dirección de

**Louise Lafortune
Vilma Páez Pérez
Anne Roy**

Art and Literature Mapalé & Publishing Inc.

Copyright © 2019 by Louise Lafortune, Vilma Páez Pérez and Anne Roy / Enfoque de género para lograr más equidad.

Published by Art and Literature Mapalé & Publishing Inc.

Library and Archives Canada Cataloguing in Publication

Title: Enfoque de género para lograr mas equidad / bajo la dirección de

Louise Lafortune, Vilma Páez Pérez, Anne Roy.

Names: Container of (work): Lafortune, Louise. Equidad sociopedagógica en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM) | Container of (work):

Roy, Anne, 1962- Formación sobre la equidad sociopedagógica en las prácticas de enseñanza en ciencias, tecnologías, ingeniería y matemática. | Container of (work):

Páez Pérez, Vilma, 1952- Práctica reflexiva-interactiva con enfoque de género.

Description: Series statement: Colección formación, sociedad y cultura

Identifiers: Canadiana 20190086815 | ISBN 9781988691169 (softcover)

Subjects: LCSH: Women—Social conditions. | LCSH: Women employees. | LCSH: Equality.

Classification: LCC HQ1221 .E54 2019 | DDC 305.4—dc23

Cover and interior design by Silvia Alfaro

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means, including information storage and retrieval systems, without permission in writing from the copyright holders.

www.editorialmapale.com

ÍNDICE

7. **AGRADECIMIENTOS**
9. **INTRODUCCIÓN**
13. **PRIMERA PARTE**
Situación de las mujeres en el plano social
13. **CAPÍTULO 1**
Una práctica reflexiva-interactiva con enfoque de género. *Louise Lafortune, Universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Canadá • Vilma Páez Pérez, Universidad de Holguín. Cuba*
38. **CAPÍTULO 2**
Una pedagogía feminista interseccional y socioconstructivista de acompañamiento-formación.
Louise Lafortune, Universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Canadá • Lise Gervais, Berthe Lacharité, Josiane Maheu, Anne St-Cerny y Nancy Guberman de Relais-femmes • Danielle Coenga-Oliveira y Priscyll Anctil Avoine de la Universidad de Quebec en Montreal. Canadá
61. **CAPÍTULO 3**
Pedagogías decoloniales desde Abya Yala: desarrollo de teorías feministas a partir de lo vivido.
Priscyll Anctil Avoine, Universidad de Quebec en Montreal. Canadá • Danielle Coenga, Universidad de Quebec en Montreal, Canadá
76. **CAPÍTULO 4**
Identidad de género y políticas de igualdad en Cuba. Criterios referenciales para relaciones de género inclusivas. *Marybexy Calcerrada Gutiérrez, Miguel Rojas Gómez, Aida Teresa Torralbas Fernández, Universidad de Holguín. Cuba*

91. **SEGUNDA PARTE**
Situación de las mujeres en CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática)
91. **CAPÍTULO 5**
Equidad sociopedagógica en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). *Louise Lafortune, Universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Canadá*
117. **CAPÍTULO 6**
Formación sobre la equidad sociopedagógica en las prácticas de enseñanza en ciencias, tecnologías, ingeniería y matemática. *Anne Roy, Universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Canadá • Anne Rougée, Comedia de las ondas (Comédie des Ondes), France Audrey Groleau, Universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Canadá*
135. **CAPÍTULO 7**
Formar a las futuras ingenieras en temas de igualdad de género a través del teatro. *Anne Rougée, Comedia de las ondas (Comédie des Ondes), Francia Nathalie Westbrook, Escuela de posgrado del Instituto de Óptica, Palaiseau, Francia*
144. **CAPÍTULO 8**
Desafíos para las mujeres con carreras no lineales en CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática) *Liette Vasseur, UNESCO, Cátedra en Sostenibilidad Comunitaria y Universidad de Brock, Canadá*
157. **CAPÍTULO 9**
Las mariposas para las niñas, los ciclones para los niños: la enseñanza de ciencias en la escuela primaria de Ginebra. *Isabelle Collet, Universidad de Geneve, Suiza*
177. **NOTAS BIOGRÁFICAS**

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Quebec en Trois-Riviere en Canadá y a la Universidad de Holguín, Cuba por su apoyo en fomentar la excelencia en la preparación de los profesores de lenguas extranjeras y, por ende, apoyaron el proyecto del libro desde el principio.

A la Dra. C. Yohannia Ochoa Ardite que siempre estuvo al tanto del avance del trabajo de los profesores del Centro de Idiomas de la UHO y de su contribución para el libro que aquí se presenta.

A la UNESCO Chair in Community Sustainability: From Local to Global, Brock University, por su apoyo en la producción y en la difusión del libro.

Al Profesor Salvador Escalante Batista, de la Universidad de Ciencias Médicas de Holguín por la ayuda prestada en la revisión de los textos y sus acertadas sugerencias.

A la Profesora Rebeca Torres Serrano por su dedicación al trabajo de traducción de varios de los textos.

A Silvia Alfaro de la Editorial Mapalé por su disponibilidad, por su profesionalidad, por la calidad de su trabajo y por la rapidez en la producción.

A todos, los que de una forma u otra apoyaron la conclusión de este proyecto.

Louise Lafortune
Vilma Páez Pérez
Anne Roy

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la búsqueda de equidad e igualdad entre mujeres y hombres de todos los orígenes, etnias, antecedentes socioeconómicos, orientación sexual... el libro *Enfoque de género para lograr más equidad* propone una reflexión con textos de autoras de Cuba, Quebec, Francia y Suiza. Este libro consta de dos partes: la situación de las mujeres en el plano social y la situación de las mujeres en CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática).

El capítulo 1 de Louise Lafortune y Vilma Páez Pérez presenta la importancia y el sentido de contar con una práctica reflexiva-interactiva en un acompañamiento-formación. Ellas explican los principios y condiciones de su aplicación en un contexto feminista. Una sección particular del capítulo se dedica a argumentar sobre cómo se transita de las impresiones al análisis, a las cuales se les añade una propuesta de estrategia para el acompañamiento en la formación del análisis de prácticas. Este capítulo termina con un cuestionario de autoevaluación y de evaluación de prácticas que se consideran reflexivas-interactivas desde una perspectiva feminista.

El capítulo 2 de Louise Lafortune, Lise Gervais, Berthe Lacharité, Josiane Maheu, Anne St-Cerny, Nancy Guberman, Danielle Coenga-Oliveira y Priscyll Anctil Avoine explica una pedagogía feminista interseccional y socioconstructivista en un contexto de acompañamiento-formación. Este capítulo presenta las competencias a desarrollar con el fin de implementar esa pedagogía. Estas competencias emergieron de una investigación colaborativa con el objetivo de clarificar los vínculos entre un enfoque feminista y el desarrollo de competencias profesionales para su implementación.

El capítulo 3 de Priscyll Anctil Avoine y Danielle Coenga-Oliveira presenta Pedagogías decoloniales. Para lograr este objetivo las autoras presentan los postulados de las pedagogías feministas decoloniales. Después, a partir de ejemplos de experiencias locales en el contexto brasileño y colombiano, abordan las

posibilidades teórico-prácticas que ofrecen diferentes acciones pedagógicas para cocrear teorías feministas y decoloniales junto con los movimientos sociales, colectivos militantes y estudiantiles. El objetivo es generar un espacio de reflexión sobre la coconstrucción del conocimiento a partir del feminismo decolonial latinoamericano.

En el capítulo 4, Marybexy Calcerrada Gutiérrez, Miguel Rojas Gómez y Aida Teresa Torralbas Fernández tratan las relaciones entre género e identidad de género tomando como bases el comportamiento actual en Cuba. Las autoras presentan sus consideraciones sobre la identidad en la diferencia e integración cultural en la comprensión de la identidad de género correlacionada con políticas de igualdad. Se termina el capítulo con una síntesis en la perspectiva de un enfoque de género.

El capítulo 5 comienza la segunda parte del libro con un texto de Louise Lafortune que clarifica lo que es la equidad sociopedagógica en CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática) en relación con la enseñanza. La autora ofrece una síntesis de la situación de mujeres y jóvenes en CTIM y de acciones realizadas en Quebec. Ella determina cómo aplicar principios asociados con la equidad sociopedagógica en un acompañamiento-formación desde una perspectiva feminista.

El capítulo 6 de Anne Roy, Anne Rougée y Audrey Groleau presenta una aplicación de la equidad sociopedagógica en las prácticas de enseñanza en ciencias, tecnologías, ingeniería y matemática. Las autoras presentan un proyecto de Asociación de la Francofonía para mujeres en los campos de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (AFFESTIM, por sus siglas en francés) que quiere desarrollar nuevas prácticas en la escuela secundaria. Este proyecto se realiza a través de un foro de debate en línea con profesores de matemáticas, ciencias y tecnología de escuelas secundarias y universidades para promover las carreras de CTIM para niñas y mujeres en Canadá. Este capítulo especifica los fundamentos del enfoque pedagógico y filosófico y presenta un ejemplo de un videoclip utilizado para desarrollar una posición de equidad sociopedagógica con una perspectiva feminista.

En el capítulo 7, Anne Rougée y Nathalie Westbrook explican un proyecto que apunta a formar futuros ingenieros e ingenieras usando el teatro. El proyecto explicado se aplicó en el Instituto de Óptica. Las autoras explican las etapas de formación. Particularmente, los estudiantes asisten a una obra de teatro, participan en un debate con la dramaturga y los intérpretes de la obra. En duetos, los estudiantes hacen una investigación biográfica sobre una mujer de ciencia de su elección. En talleres de escritura creativa, los estudiantes se expresan sobre la obra desde una óptica de igualdad de género. Diferentes textos están presentados en este capítulo.

En el capítulo 8, Liette Vasseur examina cómo algunos países han estado lidiando con la situación de mujeres con carreras no lineales en CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática). Ella discute la situación actual en Canadá. Los datos que se presentan provienen de un reciente estudio reflexivo preparado por la Comisión Canadiense para la UNESCO y se discuten las barreras actuales para las mujeres adultas. El capítulo examina las vías de solución que los gobiernos y universidades pudieran explorar para mejorar la inclusión de todos los estudiantes en la educación superior. Con la demografía cambiante en Canadá, es necesario encontrar formas de mejorar la inclusión en CTIM de mujeres, inmigrantes y de pueblos indígenas entre otros.

El último capítulo 9 de Isabelle Collet trata de dar respuesta a la interrogante: ¿Cómo las enseñantes de la escuela primaria se representan en la ciencia? Este capítulo propone detallar una encuesta realizada en el cantón de Ginebra en Suiza sobre la enseñanza de ciencias en la educación primaria. La autora propone los mecanismos que excluyen a las mujeres y las niñas de CTIM. Se centra en la introducción de las ciencias en la cultura general, lo que nos lleva a considerar, particularmente, la forma en que los maestros y maestras, no especialistas en ciencias, las abordan en la escuela primaria para un público que debe, según los términos del plan de estudio en idioma francés, adquirir competencias y conocimientos básicos.

Louise Lafortune
Vilma Páez Pérez
Anne Roy

CAPÍTULO 1

UNA PRÁCTICA REFLEXIVA-INTERACTIVA CON UN ENFOQUE DE GÉNERO¹

Louise Lafortune, Universidad de Quebec en Trois-Rivieres
Vilma Páez Pérez, Universidad de Holguín

En el contexto donde la práctica reflexiva-interactiva cobra una gran importancia en diferentes ámbitos profesionales, su puesta en práctica en diversos grupos comunitarios suscita un interés cada vez mayor. Para abordar este tema, se abunda en lo que significa adoptar un enfoque de género en el acompañamiento en la formación, así como lo que esto aporta a la práctica reflexiva-interactiva y el contexto en el que se sitúa. De esta forma se presentan los principios y condiciones de su aplicación en un contexto feminista. De igual manera, para analizar su práctica es importante conocer el concepto analizar.

Una sección particular del artículo se dedica a argumentar sobre cómo se transita de las impresiones al análisis, a las cuales se le añade una propuesta de estrategia para el acompañamiento en la formación del análisis de prácticas. Este acápite termina con un cuestionario de autoevaluación y de evaluación de prácticas que se consideran reflexivas-interactivas desde una perspectiva feminista.

1. Enfoque de género del acompañamiento en la formación

El trabajo de acompañamiento en la formación realizado por las Relais-Femmes², un organismo de formación de grupos comunitarios y de mujeres supone un enfoque feminista en el acompañamiento en la formación. Aquí se listan algunos de los principios que caracterizan este enfoque.

Principio 1. Transformar las relaciones sociales de género

- Considerar que las relaciones sociales de género son construcciones sociales y que es posible transformarlas para lograr una igualdad entre mujeres y hombres.

- Desarrollar una cultura que considere la igualdad entre mujeres y hombres como un vector de desarrollo económico y social. Al no haber alcanzado esta igualdad, son múltiples las acciones que se pueden realizar para transformar las relaciones sociales de género.

Principio 2. Encaminarse a la igualdad trabajando desde una perspectiva de equidad

- Lograr que el grupo evolucione hacia una equidad entre las acompañadoras-formadoras y las acompañadas.
- Estimular a las acompañadas a darle una dimensión de equidad a las situaciones de formación, desechando los roles de patriarcado, de heteronormatividad, de etnocentrismo, de capacitismo, de colonialismo...
- Desarrollar un contenido con vistas a contrarrestar la exclusión social.

Principio 3. Aspirar a una renovación de las prácticas como innovación social

- Llevar a cabo innovaciones sociales que desarrollen, transformen o renueven estas prácticas.
- Contribuir a la creación de nuevas orientaciones, de nuevas estrategias asociadas al acompañamiento en la formación.
- Trabajar en vistas de desarrollar en los grupos la capacidad de renovar sus prácticas.

Principio 4. Comprometerse con una práctica reflexiva-interactiva

- Tomar conciencia de las contradicciones con el fin de obtener mayor coherencia entre las ideas y las acciones, entre lo que se quiere hacer y lo que se hace.
- Estimular a las acompañadas a examinar sus prácticas, y también sus creencias (concepciones y convicciones) regidas por sus actitudes, prejuicios, ideas preconcebidas... con el fin de adoptar prácticas no discriminatorias y de formarse de acuerdo a tales prácticas.

Principio 5. Trabajar con un enfoque concientizado

- Examinar desde un punto de vista pedagógico los

mecanismos ideológicos, políticos y económicos que influyen en la consciencia de las mujeres y en todas las dimensiones de su vida.

- Aspirar a una toma de consciencia de ciertas inequidades que existen en la sociedad y también entre las acompañadoras en la formación y las acompañadas. Esta toma de consciencia conduce al reconocimiento de cierta jerarquía de roles o de diversos privilegios relacionados a los de la parte interesada.
- Trabajar en la concientización de las mujeres, teniendo en cuenta la pluralidad y la complejidad de las experiencias al desarrollar una consciencia crítica (Corbeil y Marchand, 2010).

Principio 6. Deconstruir los estereotipos y prejuicios

- Consolidar un acompañamiento en la formación que tenga como finalidad deconstruir los mensajes sexistas, racistas, homofóbicos.
- Enfrentar los estereotipos en el hogar significa adoptar actitudes, palabras o gestos que demuestren el interés de considerar a las acompañadas de manera equitativa y de reaccionar a palabras y gestos de los otros que transmitan prejuicios contra sus colegas o algunos de sus pares y también contra las mujeres que requieren de sus servicios. Evitar las generalizaciones abusivas.
- En los estudios e investigaciones, realizar un análisis diferenciado según los sexos (ADS) que tenga en cuenta la división sexual del trabajo, sin limitarse a obtener datos categorizados por sexo.
- Buscar una mejor intervención en el medio intercultural, sobre todo evitando juzgar a las mujeres en base a sus propias representaciones estereotipadas (Corbeil y Marchand, 2010).

Principio 7. Desarrollar todo el potencial de las mujeres

- Creer en la capacidad de las acompañadas de tener éxito significa tener la convicción de que ellas poseen un potencial más allá del que se supone basado en apariencias. Todo esto contribuye a vencer los desafíos

para desarrollar los potenciales diversos y fomentar la seguridad en sí mismas.

Principio 8. Tener en cuenta la dimensión afectiva más allá del plano emocional

- Tener en cuenta la dimensión afectiva donde las emociones no se tratan de manera afectiva, sino que se abordan manteniendo cierta distancia para ser capaces de identificar lo que ocurre en el plano afectivo.

2. Sentido de una práctica reflexiva-interactiva

Con un enfoque de género, además desde un punto de vista más general en la educación, la práctica reflexiva-interactiva se define como:

“una puesta en perspectiva y una observación crítica de su propio funcionamiento, además de un análisis tanto individual como colectivo de las acciones y las actividades profesionales realizadas en el curso de su intervención profesional. Desde una perspectiva socioconstructivista, la práctica reflexiva-interactiva supone interacciones [...] y una confrontación de prácticas individuales y colectivas de individuos y de un grupo que acepta confrontar sus creencias (concepciones y convicciones), experimentar conflictos cognitivos para alcanzar una mayor coherencia entre lo que piensan (pensamiento) y lo que hacen (acciones), lo que creen (creencias) y lo que logran (prácticas) en su vida profesional. Las interacciones contribuyen a tomar conciencia de las incoherencias, a verbalizarlas, a compartirlas y a debatirlas con el objetivo de perfeccionar su actividad profesional. La observación de la práctica se hace en cuatro niveles: 1) lo que pasa, 2) cómo pasa, 3) por qué pasa de esa forma y 4) qué se puede hacer para mejorar esta práctica”. (Lafortune, 2008c, p. 16).

La práctica reflexiva-interactiva posee tres componentes:

1) reflexionar sobre su práctica y analizarla; 2) transponer el aprendizaje producto de la reflexión y el análisis a las acciones y la retroalimentación de las experiencias; 3) desarrollar un modelo de prácticas en constante evolución. Estos elementos se abordan en un proceso de reflexión sobre las prácticas para adaptarlas y que sean eficaces, coherentes y organizadas (Lafortune, 2008a, b, 2012, 2015).

Analizar su propia práctica, incluyendo una autoreflexión, significa examinar los diferentes aspectos, tales como gestos realizados o a realizar (acciones, formas, instrumentos, estrategias, etc.), las competencias y habilidades desarrolladas, los conocimientos construidos y las actitudes adoptadas con un enfoque de género. El análisis de su propia práctica tiene la ventaja de realizarse entre colegas con el objetivo de compararse unos con otros, de conocer otros métodos de análisis. Las acciones llevadas a cabo sobre la base de la reflexión sobre la práctica y su análisis contribuyen a construir un modelo de prácticas interrelacionado con otras prácticas, además de proveer una representación que busca una coherencia entre opiniones, (concepciones y convicciones) y prácticas, entre ideas y acciones (Lafortune et Fennema, 2003; Lafortune, 2004; Thagard, 2000).

Las acompañadoras en la formación que desarrollan esta práctica reflexiva-interactiva tienen la posibilidad de utilizar la reflexión para ajustar sus esquemas de acción con el objetivo de intervenir con eficacia, de manera más acertada, y coherente. Esta práctica actúa igualmente sobre la evolución de la imagen que se tiene de uno mismo. Adoptar esta práctica favorece el desarrollo de competencias profesionales para entender y manejar diversas problemáticas asociadas a la perspectiva feminista.

3. Conjunto asociado a la práctica reflexiva-interactiva

La práctica reflexiva-interactiva se desarrolla en un espacio conjunto; en este sentido, la misma se constituye de un conjunto de actividades profesionales que incluyen a su vez una reflexión sobre su propia práctica y el análisis de las intervenciones hechas junto a los acompañados. Esta reflexión se aplica de manera

tal que exista una adaptación de la práctica con el objetivo de que resulte más eficaz y receptiva a sus propios modelos de intervención (adaptado de Lafortune et Deaudelin, 2001). Las cinco dimensiones de esta continuidad se entrecruzan en el acompañamiento en la formación de una práctica reflexiva-interactiva y se evidencian en las transiciones explicadas a continuación.

3.1. Transitar de las impresiones → a la información y la descripción → a la explicación y la justificación hasta → el análisis, la síntesis y la conceptualización

Ir de las impresiones al análisis-síntesis y a la conceptualización permite superar las impresiones – aunque estas sean necesarias – por ejemplo “bien desarrollado”, “bien hecho”, “a todo el mundo le gusta eso” o “eso fue satisfactorio” para interesarse en propósitos que den lugar a la manifestación de las reacciones, las causas probables y las consecuencias a considerar. Esto va de la mano de soluciones que han sido puestas en práctica o que son posibles. Se trata entonces, de un tránsito hacia un análisis para comprender, de una síntesis para exponer las relaciones y de una conceptualización para extraer la situación del contexto y poder darle una mirada crítica y, sobre todo examinar soluciones para el futuro.

3.2. Transitar de la comprensión de uno mismo y sus emociones → a la comprensión de la dimensión afectiva → a la conceptualización y a la profesionalización

El acompañamiento en la formación desde un punto de vista colaborativo conlleva al surgimiento de emociones, tanto en las acompañadoras en la formación como en las acompañadas. Sin embargo, en un contexto de acompañamiento en la formación, es esencial examinar la dimensión afectiva desde una perspectiva profesional, delimitando las causas de lo que ocurre a fin de reaccionar de forma apropiada, demostrando un proceso de profesionalización. Esto significa, tener en cuenta lo que acontece en la acción para entonces poder establecer una conceptualización de esta acción para determinar las posibles soluciones en diferentes situaciones.

3.3. Transitar del individuo → al equipo → a la colaboración profesional

La colaboración profesional está relacionada con la creación de redes que hacen posible la interacción, la cual supone una coordinación de esfuerzos, de debates con el objetivo de una toma de decisiones colectivas y para concertar intervenciones. Dichas intervenciones se analizan y regulan colectivamente con una responsabilidad compartida en el acompañamiento en la formación.

3.4. Transitar de la acción concreta, la cual está próxima al trabajo cotidiano → a la adaptación a diferentes situaciones

En el acompañamiento en la formación, es a menudo necesario desarrollar “instrumentos concretos” para utilizarlos directa y rápidamente en su práctica. Sin embargo, estos instrumentos no existen realmente, ya que se elaboran en equipo para contextos particulares, y es difícil aplicarlos sin adaptación. En equipo, es entonces posible debatir sobre los instrumentos existentes para mejorarlos y hacerlos útiles según la situación que se presente.

3.5. Transitar de la reflexión guiada → a la reflexión autónoma

Con frecuencia, la reflexión se inicia por un acompañamiento en la formación que necesita un apoyo, muchas veces crítico, del desarrollo de las acciones. No obstante, que la reflexión sea autónoma no significa que se realice de forma aislada, sino que las acompañadas determinen por ellas mismas cuando necesitan el apoyo de otros o cuando es importante la validación de los expertos. Es en el transcurso del acompañamiento en la formación que la guía se flexibiliza y poco a poco se va aligerando.

4. Principios y condiciones propias de la práctica reflexiva-interactiva con un enfoque de género

La ejecución de una práctica reflexiva-interactiva con un enfoque de género requiere tomar en cuenta ciertas exigencias y desafíos presentes aquí en la forma de principios y también de condiciones, de las cuales algunas son acciones a realizar.

4.1. Principios asociados a la práctica reflexiva-interactiva con un enfoque de género

1. Asegurar la realización de un acompañamiento en la formación con un enfoque de género asociado a un cambio de prácticas.
2. Programar el acompañamiento en la formación para la renovación de prácticas en un periodo lo suficientemente largo como para que las acompañadoras en la formación y las acompañadas integren el sentido de esta práctica reflexiva-interactiva, reflexionen sobre sus prácticas, pongan en acción las prácticas debatidas colectivamente y analicen la repercusión de sus acciones.
3. Desarrollar principios de base asociados a las orientaciones de cambios a llevar a cabo afín de iniciar un cambio en las prácticas: igualdad mujer/hombre; igualdad de las relaciones entre acompañadoras en la formación y acompañadas; reapropiación del poder por las participantes que representan a a las acompañadas o a las mujeres que frecuentan los grupos de mujeres.
4. Profundizar en los diferentes aspectos teóricos asociados a una perspectiva feminista y al acompañamiento en la formación de una práctica reflexiva-interactiva.
5. Aspirar a una reducción de las diferencias entre el discurso “ideológico” o teórico y las prácticas efectivas.
6. Sostener una dimensión reflexiva-interactiva con la ayuda de medios reflexivos-interactivos como el cuestionamiento, los momentos de reflexión, la autoevaluación, la interacción, el trabajo en equipo, la retroacción...
7. Desarrollar una práctica reflexiva-interactiva centrada en la apertura a la complejidad y el desequilibrio cognitivo. Esto quiere decir que todas las prácticas puedan respetar o no las orientaciones de cambio y que puedan someterse a debate.

8. Comprometerse con una práctica reflexiva-interactiva donde se tengan en cuenta las diferentes dimensiones de la persona: cognitivas, afectivas, sociales...

4.2. Condiciones asociadas a una práctica reflexiva-interactiva con un enfoque de género

1. Observar las prácticas sin juzgar y estando prestos a escuchar y asimilar la retroacción de forma pertinente y respetuosa, todo esto suscitando el cuestionamiento.
2. Brindar a las acompañadas la posibilidad de ejercer el cambio y de desarrollar una capacidad de adaptación a fin de que ellas puedan contribuir a modificar y ajustar el proceso, conduciendo a un cambio de prácticas o a los instrumentos y maneras de hacer (ver 5.2); todo esto respetando las maneras de pensar y las formas de aprender, así como poner lo expuesto en práctica voluntariamente.
3. Favorecer la colaboración entre colegas y las cooperaciones en el medio. Esto exige una aceptación a las opiniones de los colegas sobre sus prácticas y un conocimiento de las características de los diferentes medios para elegir las adaptaciones pertinentes. Aceptar a aprender de las participantes y considerar que ellas contribuyen a su formación como acompañadoras en la formación; y esto está en constante evolución.
4. Integrar teoría y práctica es diferente a yuxtaponer teoría y práctica. Es sobre todo saber cuándo y cómo integrar los elementos teóricos a aquellos que se discuten en el plano práctico lo cual exige una buena cultura de las diferentes teorías ligadas al acompañamiento en la formación desde una perspectiva feminista. Leer, tener gusto por el debate y formarse son fundamentales para nutrir su cultura profesional.
5. Considerar la necesidad de una autonomía reflexiva-interactiva que no signifique trabajar sola, sino en interacción aceptando las opiniones de otros y sabiendo cuándo y cómo buscar retroacción.
6. Llevar a cabo el acompañamiento socioconstructivista de un cambio que suscite algunas veces conflictos

- sociocognitivos y que pueda desestabilizar las creencias (concepciones y convicciones) y las prácticas hacia una coherencia o una consciencia de las incoherencias.
7. Construir un modelo de prácticas que represente su forma de intervenir y sus convicciones vinculadas al éxito, sobre todo examinar bien los fracasos para determinar bien la naturaleza del éxito; sus manifestaciones; sus causas; sus consecuencias y su reinención.
 8. Definir su práctica y observarla en acción para así comprender mejor lo que funciona y lo que no y las razones para ello. Es importante conocer bien su práctica, ya que si su modelo de práctica no está explícito o claro por sí mismo es imposible analizarlo.
 9. Analizar lo que ocurre en la acción y dilucidar donde hay coherencia o incoherencia en la práctica. Si existen incoherencias lo importante es tener conciencia de ello para así investigar los medios para encontrar más coherencia.
 10. Llevar un registro escrito para evaluar la evolución, la de las acompañadas y las del grupo.
 11. Comprometer a las acompañadas con una práctica reflexiva-interactiva supone una dirección y una coordinación en la acción y una realización de experimentaciones para evitar la tendencia actual más frecuente, las consumidoras pasivas de contenidos.
 12. Demostrar una capacidad a aceptar los silencios para contribuir a la integración de conocimientos y de competencias.

Falta abordar el análisis de prácticas precisando la transición de las impresiones, a las descripciones, a las explicaciones, al análisis-síntesis.

5. Acompañamiento en la formación de un análisis de prácticas: de las impresiones al análisis-síntesis

En la práctica reflexiva-interactiva el análisis ocupa un lugar importante. Sin embargo, hemos encontrado diversos grupos en los cuales es difícil realizar un análisis, que en ocasiones esta

obstaculizado por las impresiones. Es para contrarrestar esta tendencia que ha surgido la idea de transitar de las impresiones, a las descripciones, a las explicaciones, al análisis-síntesis lo cual da paso a un recuadro llamado IDEA (Lafortune, 2012: 46-47) que consiste en explicitar el sentido de “transitar de las impresiones al análisis aumentando el grado de reflexión”. Este tránsito de las impresiones al análisis, aumentando el grado de reflexión, contribuye a concordar teoría y práctica. Con bastante frecuencia en los encuentros individuales o en pequeños grupos, se plantea “¿Cómo ocurrió?”, y las respuestas son breves y superficiales. Estas engloban a menudo impresiones como “eso está bien hecho” o “estuvo bien” o “a todo el mundo le encantó eso” o “hubo gran satisfacción”. En ese punto vienen las preguntas “por qué”, “¿cuáles son las causas del éxito?”, y son difíciles de responder para las acompañadas y las acompañadoras en la formación. Además, para convertirse en un individuo competente en el plano profesional, es primordial saber analizar, pero ¿qué significa “analizar”? El análisis es una habilidad compleja del pensamiento y se aprende a través del análisis de la práctica entre colegas.

El análisis de práctica necesita a menudo el acompañamiento ya sea de una persona de experiencia en el organismo o de una persona externa según lo que estimen las acompañadas. En todos los casos, las acompañadoras en la formación se comprometen con una práctica reflexiva-interactiva desde una perspectiva de modelización. Esto último se concreta en acciones profesionales como³:

1. Adoptar y suscitar un pensamiento y una postura reflexivos debatiendo, confrontando, cuestionando, etc.
2. Integrar la práctica reflexiva-interactiva a su modelo de intervención profesional (observación, reflexión, autorreflexión, acción, análisis, regulación).
3. Interrogar e interrogarse, reflexionando y debatiendo con otros sobre las prácticas desde una perspectiva de cambio.
4. Confrontar o cuestionar las creencias (concepciones y convicciones) y las prácticas asociadas al cambio.
5. Favorecer y suscitar la práctica reflexiva-interactiva y el compromiso de las acompañadas.

6. Suscitar conflictos sociocognitivos o diálogos cognitivos, reconocerlos en la acción y saber sacar partido para enriquecer la reflexión y la acción.
7. Analizar su práctica y la de otros para comprenderla y trazar metas colectivamente.
8. Diseñar su propio modelo de intervención para que, a la hora de actuar, ideas y acciones estén en concordancia.

5.1. Actividad de inicio de una práctica reflexiva-interactiva

Par iniciar un trabajo de acompañamiento en la formación centrado en la práctica reflexiva-interactiva es de gran ayuda plantearse una pregunta de este tipo:

- ¿Pensando en la práctica pedagógica y profesional que realizas, cuáles son sus características? (mencionar cinco) Estas características se deben enumerar en una expresión o enunciado (de 1 a 3 líneas). Puedes inspirarte en las opiniones de los otros sobre tus prácticas, tu enseñanza, entrenamiento, desempeño o tus intervenciones. Para cada una de las características, presentar un ejemplo de cómo lo pones en práctica.

Este trabajo a menudo se completa con auto observaciones de tus acciones con observaciones de las acompañadas. Estas observaciones se relacionan con:

- Lo que hago. Lo que pasa (contenido y descripción).
- Cómo lo hago. Cómo pasa (proceso y descripción).
- Lo que se hace para que las acompañadas reconozcan lo que se hace y cómo se hace (puesta en práctica).
- Cómo hacerlo de otra forma desde una óptica de perfeccionamiento (explicaciones, ajustes y perfeccionamientos).
- Cómo adaptar estos ajustes a otros contextos de intervención o de acompañamiento en la formación (adaptación y ajustes para el análisis).

Los debates con los colegas o los pares acerca de estas acciones para obtener intercríticas permiten no conformarse con una sola interpretación sino compararla con otras.

Cuando se deben implementar los cambios, algunas prácticas ya están en línea con la dirección de estos cambios, incluso si los entrenadores no están necesariamente al tanto de ellos. Para

valorizar estas prácticas, se pueden compartir, describir, explicar y analizar. Para lograr esto, es necesario:

- Describir estas prácticas. Plantear preguntas como: ¿qué prácticas se proyectan hacia el cambio? Nombrarlas, describirlas.
- Considerar sus prácticas y preguntarse: ¿cómo responden las mismas a las nuevas orientaciones? ¿Cómo se proyectan hacia el cambio? Es este el momento justo para las explicaciones, justificaciones y argumentaciones.
- Suscitar cuestionamientos por medio de confrontaciones (y no de enfrentamientos) para transitar hacia un análisis que sea productivo.
- Favorecer el establecimiento de relaciones entre la elección de las acciones de acompañamiento en la formación y los fundamentos del cambio (para un análisis-síntesis).

5.2. Análisis de prácticas: las etapas

Existen diferentes formas de realiza un análisis colectivo de prácticas, a continuación, algunas⁴:

1. Una persona acepta compartir una práctica en un grupo de una decena de individuos.
2. Ella describe su práctica, en un momento dado, de forma tal que los participantes puedan visualizar correctamente lo que aconteció.
3. Los miembros del grupo hacen preguntas para apropiarse de la situación. Son preguntas para esclarecer y no para justificar lo que ha pasado.
4. La situación entonces pertenece al grupo y está en el centro de los debates. Es importante evitar los diálogos con la persona que ha descrito la práctica realizada en una circunstancia específica. Para lograr esto, la persona que describió su práctica debe permanecer en silencio alrededor de 10 o 15 minutos mientras que

los otros miembros del grupo inician el debate. Ella integra el grupo, pero ya no es centro del debate como individuo.

5. Los participantes analizan esta práctica. Lo cual no significa debatir sobre lo que podía haberse hecho sino considerar diferentes maneras de actuar en esa misma situación, considerando las ventajas y los inconvenientes aportando teorías que respalden este o aquel punto de vista, debatir las reacciones de los acompañados en esta situación...
6. La participante cuya situación está en el centro de los debates se une al grupo. La misma evita justificarse y se une al análisis con los otros como si ella no fuese la protagonista de esta situación.
7. Al final del análisis, según el tiempo previsto, la persona que compartió las experiencias de su práctica, expresa cómo se nutrió de dicho análisis.
8. Los otros miembros del grupo hacen lo mismo.
9. La acompañadora en la formación sintetiza el debate y aporta diferentes perspectivas. Los otros miembros del grupo realizan sus aportes y se prepara otro análisis de prácticas.

Estos análisis se hacen generalmente en comunidades de práctica o en grupos de codesarrollo profesional. Es necesario prestar especial atención a las tendencias a evitar las críticas y los cuestionamientos. Este tipo de procedimiento tiende confortar a los miembros de un grupo sobre sus prácticas profesionales y a evitar los cuestionamientos con vistas al cambio.

6. Cuestionario de autoevaluación o de evaluación de una práctica reflexiva-interactiva desde una perspectiva feminista

El cuestionario de autoevaluación o de evaluación que se presenta en esta sección comprende los criterios e indicadores para que las prácticas se inscriban desde una perspectiva feminista.

Está basado en los principios de una evaluación de criterios lo que supone que las características del cambio que se realizará y las orientaciones serán evaluadas de acuerdo a una escala de apreciación.

Se basa en cada decisión del grado de aplicación de las orientaciones en las prácticas de la forma en la que se perciben las ventajas a explicar. No es la comparación de dos prácticas para descubrir la más pertinente, sino un método de evaluar su propia práctica o las de otros, para perfeccionarlas, y sobre todo, justificarlas para que proyecten bien las orientaciones de una práctica reflexiva-interactiva feminista. Estos son los criterios de evaluación que se miden y que son explícitos en términos de indicadores. Como sugiere su nombre, los indicadores proporcionan indicaciones; no son necesariamente exhaustivos y no exigen uniformidad en la práctica para que todo sea satisfactorio. Sin embargo, cada uno de los criterios se evalúa globalmente en función de un aspecto general que está explícito en los indicadores.

Además, la escala de valores consta de seis grados; esto quiere decir que tiene un número par de grados, lo cual no sucedió por casualidad. Se diseñó de esta forma para que las acompañadoras en la formación que se autoevalúen o que evalúen una práctica, la puedan situar dentro de un parámetro donde está orientada a llevar a cabo un cambio o como que no está realmente orientada de la forma requerida. No obstante, la escala se podría llevar a los 4, 8, 10... grados.

Los criterios e indicadores que se exponen a continuación se han agrupado en cuatro categorías: los criterios previos a una perspectiva feminista; aquellos que se asocian a la colaboración profesional; los criterios asociados a las estrategias reflexivas-interactivas y aquellos que hacen referencia a la autoevaluación. Estos criterios e indicadores son proposiciones que contribuirían a que las acompañadoras en la formación puedan reflexionar sobre sus prácticas y puedan delimitar hasta qué punto consideran actuar en sentido de la orientación de grupo, del organismo o de los cambios a realizar.

Estos criterios e indicadores podrían servir para evaluaciones de personal o para nuevas contrataciones. Cada uno de los criterios

comprende una escala de seis niveles de evaluación. A fin de entender estas evaluaciones, las personas que llenen el formulario responderán a la pregunta: “¿De qué manera ese criterio descrito por los indicadores se concreta en el acompañamiento en la formación?”. Los comentarios pueden provenir de las acompañadas en el caso de la autoevaluación con el objetivo de explicar la respuesta o de las acompañadoras en la formación en el caso de la evaluación de prácticas en el personal, por ejemplo. A continuación, el formulario de autoevaluación o de evaluación.

Cuadro de autoevaluación o de evaluación de una práctica reflexiva-interactiva desde una perspectiva feminista
A. CRITERIOS ASOCIADOS PREVIOS A UNA PERSPECTIVA FEMINISTA
Criterio 1. Demostrar un conocimiento de la intervención feminista
<ul style="list-style-type: none"> • Poder definir la perspectiva feminista. • Estructurar el pensamiento en concordancia con la perspectiva feminista, darla a conocer, argumentarla. • Poder establecer los vínculos entre una perspectiva feminista y su práctica (preparación y puesta en práctica del acompañamiento en la formación). • Demostrar un interés por desarrollar los conocimientos concernientes al feminismo.
No realmente
¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?
Comentarios:

Criterio 2. Demostrar un compromiso con la práctica reflexiva-interactiva feminista

- Reflexionar sobre la situación profesional y su relación con las orientaciones feministas.
- Mostrar una disponibilidad a reflexionar sobre nuestra práctica con los colegas en relación con las prácticas reflexivas-interactivas feministas.
- Contribuir a la reflexión sobre las prácticas de los colegas considerando lo que ya se ha hecho, con vistas a labrar el camino para las prácticas reflexivas-interactivas feministas.
- Considerar lo que se dice de estas prácticas y lo que, en efecto, se lleva a cabo; reflexionar sobre la diferencia entre lo que se quiere hacer y lo que se hace.
- Demostrar una coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se hace con efectividad.
- Utilizar los nuevos conocimientos adquiridos para perfeccionar su práctica y la de las acompañadas.

No realmente

¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?

Comentarios:

B. CRITERIOS ASOCIADOS A LA COLABORACIÓN PROFESIONAL

Criterio 3. Trabajar en equipo con un espíritu de colaboración

1. Preparar acompañadas en formación que trabajen equipo.
2. Reflexionar sobre la manera de trabajar en equipo.
3. Lograr que las personas observen equipos de trabajo con aspectos a tener en cuenta para comentar.
4. Perfeccionar la producción de los equipos y la dinámica colectiva.
5. Organizar el acompañamiento en la formación de forma tal que suscite la colaboración y los intercambios.

No realmente

¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?

Comentarios:

<p>Criterio 4. Colaborar con las acompañadas, construir con ellas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ir de la mano de las acompañadas; aceptar que no se tiene un conocimiento absoluto. • Adquirir conocimientos con las acompañadas, ayudarles a adquirir conocimientos, a desarrollar recursos propios. • Colaborar con el desarrollo de competencias de las acompañadas cuestionando la pertinencia de los conocimientos y las prácticas.
No realmente
¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?
Comentarios:
<p>Criterio 5. Trabajar en equipos de colegas para el acompañamiento en la formación (preparación y prestación)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipos de colegas para el diseño de estrategias o de instrumentos pedagógicos que favorezcan la integración de los conocimientos y el desarrollo de competencias en las personas acompañadas. • Mostrar un espíritu de colaboración al compartir material de trabajo, ideas, experiencias... • Realizar el acompañamiento en la formación en grupos, más a menudo, para favorecer el intercambio entre colegas.
No realmente
¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?
Comentarios:
C. CRITERIOS ASOCIADOS A LAS ESTRATEGIAS REFLEXIVAS-INTERACTIVAS DE FORMACIÓN
<p>Criterio 6. Anticipar las reacciones de las acompañadas ante las actividades propuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guiar a las acompañadas a formular hipótesis, pronósticos, predicciones con respecto a las acciones y resultados y discutirlos en base a la hipótesis. • Comprobar la hipótesis mediante un proceso de verificación. • Interpretar los resultados y discutirlos.
No realmente
¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?
Comentarios:

<p>Criterio 7. Utilizarlas interrogantes para llegar a las interrogantes reflexivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar preguntas de comprensión, preguntas asociadas al proceso. • Realizar preguntas abiertas que den lugar a diversas respuestas. • Hacer preguntas asegurándose de que <ul style="list-style-type: none"> • Sean reflexivas, • Que la respuesta esperada no esté implícita en la pregunta, • Que sean creativas, congruentes, complejas.
<p>No realmente</p>
<p>¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?</p>
<p>Comentarios:</p>
<p>Criterio 8. Activar los conocimientos, habilidades, actitudes, experiencias anteriores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partir de las representaciones de las acompañadas y también de sus conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias anteriores. • Adaptar sus prácticas pedagógicas en función de esta activación de sus representaciones, habilidades, actitudes y experiencias anteriores. • Exigir a las acompañadas que tengan conocimientos de conceptos, situaciones, teorías... (por los diseños, palabras clave, expresiones, definiciones, esquemas, recuadros...). • Tomar conciencia de esta activación, de los medios utilizados para alcanzarla y su utilidad en el acompañamiento en la formación.
<p>No realmente</p>
<p>¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?</p>
<p>Comentarios:</p>

Criterio 9. “Hacer” en lugar de «decir que hacer»

- Darle la palabra a las acompañadas.
- Que las acompañadas hagan, darles la iniciativa.
- Dar lugar a las preguntas de las acompañadas, incluso si la respuesta no viene a la mente rápidamente.
- Ir de una postura de "aconsejar" a una postura de acompañamiento socioconstructivista.
- Producciones actuales, por ejemplo:
 - Preguntar sobre el contenido, así como sobre el enfoque,
 - Que los otros hagan preguntas,
 - Retroactuar frente de las acompañadas.

No realmente

¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?

Comentarios:

Criterio 10. Tener en cuenta tanto el proceso como el resultado

- Prestar especial atención a los procesos, a la evolución mental de las acompañadas, aun cuando el resultado es importante.
- Exigir a las acompañadas que describan sus procedimientos.
- Preguntar que las impulsa a trabajar de esa manera.
- Debatir las posibles estrategias, las estrategias utilizadas por las acompañadas.

No realmente

¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?

Comentarios:

Criterio 11. Suscitar la interacción entre las acompañadas

- Desarrollar las relaciones con las acompañadas de diversas formas: grupos grandes, medianos y pequeños e individualmente.
- Que las acompañadas sean explícitas acerca de las anticipaciones, estrategias y soluciones y que además las comparen entre ellas.
- Que las acompañadas expliquen la anticipación, la estrategia, la solución de otra acompañada.

No realmente

¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?

Comentarios:

<p>Criterio 12. Construir enfoques de acompañamiento en la formación y analizarlos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que las acompañadas puedan elaborar enfoques de acompañamiento en la formación. • Hacer (y lograr que hagan) nexos entre lo que se elabora y los objetivos. • Suscitar los pasajes de acción y experimentación. • Alentar una retroalimentación de las experiencias de análisis.
No realmente
¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?
Comentarios:
<p>Criterio 13. Realizar presentaciones que incluyan la reflexión-interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar los momentos de reflexión en las presentaciones. • Suscitar la activación de conocimientos anteriores. • Suscitar las interrogantes en las acompañadas; formarlas para que planteen interrogantes. • Asegurarse de establecer una correlación entre la intervención feminista y los objetivos del acompañamiento en la formación.
No realmente
¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?
Comentarios:
D. CRITERIOS ASOCIADOS A LA EVALUACIÓN
<p>Criterio 14. Suscitar la autoevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suscitar la autoevaluación de las acompañadas para ayudarlas a descubrir no solo su fuerte, sino también los aspectos a mejorar. • En la autoevaluación, inspirar a las acompañadas a trazar estrategias para optimizar su formación. • Llevar un registro para ayudar a las acompañadas a constatar su evolución y además fomentar en ellas el hábito de llevar un registro por si mismas para que tomen consciencia de su evolución.
No realmente
¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?
Comentarios:

Criterio 15. Preparar las evaluaciones de la formación en concordancia con las orientaciones, las intenciones y los objetivos

1. Utilizar los instrumentos de observación para tener un registro de la evolución de las acompañadas.
2. Asegurarse de evaluar lo que corresponda a una perspectiva feminista y los objetivos del acompañamiento en la formación.
3. Asegurarse de haber preparado a las acompañadas que serán evaluadas.

No realmente

¿De qué manera se concreta esto en el acompañamiento en la formación?

Comentarios:

Para que la evaluación o autoevaluación de una práctica reflexiva-interactiva desde una perspectiva feminista sea efectiva, las siguientes condiciones son esenciales:

- Comprometerse con un acompañamiento en la formación a lo largo del tiempo (al menos 1 o 2 años).
- Tener una postura reflexiva-interactiva a la par de una acompañadora.
- Trabajar con un grupo que se comprometa en la preparación del acompañamiento-formación y que trabaje de acuerdo al enfoque utilizado.
- Beneficiarse de un acompañamiento en la formación en pares o de momentos en los cuales las acompañadoras en la formación consulten su planificación (preparación y anticipación) de la formación con otras personas.
- Asegurarse que los momentos de acompañamiento en la formación se organicen de forma tal que las participantes consagren su tiempo a los momentos de trabajo colectivo (retirarse a un lugar de trabajo diferente al habitual, por ejemplo).

Conclusión

Después de haber explicado un enfoque de género del acompañamiento en la formación y la práctica reflexiva-interactiva con un enfoque de género, puede ser interesante explorar las condiciones del acompañamiento en la formación para la implementación de tal práctica.

En primer lugar, es esencial que el acompañamiento en la formación proporcionado se circunscriba a un enfoque de género con vistas a la igualdad entre hombres y mujeres, disipando al mismo tiempo todo tipo de inequidad y desigualdad que exista entre las mismas mujeres. Este tipo de concientización en el acompañamiento en la formación también busca deconstruir los mensajes sexistas, racistas, homofóbicos y contrarrestar los estereotipos en el hogar y en otros lugares. Para lograr esto, es necesario creer en todo el potencial de las mujeres y tener en cuenta la dimensión afectiva para comprender lo que está sucediendo en el plano afectivo.

¹Este texto utiliza en gran medida parte del capítulo 4 de Lafortune, L. con la colaboración de L. Gervais, A. St-Cerny, B. Lacharité y D. Fournier (2015). *Acompañamiento en la formación de una práctica reflexiva-interactiva feminista: el caso de las Relais-Femmes*, Quebec, Prensa de la Universidad de Quebec.

²Relais-Femmes es un organismo de formación y de conexión entre los grupos de mujeres y comunitarios en Quebec. Es en este organismo que Louise Lafortune ha acompañado (2007-2015) para la concepción de una práctica reflexiva-interactiva con un enfoque de género.

³Ver Lafortune (2008a, 2015).

⁴Estas etapas asociadas a un análisis de prácticas se adaptaron de una experiencia observada por Mokhtar Kaddouri.

BIBLIOGRAFÍA

- Corbeil, C. y Marchand, I. (2010). L'intervention féministe: un modèle et des pratiques au cœur du mouvement des femmes québécois. En C. Corbeil y I. Marchand (dir), *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui. Portrait d'une pratique sociale diversifiée* (pp. 23-60). Montreal: Editorial de remue-ménage.
- Kergoat, D. (2010). Le rapport social de sexe, de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. En A. Bidet (coord) *Les rapports sociaux de sexe* (pp. 60-75). Paris, Presses universitaires de France, p.60-75.
http://iref.uqam.ca/upload/files/publications/textes_en_ligne/DKergoat_2010.pdf. Consultado el 19 de marzo 2015.
- Lafortune, L. con la colaboración de Cyr, S. y Masse B. y la participación de Milot, G. y Benoît, K. (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*. Quebec : Presses de l'Université du Quebec.
- Lafortune, L. con la colaboración de Dury, C., Coopman-Mahieu, C., Bonte, C., Droulez, C. y Morisse, M. y Napoli, A. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*. Quebec : Presses de l'Université du Quebec.
- Lafortune, L. con la colaboración de Lepage, C. (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Lafortune, L. con la colaboración de Lepage, C. y Persechino, F. (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Lafortune, L. con la colaboración de Gervais, L., St-Cerny, A., Lacharité, B. y Fournier, D. (2015). *Accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive féministe: le cas de Relais-Femmes*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Lafortune, L. y Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Quebec : Presses de l'Université du Quebec.
- Lafortune, L. y Fennema, E. (2003). Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques. En L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin y D. Martin (dir) *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 29-57). Quebec: Presses de l'Université du Quebec, p. 29-57

- Lafortune, L. con la colaboración de Lepage, C., Persechino, F. y Bélanger, K. (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*. Cambridge: MIT Press.

CAPÍTULO 2

PEDAGOGÍA FEMINISTA INTERSECCIONAL SOCIOCONSTRUCTIVISTA EN EL ACOMPañAMIENTO-FORMACIÓN: COMPETENCIAS A DESARROLLAR¹

Louise Lafortune
Universidad de Quebec en Trois-Rivieres

Lise Gervais
Berthe Lacharité
Josiane Maheu
Anne St-Cerny
Relais-femmes

Nancy Guberman
Danielle Coenga-Oliveira
Priscyll Anctil Avoine
Universidad de Quebec en Montreal

Este capítulo presenta las competencias a desarrollar con el fin de implementar una pedagogía feminista interseccional socioconstructivista (FIS). Estas competencias nacieron de una investigación colaborativa realizada en 2016-2017 por el equipo de Relais-femmes (RF) y la investigadora Louise Lafortune. Dicha investigación representó una oportunidad para ir más allá del acompañamiento-formación² llevado a cabo entre 2007 y 2015 (Lafortune, 2015) además de permitir clarificar los vínculos entre un enfoque feminista y el desarrollo de competencias profesionales para su implementación. Los datos recopilados provienen de entrevistas interactivas reuniendo principalmente al equipo de RF, entrevista basadas en un enfoque feminista y un referencial de competencia establecido por el equipo (Lafortune, 2015).

Durante la investigación, la noción de interseccionalidad se ha vuelto imprescindible. El equipo de investigación-intervención, formado por círculos académicos y de práctica, quiso establecer

una interacción entre el feminismo interseccional y el socioconstructivismo desde dos marcos teóricos, sociopolítico y socioeducativo, los cuales sugieren que diferentes opresiones, así como ciertos prejuicios y estereotipos derivan de constructos sociales. Las reflexiones colectivas han permitido debatir tanto en el plano conceptual como en la práctica pedagógica feminista interseccional socioconstructivista en el trabajo de acompañamiento-formación de RF. El equipo mixto (compuesto por profesionales e investigadoras) es consciente que los resultados obtenidos demuestran el estado actual de las reflexiones y se enmarcan en un proceso a más largo plazo.

Este trabajo de investigación propone una conceptualización tanto del sentido que RF quiere dar a una pedagogía FIS como unas competencias a desarrollar para las capacitadoras de RF y las trabajadoras de los distintos grupos comunitarios y de mujeres. Los objetivos consisten en clarificar el sentido de una pedagogía FIS en el trabajo de acompañamiento-formación de RF para grupos comunitarios y de mujeres, así como en precisar las competencias para implementar este tipo de pedagogía. Dos preguntas de campo han llevado a esta investigación y a sus dos objetivos:

- ¿Cómo definir una pedagogía FIS para analizar y mejorar el contenido y la forma de los acompañamiento-formaciones de RF?
- ¿Cuáles son las competencias a desarrollar en una perspectiva feminista interseccional para reflexionar acerca de las prácticas actuales, de analizarlas y de orientar el reclutamiento de nuevas trabajadoras?

El contexto teórico presentado toma en cuenta la complejidad de los conceptos puestos en relación: el feminismo interseccional, el socioconstructivismo, el acompañamiento-formación y las competencias. Antes de concluir, algunos aspectos metodológicos introducen las competencias a desarrollar para implementar la pedagogía FIS elegida, así como el estado de la reflexión a propósito del sentido de dicha pedagogía.

1. Feminismo interseccional, socioconstructivismo, acompañamiento-formación y competencias: elementos teóricos

Los elementos teóricos sitúan el debate actual sobre el feminismo interseccional y explican la voluntad de enmarcarse en un paradigma socioconstructivista para el acompañamiento-formación y para la formulación de competencias.

1.1. Un enfoque feminista interseccional

Es en el contexto de los estudios feministas, y con las influencias de las feministas negras defendiendo la imposibilidad de pensar las relaciones de género sin considerar las cuestiones raciales o aquellas ligadas a la clase social, que el concepto de interseccionalidad nace (Crenshaw, 1989). Según Bilge (2010), el desarrollo del pensamiento interseccional se edifica a partir de la denuncia del etnocentrismo, de la invisibilidad de las cuestiones raciales en los debates feministas y de la falta de problematización del sexismo en los movimientos antirracistas. Influenciado por las reivindicaciones de los movimientos de mujeres en América latina, África y Asia, el término ha sido ampliamente utilizado después de la Conferencia de Beijing (en el año 1995), tanto en las organizaciones internacionales como en las universidades. Grupos de mujeres del “tercer mundo”, apoyadas por feministas occidentales, denunciaron la imagen proyectada de la homogeneización de las mujeres como grupo y entonces, subrayaron la importancia de considerar las relaciones de clase, raza (como construcción social), etnia y religión (Mohanty, 1984).

De este modo, el enfoque interseccional se ha desarrollado a partir del deseo de los movimientos feministas por comprender las múltiples opresiones que afectan de manera distinta y directamente la vida de las mujeres. Los análisis basados exclusivamente sobre el “género” son insuficientes para describir la complejidad de las interacciones sociales y la imbricación entre el género, la raza, la clase social, la orientación sexual, la etnia y la religión. Un enfoque interseccional contribuye a un análisis de las experiencias y opresiones vividas por este grupo social heterogéneo (Simien, 2007). El modelo interseccional está

descrito generalmente bajo tres premisas: “1) las opresiones son vividas de manera simultánea y son difícilmente diferenciables las unas de las otras; 2) los sistemas de opresión se alimentan y se construyen mutuamente, aunque son autónomos; 3) por consiguiente, la lucha no puede ser conceptualizada como un combate contra un solo sistema de opresión – los sistemas deben ser combatidos simultáneamente sin ser jerarquizados” (Pagé, 2014: 203).

Como las experiencias y las condiciones de vida política y social son tributarias de factores que se influyen mutuamente, Collins y Bilge (2016: 2) consideran que la interseccionalidad constituye “una manera de comprender y de analizar la complejidad en el mundo, en las personas y en la experiencia humana”. La proposición de Collins (2017: 60), la cual busca hacer interactuar los conceptos de interseccionalidad y de sistemas de dominación como “modos concretos de estructuración de estas opresiones”, parece pertinente. Esta autora subraya que, “no obstante las intersecciones en causa, las relaciones de poder estructurales, disciplinarias, hegemónicas e interpersonales son subyacentes a formas de opresión muy diferentes”. La articulación entre el concepto de interseccionalidad y la propuesta del rol del poder de Collins (2017) contribuye al análisis de la interconexión entre los sistemas de opresión, entre los cuales encontramos el sexismo, el clasismo y el racismo (Corbeil y Marchand, 2006). A estos sistemas se agregan otros: el patriarcado, el capacitismo, el heterosexismo, el imperialismo (Pagé, 2014).

Si el uso del concepto de interseccionalidad designa a una teoría, un enfoque epistemológico o un modelo de intervención suscita discusiones pone en duda su alcance real (Harper y Kurtzman, 2014), la idea de Collins y Bilge (2016) de concebir la interseccionalidad como herramienta de análisis ha alimentado la reflexión sobre la noción de pedagogía feminista interseccional dentro del equipo de RF. Esta herramienta analítica favorece la intervención, la comprensión y el análisis según seis campos:

- 1) Las desigualdades, contribuyendo a una investigación que supera la relación entre género-clase-raza;

- 2) Las relaciones de poder estructurales, interpersonales, disciplinarias y hegemónicas;
- 3) Las relaciones humanas, estimulando el diálogo y la coalición entre las personas y los grupos;
- 4) El ambiente social, notando las influencias de los contextos histórico, intelectual y político propios al análisis del pensamiento y de las acciones de las y los individuos;
- 5) La complejidad para comprender y analizar el mundo;
- 6) La promoción de la justicia social.

Como estrategia analítica, esta herramienta es importante para RF quién presenta una enfoque feminista según principios como la transformación de las relaciones sociales de género, la deconstrucción de los estereotipos y prejuicios, así como el desarrollo de una toma de consciencia de las opresiones y de los privilegios (Corbeil y Marchand, 2006; Lafortune, 2015).

La interseccionalidad supone una práctica de reflexión crítica en el trabajo de acompañamiento-formación. Contribuye al análisis de la imbricación de los sistemas de opresión como mecanismo a la base de la producción y de la regulación de las injusticias y desigualdades sociales en las vidas de las mujeres (Bilge, 2009; Collins, 2017; Zambrini, 2014). Hace parte de un proyecto de justicia social que exige también de reconocer los privilegios relacionados con la raza, la clase, el sexo o la orientación sexual (Collins, 2017).

Asimismo, el concepto de interseccionalidad, poco utilizado en educación, se relaciona con otro concepto, la equidad sociopedagógica (Lafortune, 2006a, b) la cual supone una imbricación de cuatro dimensiones:

- 1) El aula mixta escolar (clases de niños y niñas) para evitar perpetuar los estereotipos;
- 2) Una educación a la ciudadanía para instaurar un enfoque democrático (CSE, 1998; Lafortune y Gaudet, 2000);
- 3) La inclusión escolar cuyo objetivo es la equidad entre las y los alumnos (Vienneau, 2004; Rousseau y Bélanger, 2004);

- 4) La reflexión-interacción para favorecer la puesta en duda de las creencias y los prejuicios (Lafortune, 2006a,b).

El trabajo de acompañamiento-formación de RF aborda la interseccionalidad y la equidad sociopedagógica incitando a las mujeres a tomar conciencia de la pluralidad de experiencias de discriminación (Corbeil et al. 1983; Corbeil y Marchand 2010), creando una apertura a la diversidad y evitando las generalizaciones abusivas (Lafortune, 2015). Si la interseccionalidad tiende a considerar la complejidad de las interacciones entre las diferentes opresiones y los sistemas de dominación, la equidad sociopedagógica busca tomar en cuenta la diversidad de las situaciones educativas y sociales en el acto pedagógico y el acompañamiento-formación.

Considerando las diversas opresiones, los diferentes privilegios y los numerosos sistemas de dominación como una construcción social, el equipo de acompañamiento-formación elige enmarcarse en un paradigma socioconstructivista.

1.2. Socioconstructivismo y educación

Partiendo de diferentes puntos de vista, Legendre (2008) confronta una idea ampliamente difundida según la cual el socioconstructivismo puede ser una teoría del aprendizaje, de la enseñanza o un modelo pedagógico (Jonnaert y Vander Borght, 1999). Según ella, el socioconstructivismo es una elección paradigmática que hace referencia a una visión del mundo orientada a las representaciones, intenciones y acciones. Adoptar tal paradigma conduce a ver la situación bajo un cierto ángulo. Esto juega un papel muy importante en la formación ciudadana y la manera de analizar las situaciones y proponer pistas de solución. Dicha elección no es neutra y conlleva ciertos presupuestos. Según este paradigma, los saberes resultan una confrontación interpersonal: suponen intercambios, negociaciones de puntos de vista y validación recíproca. Según Legendre (2008) y Lafortune (2015), este compromiso exige, más allá de las palabras, una coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se dice que se hace, entre lo que se promueve y la actualización en la práctica.

En el mismo sentido, Chachkine (2011) considera el socioconstructivismo como un paradigma que sostiene que cada individuo construye sus conocimientos a partir de lo que adquirió y sus experiencias anteriores contextualizadas. Por su parte, el Ministerio de la Educación, del Recreación y del Deporte (MELS, 2005: 1) considera que:

[El constructivismo es] una posición epistemológica según la cual una persona desarrolla su inteligencia y construye sus conocimientos en acción y en situación y a través de la reflexión sobre la acción y sus resultados. Aprehende y comprende las nuevas situaciones a través de lo que ya sabe y modifica sus conocimientos anteriores con el fin de adaptarse. Cada adaptación a una situación expande y enriquece la red de conocimientos anteriores de una persona, esta progresión continua lo cual le permite gestionar situaciones cada vez más complejas.

Basándose en los trabajos de Piaget y Bruner, Sarr (2015) subraya que el aprendizaje es un proceso continuo de construcción y de deconstrucción de la percepción de la realidad y que el individuo aprende mientras construye sentido. Dos principios nacen de ahí: el aprendizaje es a la vez un proceso activo y constructivo, y un proceso acumulativo. Class y Schneider (2004) agregan que una pedagogía socioconstructivista supone la confrontación de los conocimientos, los cuales inducen la adaptación y transformación necesaria a la evolución de los conocimientos.

Por su parte, Lafortune y Deaudelin (2001: 206) afirman que: “el socioconstructivismo viene de una concepción constructivista donde el aprendizaje es visto como un proceso social e interpersonal (Vygotski 1978). Estas interacciones contribuyen a sacudir las concepciones, suscitar conflictos sociocognitivos y a justificar interpretaciones”. Un enfoque socioconstructivista tiene como objetivo dar sentido al contenido de formación considerando que las personas acompañadas estructuran sus conocimientos de manera activa en interacción con las demás personas. Esto significa que lo que se dice no está construido de la misma manera por todo el grupo y, sobre todo, no se construye de la misma forma que la persona acompañante lo esperaba.

Henri y Lindgren-Cayrono (citados en Chachkine (2011)) proponen cuatro principios andragógicos que pueden tener un interés para RF:

- 1) Establecer un ambiente de aprendizaje equitativo y agradable;
- 2) Tomar en cuenta las experiencias previas y lo adquirido anteriormente;
- 3) Encontrar un justo equilibrio entre la imposición de una estructura y la autonomía para dejar posibilidades de elección;
- 4) Recurrir a enfoques pedagógicos centrados en la discusión.

Por su parte, Sarr (2015) así como Lafortune y Deaudelin (2001) develan la importancia de crear conflictos sociocognitivos interindividuales, nacidos de interferencias entre los conocimientos individuales y del colectivo, lo cual posibilita que las personas que están aprendiendo amplíen el horizonte de sus concepciones anteriores.

1.3. Un acompañamiento-formación

La ejecución de un acompañamiento-formación reflexivo-interactivo tiene como objetivo la evolución del grupo en el plano conceptual y teórico, evitando quedarse en sus propias impresiones, sus propias percepciones. En la óptica feminista interseccional adoptada por RF, el acompañamiento-formación está definido de la siguiente manera (Lafortune, 2015: 22):

Cada persona expresa sus propias ideas, concepciones, valores... aceptando también ponerlas en interacción con otras personas y estar confrontada con la perpetuación de estereotipos, prejuicios e ideas preconcebidas [...] No se trata de buscar la uniformización o una idea común [...], sino más bien reconocer lo que es relativamente similar y [...] las diferencias como una contribución en lugar de un freno. Todo este trabajo apunta a una construcción conjunta [...] para que cada persona sea una fuente de inspiración.

La concepción del acompañamiento elegida por RF no es necesariamente aquella que se adopta en la literatura. Sin embargo, la idea de ofrecer apoyo para la implementación de un cambio de práctica está en línea con las inquietudes de quienes proponen brindar seguimiento durante un cierto período de tiempo. (L'Hostie y Boucher 2004; Lafortune y Deaudelin 2001; Pelletier 2004; Paul 2004). Además, existen divergencias respecto al sentido dado al acompañamiento. Paul (2004: 308) considera que “acompañar es juntarse con alguien para ir adonde esta persona va al mismo tiempo que él”. Esta concepción es muchas veces difundida y expresada en diversos ámbitos; sin embargo, no parece siempre suponer una formación combinando teoría y práctica. Otros escritos (Charlier, Dejean y Donnay 2004; Dionne 2004; Boucher y Jenkins 2004; Gather-Thurler 2004; Lafortune y Deaudelin 2001; Lafortune y Martin 2004; Savoie-Zajc 2004) proponen una concepción diferente del acompañamiento que se enfoca más hacia grupos de personas como es el caso del trabajo de RF. Esta concepción supone la posibilidad de acompañar varias personas en un proceso de cambio en grupo y no con la ocasión de encuentros individuales. Este acompañamiento se inscribe en una perspectiva socioconstructivista, por lo que es un “apoyo enfocado en la construcción de los conocimientos [y del desarrollo de competencias] de las personas acompañadas en interacción [y reflexión] con los pares” (Lafortune y Deaudelin 2001: 200).

1.4. Competencias

Varias discusiones rodean el concepto de competencias, especialmente debido a las representaciones que se han asociado con ellas en las últimas décadas. El concepto de competencias que más se usa se inspira del trabajo del Ministerio de Educación de Quebec (MEQ 2001) y Tardif (2006) (citado por INSPQ 2011) quienes conciben una competencia como un saber-actuar basada en la movilización y uso efectivo de un conjunto de recursos internos y externos disponibles para una persona.

Igualmente, en el campo de la educación, Jonnaert (2002) considera que las competencias se desarrollan y se construyen en situación; son reflexivas y temporalmente viables. Jonnaert

(2009) (citado por INSPQ 2011) agrega que una competencia es la implementación, individual o colectiva, de saberes, de saber-ser, de saber-hacer o de saber-devenir en una situación dada. Una competencia es entonces contextualizada en una situación y dependiendo de la representación que la persona se hace de esta situación.

Para Legendre (2008), la noción de competencia no es en ella misma socioconstructivista o cognitivista; puede ser interpretada según diferentes referentes teóricos. Sin embargo, las competencias pueden ser complejas, en evolución, interactivas, globales e integrativas. Tardif (2006) (citado por INSPQ 2011) propone cinco características inherentes a una competencia: integrativa, combinatoria, de desarrollo, contextualizada y evolutiva. Allal (2002) indica además que una competencia incluye aprendizajes y conocimientos que se tienen que poner en relación con ella (como Tardif (2006) citado por INSPQ 2011) y que se aplica en una familia de situaciones. Postiaux (2010: 8), por su parte, subraya que “la literatura parece acordarse sobre la idea que una competencia se manifiesta en la confrontación a situaciones complejas que van a permitir esta movilización”. “Desde una perspectiva feminista, una competencia es un saber-actuar basado en la movilización y la utilización eficaz de recursos internos y externos sin dejar de considerar como prioridad la igualdad y la equidad en las relaciones sociales” (Lafortune y su equipo, 2015: 20).

Le Boterf (2001) precisa así las características de una persona competente; un saber actuar y reaccionar en un contexto particular, es:

- saber hacer frente a lo imprevisto, a lo inédito (*iniciativa, creatividad*);
- saber combinar los recursos y movilizarlos en una situación de trabajo (*integración*);
- comprender por qué y cómo tenemos éxito (o fracasamos) (*metacognición, práctica reflexiva*);
- transponer su competencia en otros contextos (*transposición, adaptación, autonomía*) las cursivas son de las autoras.

Esto supone tomar consciencia de sus recursos y movilizarlos en situación; de poder, por ejemplo, explicar, justificar, argumentar sus elecciones, sus puntos de vista, sus aprendizajes, sus intervenciones; anticipar las acciones y autoevaluarse durante y después de la acción (adaptación, análisis); de desarrollar actitudes propicias al aprendizaje, especialmente la curiosidad y el deseo de aprender. Según Pépin (2016) (citando a Dewey), esto significa también que actuar eficazmente pide reflexionar bien ante de la acción, sin lo cual la previsión de esta acción sería meramente un puro ejercicio intelectual, sin consecuencia para la fase de acción. Una competencia revela entonces de una acción reflexionada: adquirirla, es también “desarrollar una capacidad de análisis para problematizar situaciones indeterminadas que ocurren, juzgar cuales son los recursos que serán necesarios para superar los problemas encontrados e implementarlos de manera adecuada para reestablecer el continuum experiencial” (Pépin, 2016: 27).

Una competencia está en desarrollo cuando hay una progresión en el dominio de acciones profesionales y que el grado de complejidad se revela como creciente según el aspecto inédito de la situación. Este desarrollo está estimulado por desequilibrios cognitivos u obstáculos que siembran dudas o cuestionamientos y que conducen a intentos (Lafortune, 2004; Lafortune, Lepage y Persechino, 2008).

2. Competencias por desarrollar obtenidas del proyecto³

La investigación colaborativa conducida en alianza tenía dos ejes: una pedagogía FIS y las competencias para ponerla en marcha. Los datos recogidos vienen de entrevistas de grupo⁴ para hacer reflexionar sobre la transformación de prácticas y de relaciones sociales. Esto implica un compromiso de las colaboradoras hacia una construcción conjunta del conocimiento a partir del bagaje teórico y práctico de las diferentes partes.

La síntesis de los resultados toma forma de un referente de competencias para la implementación de una pedagogía FIS

en el trabajo de acompañamiento-formación de RF y de una perspectiva para profundizar el sentido dado a la pedagogía FIS en este contexto. Cada competencia está enunciada, explicada, especificada y ejemplificada de acuerdo con el trabajo de acompañamiento-formación. El orden de presentación de las competencias no se relaciona con su prioridad.

Competencia 1:

Implementar un acompañamiento-formación reflexivo-interactivo basado en un análisis FIS

Contrariamente a las prácticas tradicionales de formación que presuponen una transmisión unilateral de los conocimientos, el acompañamiento-formación reflexivo-interactivo busca movilizar a partir de un diálogo constructivo entre las partes. En un ambiente que favorece la expresión de ideas, de concepciones y de valores, cada persona, sin importar su origen etnocultural, su raza, su sexo, su situación socioeconómica, sus posiciones políticas o sus convicciones religiosas, está invitada a entrar en interacción con otras personas, y a exponerse a los estereotipos, los prejuicios y las ideas preconcebidas difíciles a contrarrestar.

Las acompañadoras realizan un análisis FIS en un espacio de diálogo integrativo e inclusivo, concebido con el aporte de las personas acompañadas, y también, teniendo consciencia de las desigualdades y de los privilegios en el plano social, cultural, político, económico y educativo. Esta perspectiva de construcción conjunta provoca el reconocimiento y la puesta en duda de sus propias ideas aceptando compartir con las demás personas del grupo, dejándolas evolucionar en una perspectiva de equidad e igualdad. Las actividades de formación están construidas para comprender la complejidad y la diversidad de las situaciones de las mujeres, evitando jerarquizar las opresiones. Por ejemplo, las reflexiones colectivas han llevado el equipo a darse cuenta de que las opresiones se consideraban mientras los privilegios no se ponían en evidencia.

Competencia 2:

Ejercer un pensamiento social crítico comprometiéndose con una reflexión y un análisis de su práctica y de las prácticas en interacción-colaboración

El trabajo de RF se inscribe en una maraña de dossiers, conceptos y contextos. El análisis FID de esta complejidad contribuye en proponer una mirada crítica en los planos social, político, económico y educativo y contribuye a establecer un plano ético. Esta perspectiva se inscribe en una práctica reflexiva-interactiva cuyo objeto es comprender lo que pasa, cómo y por qué, buscando estrategias para mejorar la práctica (Lafortune, 2015). Así, el rol del trabajo en equipo consiste en interrogar las decisiones, a poner en evidencia los perjuicios, a crear incertidumbres, y a hacer que las decisiones sean equitativas y desarrollar una colaboración.

Compartiendo experiencias, confrontando prácticas individuales y colectivas, así como aceptando posibles conflictos cognitivos, las acompañadoras se comprometen en el desarrollo de un pensamiento crítico basado en la práctica reflexiva-interactiva y llevando las personas del grupo acompañado a hacerlo. En un espacio seguro, se estimula a las personas acompañadas a aceptar la puesta en cuestión, a repensar las relaciones de poderes y la imbricación de las opresiones, así como a cambiar o a renovar sus prácticas. Por ejemplo, el contenido y la forma de las capacitaciones se repiensen para agregar medios para socavar las certidumbres, disminuyendo a la vez el impacto de las resistencias a los cambios a realizar en las prácticas.

Competencia 3:

Comprometerse con una propuesta de desarrollo profesional

A los ojos del equipo de RF, el desarrollo profesional es considerado como un desarrollo colectivo más que individual y se favorece la práctica de la intervisión (que supone críticas mutuas y no una supervisión que presume la jerarquía). Este tipo de desarrollo requiere una postura reflexiva, de curiosidad y de aprendizaje continuo con el fin de mejorar las prácticas

tanto organizacional como en la intervención en el ámbito laboral. Para comprometerse con tal desarrollo, es necesario ser agente de cambio para reducir lo que contribuye a perpetuar las desigualdades de género, y eso, con el objetivo de comprender las cuestiones feministas, así como las corrientes sociales y políticas, desarrollando un análisis de su medio (Lafortune, 2015).

Para las acompañadoras, el desarrollo profesional significa reflexionar, individual y colectivamente, sobre sus valores y actividades profesionales, analizarlas y ponerlas en duda. Esto implica, a nivel individual, identificar su propia carrera profesional (autoevaluación, autocrítica), discutirla (interevaluación, intercrítica), reconocer las opresiones y sus propios privilegios, así como los de las personas del grupo. También es importante estar al tanto de las noticias sobre relaciones sociales desde diferentes ángulos, las problemáticas que de éstas derivan y los problemas que las rodean (Lafortune, 2015). Para RF, el desarrollo profesional presupone una postura de búsqueda de coherencia que demuestre un compromiso profesional feminista interseccional que se refleja en el acompañamiento-formación y en el compromiso hacia una práctica reflexiva-interactiva, lo cual induce una reflexión y un análisis de su práctica y de la de los demás. Por ejemplo, han surgido preguntas sobre el carácter feminista e interseccional del trabajo de capacitación. El equipo apunta a una coherencia entre la teoría y la práctica y se interroga, en particular, sobre el lugar que ocupa la interseccionalidad en las estrategias de capacitación.

Competencia 4:

Construir conjunta de un liderazgo compartido y colectivo

El liderazgo compartido y colectivo se traduce en un proceso de influencia: se ejerce y se desarrolla por una reflexión individual y colectiva, en interacción. En una perspectiva de equidad sociopedagógica, las intervenciones son analizadas y reguladas frecuente y colectivamente entre las personas acompañadoras-formantes, y las acompañadas con el fin de establecer una responsabilidad compartida (Lafortune, 2015).

Este tipo de liderazgo provoca tomas de consciencia llevando a acciones elaboradas, realizadas, evaluadas y adaptadas en un trabajo colaborativo entre las personas del equipo de RF, las acompañadoras y las acompañadas. De hecho, la construcción conjunta requiere una coordinación que conlleva tomas de decisiones colectivas y intervenciones concertadas en una perspectiva FIS.

Las acompañadoras actúan según un rigor flexible o una flexibilidad rigurosa, lo que difiere de la rigidez o de la dejadez. Partiendo del principio de equidad, ellas reconocen las capacidades y los recursos de las otras y son capaces de poner en duda las ideas y de expresar desacuerdos argumentando en el respeto y con espíritu de ayuda mutua. Incitan a las demás a tomar ciertos riesgos hacia cambios de prácticas, apoyar experiencias, sobre todo aquellas que provocan inseguridad, llevando a la vez a las personas acompañadas a comprender las fuerzas en juego para conducir equipos hacia la acción en una práctica reflexiva-interactiva feminista interseccional. Por ejemplo, unas reflexiones se quedan sobre las maneras de abordar el reparto del poder según diversas culturas, orientaciones sexuales o ambientes socioeconómicos para una mejor integración de la interseccionalidad en el desarrollo de las capacitaciones.

Competencia 5: Trabajar con la complejidad y la diversidad de puntos de vista

El trabajo realizado en ámbitos diversificados (feminista, universitario, comunitario, sindical, institucional, gubernamental, etc.) obliga a componer con la complejidad de las situaciones, con una multiplicidad de personas y de concepciones del mundo. Para lograr una transformación social más igualitaria y equitativa, el desarrollo de interacciones se efectúa en un ambiente de respeto, considerando los diferentes privilegios y opresiones que se interinfluyen.

En vista de gestionar la complejidad y la diversidad de los puntos de vista, las acompañadoras juegan un rol de escucha,

de observación, de puesta en duda y de distancia crítica con el fin de evidencia diversas opresiones, su imbricación y su inseparabilidad. Durante los encuentros, es importante adoptar un funcionamiento democrático para entender a la otra, explicitar la contribución de los diferentes puntos de vista, pero también para negociar, intercambiar, confrontar evitando toda forma de discriminación y de juicio apresurado. Por ejemplo, la presencia de mujeres de orígenes diversos en las formaciones exige una escucha particular de sus opiniones para contextualizarlos teniendo en cuenta la interseccionalidad.

Competencia 6:

Tomar en cuenta la dimensión afectiva considerando las opresiones y los privilegios presentes y en acción

El trabajo de RF supone una comprensión de las reacciones afectivas que surgen en acompañamiento-formación cuando los desequilibrios cognitivos y las puestas en dudas están en causa. Tomar en cuenta la dimensión afectiva requiere analizar la complejidad de la situación: emociones, manifestaciones, causas, consecuencias y soluciones. Esto supone una toma de distancia con la situación y el análisis de los componentes de la dimensión afectiva en acción.

Las acompañadoras toman en consideración la dimensión afectiva reconociendo las relaciones de poder y las diferencias entre las diversas situaciones de las mujeres. Tal perspectiva exige un conocimiento de sí sobre todo en situación emocional intensa, una anticipación de las reacciones afectivas al momento de la preparación de una intervención y una previsión de adaptaciones posibles en la acción. Esta actitud supone prestar atención a lo que parece provocar entusiasmo, compromiso, pasaje a la acción, miedos, decepciones, rechazos o resistencia, así como realizar retornos-síntesis-balances en equipo en un espíritu de intercrítica, conservando un espacio seguro. Por ejemplo, en una formación donde se manifiesta una preocupación para la diversidad como “Contratación y retención de mujeres de la diversidad”, o con las discusiones sobre el análisis diferenciado según los sexos (ADS) en un grupo mixto, las reacciones afectivas son muy presentes.

Es necesario prepararse para las reacciones provocadas por las estrategias utilizadas.

El desarrollo de una sola competencia no puede asegurar la implementación de una pedagogía FIS. Es en complementariedad y en interacción (y no en yuxtaposición) que estas competencias posibiliten la acción en situación según la pedagogía FIS. Uno de los objetivos del proyecto de investigación consistía en clarificar el sentido de una pedagogía de este tipo. Teniendo en cuenta del conjunto de debates actuales sobre la pedagogía feminista, la interseccionalidad, el socioconstructivismo, las competencias y el acompañamiento-formación, la consecución de este objetivo parece difícilmente posible con una satisfacción completa. En el trascurso de la investigación, se trató de llegar a acuerdos sobre algunos elementos a tomar en una eventual definición de esta pedagogía y así, contribuir al debate actual sobre el tema. De este modo, la pedagogía FIS:

- es un enfoque de acompañamiento-formación que considera que las personas en formación construyen sus conocimientos en interacción;
- ve la equidad y la igualdad como una prioridad en la planificación, la acción y la retroalimentación sobre la acción de acompañamiento-formación;
- tiene en cuenta los diversos sistemas de opresión y los privilegios de manera que se pueden eliminar o disminuir las repercusiones de las palabras o gestos que perpetúan estereotipos o prejuicios relativamente, en particular, al sexo, la raza, las situaciones socioeconómicas y socioculturales, a la orientación sexual, a las concepciones religiosas;
- implementa una práctica reflexiva-interactiva para reflexionar sobre la práctica de intervención, analizarla y contribuir al análisis de la de las demás según una escala FIS.

Conclusión

El equipo de trabajo, observando el camino recorrido para afinar el enfoque feminista, las condiciones de realización y las competencias a desarrollar, se daba cuenta de algunas insatisfacciones. El concepto de interseccionalidad es subyacente al trabajo de RF, pero todavía no se toma en consideración de manera explícita en las prácticas de acompañamiento-formación. Todavía queda por profundizar e integrar mejor este concepto en la pedagogía FIS elegida.

Como algunas personas del equipo trabajaban sobre la noción de pedagogía feminista desde más de diez años, el conocimiento de las ideas y del pensamiento de unas y otras, así como la relación de confianza establecida han contribuido a una realización satisfactoria de este trabajo. El proyecto realizado constituyó un espacio de transferencia de los conocimientos para las personas que han participado.

Gracias a la colaboración de personas provenientes de los ámbitos universitarios y comunitarios, cuya experticia complementaria en el plano teórico y práctico en área tan diversas como las ciencias políticas, la educación, la geografía, la sexología, la literatura, el trabajo social, la psicología y las ciencias naturales, la investigación sacó beneficios de diferentes formas de validación. Como los resultados obtenidos proceden de las interacciones con personas que han desarrollado las competencias subrayadas, pueden influenciar las prácticas.

Perspectivas futuras de investigación podrían enfocarse de la siguiente manera: clarificar las actitudes pertinentes para desarrollar las competencias presentadas; clarificar los conocimientos a integrar en la implementación de una pedagogía FIS; revisar ciertos acompañamientos-formación de RF criticando los aspectos interseccionales presentes o faltantes y completar el trabajo realizando un análisis de caso; considerar futuros estudios sobre la interseccionalidad, las invisibilidades de las opresiones y los privilegios en juego en los grupos de mujeres. Se trata igualmente de proponer elaborar una guía analítica FIS

para que otros grupos puedan examinar sus propios documentos de formación y mejorarlos, así como proceder a un encuentro complementario con el grupo grande de personas que han contribuido a las reflexiones con el fin de explorar otras fases al proyecto y compartir reflexiones que surgieron más allá de este encuentro.

Finalmente, el proyecto de investigación puso en relación diferentes perspectivas ligando puntos sociopolíticos y socioeducativos con el objetivo de proponer una pedagogía FIS y las competencias para implementarla en el procesos de acompañamiento-formación.

¹Este texto ha sido traducido por Priscyll Anctil Avoine. La versión original, publicada en francés en la revista canadiense *Recherches féministes*, se puede encontrar en el siguiente enlace: erudit.org/fr/revues/rf/2018-v31-n1-rf03912/1050653ar/

²“Acompañamiento-formación” significa “el apoyo que los individuos reciben en situaciones de aprendizaje para que puedan progresar en la construcción de su conocimiento (Lafortune y Deaudelin, 2001: 199). En el contexto del acompañamiento de un cambio, este apoyo necesita una formación para conocer bien la teoría y la práctica para implementar el cambio, En un contexto teórico socioconstructivista, incluye la noción de interacción con los pares y tiene como objetivo activar experiencias previas, dar lugar a conflictos sociocognitivos, aprovechar al máximo cualquier conflicto que surja en las discusiones, coconstruir en acción, rastrear conceptos erróneos y sacar provecho de la autoconciencia que surge de ciertas construcciones. Implica reuniones frecuentes donde se discuten y estudian los cambios en la vida profesional de las participantes.

³Para detalles metodológicos, ver el artículo publicado en el año 2018.

⁴Ocho entrevistas en pequeños grupos con una duración de 4 a 6 horas cada una entre noviembre del 2016 y septiembre del 2017. Una de estas entrevistas fue en gran grupo compuesto por trabajadoras de RF y miembros del consejo administrativo, así como diferentes grupos y organizaciones feministas que tienen relaciones sostenidas con la organización.

Bibliografía

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. En J. Dolz y E. Ollagnier (dir) *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles: De Boeck.
- Bilge, S. (2015). Le blanchiment de l'intersectionnalité. *Recherches féministes*. 28(2), 9-32.
- Bilge, S. (2015). De l'analogie à l'articulation: théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe. *L'Homme et la société*. 1(176/177), 43-64.
- Bilge, S. (2009). Théorisation féministe de l'intersectionnalité. *Diogène*. 225(1), 70-88.
- Boucher, L.-P. y Jenkins, S. (2004). Un soutien aux processus de transformation des pratiques au primaire. En M. L'Hostie y L.-P. Boucher (dir) *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 85-106). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Chachkine, E. (2011). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en FLE?* Tesis de doctorado. Aix-Marseille, Universidad de Provence, Francia. Consultado el 24 de mayo 2017.
halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00604871/document
- Charlier, E., Dejean, K. y Donnay, J. (2004). Nouvelles postures de travail du chercheur en éducation: analyse d'une intervention. En G. Pelletier (dir), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 125-143). Paris: L'Harmattan.
- Class, B. y Schneider, D. (2004). Tutorat, socioconstructivisme et capitalisation des connaissances dans un portail communautaire utilisé en éducation à distance. Conferencia de la Escuela de Ingeniería de Educación a Distancia del Centro Nacional de Aprendizaje a Distancia (CNED). Poitiers, Francia.
- Collins, P.H.J. (2017). *La pensée noire féministe*. Montreal: Editorial de remue-menage.
- Collins, P.H. y Bilge, S. (2016) *Intersectionality*. Malden: Polity Press.
- Consejo superior de Educación (CSE, 1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Quebec: Gobierno del Quebec.
- Corbeil, C. y Marchand, I. (2010). *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui*. Montreal: Editorial de remue-ménage.
- Corbeil, C. y Marchand, I. (2006). Penser l'intervention féministe à l'aune de l'approche intersectionnelle: défis et enjeux. *Nouvelles Pratiques sociales*. 19(1), 40-57.

- Corbeil, C. y al. (1983). *L'intervention féministe. L'alternative des femmes au sexisme en thérapie*. Montreal: Editorial cooperativo Albert Saint-Martin.
- Crenshaq, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*. 1, 139-167.
- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. En M. L'Hostie y L.-P. Boucher (dir), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 63-80). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Gather-Thurler, M. (2004). Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire. En G. Pelletier (dir), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation* (pp. 69-99). Paris: L'Harmattan.
- Harper, E. y Kurtzman, L. (2014). Intersectionnalité : regards théoriques et usages en recherche et intervention féministes – présentation du dossier. *Nouvelles Pratiques sociales*. 26(2), 15-27.
- Instituto nacional de salud pública de Quebec (INSPQ, 2011). *L'approche par compétences: un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Quebec: Instituto nacional de salud pública.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P. y Vander Borght, C. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives- interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2011). Des fonctions de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement. En M. Morisse, F. Cros y L. Lafortune (dir), *Se professionnaliser par l'écriture réflexive* (pp. 205-232). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2006a). S'ouvrir à la diversité des élèves: vers une équité sociopédagogique. *Quebec français*. (142), 86-88.
- Lafortune, L. (2006b). Vers une équité sociopédagogique : des élèves dans une collectivité. En P.-A. Doudin y L. Lafortune (dir) *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers* (pp. 205-223). *Quelle formation à l'enseignement*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. (2004). Des intuitions constructivistes. En P. Jonnaert y D. Masciotra (dir) *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (dir) (2004). *Le questionnement en équipe de collègues. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. y Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. y Gaudet, E. (2000). *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*. Montreal: ERPI.
- Lafortune, L. con la colaboración de Gervais, L., St-Cerny, A., Lacharite, B. y Fournier, D. (2015). *Accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive féministe: le cas de Relais-femmes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. con la colaboración de Lepage, C. y Persechino, F. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. y Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. En M. L'Hostie y L.-P. Boucher (dir) *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 47-62). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editorial d'Organisation.
- Legendre, F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Education et francophonie*. 36(2), 63-79.
- L'Hostie, M. y Boucher, L.-P. (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ministerio de Educación, Recreación y Deporte (MELS, 2005). *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences*. Québec: Gobierno del Québec.
- Ministerio de Educación de Québec (MEQ, 2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gobierno del Québec.
- Mohanty, C. (1984). Under Western Eyes : Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Boundary 2*. 12(3), 333-358.
- Page, G. (2014). Sur l'indivisibilité de la justice sociale ou pourquoi le mouvement féministe ne peut faire l'économie d'une analyse intersectionnelle. *Nouvelles Pratiques sociales*. 26(2), 200-217.

- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Pelletier, G. (dir) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultances, recherches et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Pepin, M. (2016). Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey. *Éducation et francophonie – Le développement de compétences en éducation et en formation*. 44(2), 19-39.
- Postiaux, N. (2010). *Référentiels de compétences et pilotage de formation à l'université: rôle, enjeux et limites*. Tesis de doctorado. Bruxelles: Université libre de Bruxelles.
- Rousseau, N. y Belanger S. (dir) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sarr, M. (2015). Analyse de l'effectivité de la démarche constructiviste et socioconstructiviste dans la conception et de l'élaboration des cours en ligne de la pédagogie universitaire à l'UCAD. *Liens*. (19), 69-83.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants: contribution de la recherche à l'accompagnement au changement. En G. Pelletier (dir) *Accompagner les réformes et les innovations en éducation: consultance, recherches et formation* (pp. 211-235). Paris: L'Harmattan.
- Simien, E. (2007). Doing Intersectionality Research: From Conceptual Issues to Practical. *Examples Politics and Gender*. 3(2), 264-271.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. En N. Rousseau y S. Belanger (dir), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 125-152). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*. 4, 43-54.

CAPÍTULO 3

PEDAGOGÍAS DECOLONIALES DESDE ABYA YALA: DESARROLLO DE TEORÍAS FEMINISTAS A PARTIR DE LO VIVIDO

Priscyll Anctil Avoine, Universidad de Quebec en Montreal
Danielle Coenga-Oliveira, Universidad de Quebec en Montreal

Los recientes eventos en Abya Yala¹, especialmente en Brasil con las manifestaciones en contra de la visita de Judith Butler (Coenga-Oliveira, 2017) y en Colombia con las oposiciones a la integración del enfoque de género en los acuerdos de paz con las FARC-EP (Muelle, 2017), han demostrado la importancia de elaborar relatos que deconstruyan a la llamada “ideología de género”. Además, los contextos de violencia contra los derechos humanos de los colectivos no normativos exacerbaban la polarización en el continente, exigiendo respuestas pedagógicas frente a las desigualdades generadas por cuestiones sexo-généricas (CIDH, 2015; Amnesty International, 2018).

De este modo, las corporalidades, las sexualidades y las identidades de género representan un reto para la educación universitaria y los grupos feministas, tanto en su práctica formativa como en el activismo político. Dado que las teorías no siempre consideran las realidades de las y los estudiantes y activistas como una fuente de conocimiento, es importante considerar cómo incorporar las experiencias y las historias de vida en la construcción del conocimiento en los círculos académicos y activistas. Una de las formas que se ha venido trabajando desde los diversos feminismos es la metodología basada en relatos de vida; es decir, las biografías, autobiografías y demás formas de expresión corpo-emocionales que buscan crear conocimientos desde lo vivido (Anctil Avoine y Miranda Montero, 2016).

De esta manera, motivadas por nuestras vivencias como estudiantes y, sobre todo, a partir de nuestras experiencias educativas con estudiantes y grupos de mujeres en Colombia y Brasil, el capítulo tiene como objetivo presentar el potencial

de las vivencias individuales y colectivas para la construcción conjunta conocimiento y el desarrollo de las pedagogías feministas decoloniales (PFD). Nuestro argumento se articula alrededor del hecho que las PFD permiten un mejor acercamiento a las realidades vividas en contextos de desigualdades sociales, la valorización de los saberes subalternos, además de propiciar una reflexión sobre lo cultural.

Cómo será expuesto, los estudios decoloniales latinoamericanos proponen una “desobediencia epistémica” (Mignolo, 2009) así como una crítica explícita al racismo estructural (González, 1988a) que marca tanto los cuerpos como los conocimientos.

Para lograr nuestro objetivo presentaremos, en primer lugar, los postulados de las pedagogías feministas decoloniales (Espinosa Miñoso, Gómez Correal y Ochoa Muñoz, 2014; Hooks, 1994; Walsh, 2013). Posteriormente, a partir de ejemplos de experiencias locales en el contexto brasileño y colombiano, abordaremos las posibilidades teórico-prácticas que ofrecen diferentes acciones pedagógicas para cocrear teorías feministas y decoloniales junto con los movimientos sociales, colectivos militantes y estudiantiles. El objetivo final de este capítulo es estudiar su relevancia para la descolonización del aprendizaje y, además, generar un espacio de reflexión sobre la coconstrucción del conocimiento a partir del feminismo decolonial latinoamericano (Espinosa-Miñoso, 2014; Lugones, 2008, 2010).

1. Pedagogías feministas decoloniales: un breve panorama

Frente a la mercantilización de la educación y de la formación universitaria (UNESCO, 2011; Coenga-Oliveira y Anctil Avoine, 2017), existe una urgencia teórica en desarrollar marcos epistémicos que ponen en relieve las consecuencias actuales del colonialismo sobre las personas viviendo en Abya Yala. Las PFD ofrecen una oportunidad para decolonizar tanto la educación formal como los espacios de lucha feminista. Esta sección tiene como objetivo retratar los grandes rasgos de las PFD en América Latina.

La decolonización implica partir de saberes y prácticas locales para pensar el mundo y la producción de conocimiento. Como

lo argumenta Falquet, “la importancia de la dimensión colectiva y contextualizada del pensar/accionar, y de la politización de la posición de raza y de clase - además de la posición de sexo - de quienes contribuyeron paulatinamente a forjar los contenidos de la decolonialidad” (2016: 3). De este modo, se debe resaltar que la lucha por la decolonialidad en la educación no es tan reciente cómo se viene presentando en la academia actualmente. La pedagogía decolonial debe entonces comprenderse ante todo como una praxis de los diversos movimientos sociales y, en el caso que nos interesa, de las mujeres indígenas, campesinas, negras y lesbianas autónomas del continente (Falquet, 2014). Es un espacio epistémico de debates y reivindicaciones políticas articulado por las mujeres que han vivido corporalmente la colonialidad del poder, saber, ser y género (Lugones, 2008; Quijano, 1992).

Así, un elemento fundamental de las pedagogías decoloniales en su conjunto es la constitución de una “conciencia opositora” (Sandoval, 1991) desde el “Sur global”. Es una conciencia que parte de las epistemologías del Sur (Sousa Santos y Meneses, 2009; Santos, 2010) de valorar los saberes locales y para contraponerse a las formas de pensar hegemónicas fuertemente centradas en la idea de sujeto universal eurocentrado. Es de este modo que partimos de nuestras experiencias propias y de saberes situados latinoamericanos para presentar las contribuciones de las PFD.

Si bien no se puede negar los aportes de los pensadores decoloniales como Mignolo (2009), Quijano (1992) o Dussel (1994) o pedagogos como Paulo Freire (1984) para el fomento de un proyecto crítico, fragmentado y plural a los universalismos propuestos por la modernidad política (Escobar, 2012: 77), nuestro objetivo aquí es mostrar los aportes de las feministas latinoamericanas al respecto.

Ya en los años 1970, la feminista negra brasileña Lélia Gonzalez establecía una relación directa entre raza, clase y género, criticando el racismo estructural que sostiene las relaciones sociales en Latinoamérica. La autora propone el concepto *Amefricanidade* (1988a) para afirmar la presencia y la importancia de la población

negra e indígena para la formación cultural e identitaria local. Gonzalez (1988b) defendía así la construcción de un feminismo latinoamericano que resalta el carácter multirracial y multicultural de las sociedades de la región. Su trayectoria política “demuestra una práctica común entre muchas mujeres negras envueltas en el activismo de la época de los setenta hasta hoy” (Werneck, 2005: 36), confirmando que la lucha para una crítica a la colonialidad ha sido históricamente portada por mujeres subalternas.

Desde ahí, se inicia una puesta en común cada vez más sistemática entre las feministas latinoamericanas para hacer una genealogía del pensamiento desde las márgenes, convirtiéndolo en una “apuesta epistémica” (Espinosa-Miñoso, 2014) para desenmarcar el feminismo de su hegemonía blanca, el cual no responde a lo vivido en Abya Yala (Castillo, 2001). Estas pedagogías están en neta oposición a la decorporeización del saber y a las construcciones identitarias negativas del otro/a (Carneiro, 2005). De ahí que, como afirman Araújo y Santana, Maria Lugones propone un feminismo desde la resistencia a la dominación, es decir una epistemología constituida por mujeres que viven en un “entre-lugar” y, sobre todo, que están sufriendo varias opresiones conectadas (Araújo y Santana, 2017).

Según Espinosa-Miñoso, la apuesta del feminismo decolonial es doble ya que propone una revisión del “andamiaje teórico-conceptual producido por el feminismo occidental blanco burgués” además de proponer “nuevas interpretaciones que expliquen la actuación del poder desde posiciones que asumen un punto de vista subalterno, constituye un aporte fundamental a la producción de nuevas epistemologías y marcos teóricos conceptuales que confrontan el andamiaje de producción de verdad hegemónico impuesto por Europa, y posteriormente por Estados Unidos” (2014: 3). Es de esta forma que el feminismo decolonial desde Abya Yala se materializa en las experiencias cotidianas y las epistemologías alternativas al conocimiento occidental que se erigen en ejes del saber: es replantear la idea que el currículo es el único pilar del discurso pedagógico (Gargallo, 2014; Gonzalez, 2015).

Asimismo, el feminismo comunitario latinoamericano ha sido clave para la elaboración de una educación intercultural en varios

campos relacionados con la educación formal e informal, de las políticas públicas o acerca de las posibilidades de la democracia radical (Sacavino, 2016).

Según Walsh, la PFD implica revivir los feminismos desde diferentes geografías, trabajando a partir de una “pluriversalidad epistémica” (2007: 102), la cual conduce a una posición ética y política para construir democracias que “articulan la igualdad y el reconocimiento de las diferencias culturales” (Sacavino, 2016, p.10). Retomando a Walsh, no se trata solamente una inclusión de contenidos en los planes de cursos y programas; el objetivo es de “transformación estructural y socio-histórica” (Oliveira y Candau, 2010: 12).

De esta manera, se trata de un “nuevo espacio epistemológico que incluye los conocimientos subalternizados y los occidentales, en una relación tensa, crítica y más igualitaria” (Oliveira y Candau, 2010: 12). Así es como, a partir de estos postulados, las feministas decoloniales han propuesto una “recorporeización y relocalización del pensamiento²” (Desai y Sanya, 2016: 712) para imaginar otros sistemas de saberes.

2. Posibilidades teórico-prácticas de las pedagogías feministas decoloniales

Empezar desde las historias de vida en términos pedagógicos en los grupos de mujeres o cursos de género ha significado pensar los diferentes problemas y resignificar la relación entre las diferentes personas agentes del saber (Anctil Avoine y Miranda Montero, 2016). Más allá de los cuadros universitarios, es también a partir de sus vivencias que las feministas y grupos de mujeres negras y provenientes del Sur global critican las relaciones de poder existentes en el interior de los grupos y movimientos sociales. Dichas mujeres se confrontaban (y se confrontan todavía), por un lado, con altos niveles de sexismos por parte de los hombres en los movimientos negros, pero también, por otro lado, se percataban con el racismo de sus compañeras en los movimientos feministas estructurados desde las vivencias de las mujeres blancas (Carneiro, 2005; González, 1988a; Davis, 1983; Collins, 2009). Ellas nos muestran cómo las luchas de raza, género, clase y otras formas

de opresiones no pueden ser tratadas de manera fragmentada sino desde las intersecciones de los ejes de opresivos.

En efecto, cómo se ha expuesto en la sección anterior, no hay una eficaz descolonización de la pedagogía si no hay una comprensión de la imbricación de los sistemas de opresión y una descolonización también epistemológica que permita cuestionar las relaciones de poder subyacente a la construcción del conocimiento. En consecuencia, en esta sección, nuestro objetivo es mostrar, sin pretensión a la exhaustividad, algunas posibilidades teórico-prácticas que, valorizando los saberes locales, las experiencias individuales y las realidades socioculturales del contexto de enseñanza, permiten pensar las contribuciones de y para las PFD - tanto en lo que se refiere a la educación formal como a las luchas de los movimientos sociales de mujeres, feministas y campesinos.

2.1. Tejiendo saberes: una práctica conjunta

El enfoque de las PFD permite abordar temáticas que, incluso para el sujeto que las viva, pueden aparecer como disjuntas; de este modo, provoca un análisis tanto micro, abarcando las vivencias individuales y el contexto local, como macro, para interrogar las variables históricas, sociales y estructurales que las sustentan. El gran desafío es, según Oliveira y Candau (2010), cómo abordar y poner en primer plano saberes locales y una perspectiva teórica y epistemológica producida desde el Sur en un contexto de práctica de enseñanza basada tradicionalmente en modelos eurocentrados de producción de conocimiento - como es el caso de América Latina.

Siguiendo a Elenes (2001), las PFD representan una manera para dar cuenta de las múltiples ideologías que están presentes en el aula de clase, en reuniones de movimientos sociales, en colectivos feministas o en cualquier otro grupo. Estas pedagogías dan paso a las posibilidades del disenso, esencial a cualquier práctica democrática para el aprendizaje. Según la autora, las “pedagogías de la frontera/transformativas” pueden ser comprendida como un método para “deconstruir la noción del sujeto unificado y las nociones esencialistas de la cultura”

(2001: 691). Es a partir de ejemplos de diferentes formas de construir pedagogías y pensamientos de frontera (Grosfoguel, 2009) que proporcionaremos algunos elementos para pensar las PFD.

El método (auto) biográfico ha sido, de este modo, utilizado por las mujeres en los movimientos sociales, políticos, así como en la academia en Abya Yala, con el fin de visibilizar las experiencias de opresiones encarnadas por los sujetos subalternos. Se puede mencionar específicamente que los relatos biográficos permiten movilizar las emociones y corporalidades de las personas que hacen parte del proceso de aprendizaje, lo que abre posibilidades de contestar los modelos educativos basados en una división rígida entre cuerpo y espíritu (Perumal, 2012).

La Escola Feminista, tal como lo exponen Araújo y Santana, implementada por el Movimiento de mujeres trabajadoras rurales del Nordeste brasileño, es también un ejemplo de producción de conocimiento por medio de experiencias de vida y de saberes individuales de mujeres. Como subrayan las autoras, en dicho grupo de relaciones horizontales de poder, esas mujeres del campo “deconstruyen las jerarquías en el proceso de enseñanza-aprendizaje [...]. Ellas evalúan los aprendizajes conectándolos con su propia historia como mujeres organizadas y cómo su protagonismo de la lucha feminista pasó a pautar el propio movimiento feminista, pues pasan a reconocerse y afirmarse como feministas rurales” (2017: 9).

Asimismo, es en este contexto que se articulan las aportaciones de los feminismos autónomos³ a la decolonización feminista de las pedagogías. Como afirman Gargallo y Adrião (2006 y 2008, respectivamente, citadas por Martello, 2016), las feministas autónomas tienen como principal forma de articulación la creación de grupos pequeños de ‘autoconciencia’. El hecho de compartir experiencias y sentimientos personales en grupos de mujeres es un elemento fundamental: de esta manera, las feministas pueden identificar y tomar conciencia de sus propias opresiones vividas, teniendo como punto de partida el auto-reconocimiento en el relato de otras mujeres. Es un reconocimiento propio y de la otredad a la vez.

Por otra parte, al hablar de la perspectiva decolonial latinoamericana para repensar los métodos de enseñanza, Silva, Mainar, Silva y Silva (2014) nos recuerdan la importante contribución de los movimientos sociales para relacionar las prácticas educativas con la realidad compartida por diferentes grupos sociales. Estas autoras y autores destacan las acciones tomadas por los movimientos sociales campesinos en Brasil⁴ “para tomar la tierra como elemento central de sus luchas, articular otras dimensiones constitutivas, tales como la educación, el trabajo y la cultura en la resistencia al modelo colonial / capitalista / urbano-céntrico” (2014: 9). Así, es por medio del qué hacer pedagógico que valora las vivencias sociales, individuales y colectivas, tanto en el contexto comunitario y en el escolar, que los movimientos campesinos se oponen al modelo urbano-céntrico de educación.

En lo que se refiere a los movimientos de mujeres y feministas del campo y del monte, colectivos brasileños y colombianos nos ofrecen importantes contribuciones para desarrollar una comprensión feminista y decolonial de la pedagogía. En Colombia, las Mujeres farianas⁵, quienes definen su feminismo como “insurgente” (Boutron, 2017), articulan saberes propios, conocimientos locales, lecturas feministas académico-militantes y la promoción de la participación de mujeres en el desarrollo social y rural. Es a partir de esas articulaciones que las Mujeres farianas participaron activamente en las negociaciones para el proceso de paz colombiano (Mujer Fariana, 2016). Además, en el proceso de desarme que se ha dado al interior del grupo de las Farc-ep y con la ayuda de Naciones Unidas, las Mujeres farianas empezaron a movilizar la sociedad civil acerca de las cuestiones de género dando talleres en las diferentes zonas rurales del país. Desde sus vivencias como mujeres excombatientes, proponen construir “de manera colectiva la concepción y metodología de un feminismo propio [...] consolidando la síntesis dialéctica entre las experiencias de las luchas revolucionarias de las mujeres a través de la historia, con la experiencia feminista” de su organización (Congreso Constitutivo del Partido, 2017: 2-3). Así, en el ámbito político formal y legal, las farianas congregan sus vivencias políticas con sus saberes feministas revolucionarios para construir pedagogías rurales e influir sobre el escenario político.

Igualmente, en el marco de las desigualdades y las violencias en Colombia, se puede destacar el caso del Movimiento de las Piernas cruzadas compuesto por más de 300 mujeres de la región de Barbaçoas que denunciaron el estado precario de las vías para llegar a su municipio, problema que causaba un daño diferencial hacia las mujeres en términos de salud pública. A través de estrategias de huelgas de sexo y hambre, han mostrado que el cuerpo puede volverse un arma política (Garces, 2015a). En palabras de Garces (2015b: 63): “Cruzar las piernas trasciende la idea de la negación del sexo, es decir se convierte en una construcción social comunitaria [...] las mujeres han logrado ubicar su cuerpo como lugar de lo posible, de la descolonización de la política, descolonización de su saber y de su cuerpo”.

En Brasil, la Marcha de las Margaritas reúne a trabajadoras, sindicalistas y dirigentes de movimientos sociales de diferentes regiones del país. Se basan en sus experiencias como mujeres rurales, denuncian las desigualdades de género, exponen las relaciones entre violencia contra las mujeres y las restricciones impuestas a su autonomía por la división sexual del trabajo (Biroli, 2015). De la misma manera, las Quebradoras de coco de Babaçu son mujeres que luchan en defensa de los bosques de Babaçu, de la tierra y de la dignidad del ser mujer. Estos grupos de mujeres latinoamericanas actúan más allá de los modelos formales de educación. Su método de aprendizaje y de compartir conocimiento es a través de las ruedas de conversación y grupos de amigas en asociación con su familia, socios, socias y personas de la comunidad donde viven (MIQCB, 2018). A través de la organización colectiva, se oponen a la agroindustria y al modelo patriarcal de organización social, dos estructuras fuertes que dominan la región. Así, la manera como ellas se organizan para pautar sus demandas y hacer oír sus reivindicaciones nos ofrecen elementos importantes para pensar no sólo las PFD, sino también para dar paso a la descolonización del saber, del ser, del poder y del género (Lugones, 2008; Quijano, 1992).

Desde los años 1960 y 1970, aparte de los materiales didácticos tradicionales, las feministas chicanas produjeron conocimientos a través de revistas que discuten cuestiones de raza, circulares feministas, folletos políticos y manifiestos. Como afirman

Suárez-Navaz y Castillo (2008), era por medio de documentos impresos que las chicanas informaban el público sobre sus realidades y problemas, estableciendo diálogos con otros grupos sociales rurales y urbanos. Según las autoras, como forma de “pedagogía política (Bhabha, 1990, estos diálogos mediados por el material impreso forjaron no sólo un espacio desde el cual articular las demandas de las mujeres chicanas, sino un espacio para constituir nuevas identidades políticas, raciales y de género sexual” (p.356).

Finalmente, la literatura también puede ser vista como un locus de producción de saberes no hegemónicos que contribuye a pensar las PFD. Como subraya Andrade (2017), la literatura negra brasileña viene contribuyendo a la autodefinición de la población latinoamericana de origen africano o, como defiende Lélia González (1988a), para la amefricanización del continente. En el marco de la presentación de sus realidades y vivencias, las escritoras negras como las brasileñas Concepción Evaristo y Carolina de Jesús, la cubana Teresa Cárdenas y la colombiana Úrsula Mena Lozano, son capaces de crear personajes y representaciones que desplazan el foco eurocentrado y que permiten comprender las marcas de la colonialidad en la sociedad contemporánea. En las palabras Andrade, “he aquí la singularidad histórica y epistemológica de la escritura y de los feminismos decoloniales, que ensanchan las fronteras enunciativas y dan visibilidad a los saberes otros, a las voces disonantes, a las estrategias de supervivencia al epistemicidio colonial” (p.12).

Conclusiones

Como hemos argumentado en este escrito, las fuerzas de los feminismos desde Abya Yala es, además de su larga trayectoria de luchas, su naturaleza multirracial y multicultural. El feminismo desde el Sur global, un feminismo que se sitúa desde la decolonialidad y que trata de responder desde las márgenes con el fin de cambiar los modelos neocoloniales, patriarcales y mercantiles de hacer y crear educación. Así, con los ejemplos anteriormente expuestos, hemos querido mostrar que los movimientos sociales, las mujeres y las feministas lesbianas autónomas, chicanas, zapatistas, indígenas, negras, campesinas, han estado formulando pedagogías desde los inicios de las luchas. Es una apuesta en construcción y siempre en tándem con lo vivido. Como lo argumentan Espinosa-Miñoso, Gómez Correal y Ochoa Muñoz (2013), siendo unas respuestas constantes a los saberes decorporizados y delocalizados impuestos por la ciencia moderna, la construcción dialéctica existente entre saberes locales y las PFD permiten la sanación de las heridas coloniales y de las violencias vividas por las mujeres en el continente. Como respuesta a la alterización negativa de la Otra o del Otro (Carneiro, 2005), el feminismo décolonial propicia pistas para la resignificación de las subjetividades y la vida política. Es por la repoliticización de la educación como liberación y por la apropiación de las experiencias individuales y colectivas como fuentes fidedignas de conocimiento que, en este sentido, las PFD se erigen en modelos para pensar la descolonización de los métodos, teorías, así como la praxis de las aulas de clase, grupos feministas y movimientos sociales.

¹Abya Yala es un término kuna que está utilizado por varias feministas para referirse de manera decolonial al continente latinoamericano (Gargallo, 2014; Falquet, 2016).

²Todas las traducciones desde fuentes en inglés y portugués han sido realizadas por las autoras.

³En el contexto de los Encuentros Feministas Latinoamericanos y Caribeños, los grupos feministas se auto definen como autónomos en oposición a grupos representantes del denominado “feminismo institucional” (Martello, 2016).

⁴Silva, J. F. da, Mainar, A. A. da S., Silva, F. G. P. da, y Silva, J. L. M. da (2014) hacen referencia principalmente al Movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST) en Brasil.

⁵Las mujeres farianas se implicaron en la lucha armada y política de la guerrilla de las Farc-ep durante el conflicto armado colombiano.

Bibliografía

- Amnesty International. (2018). *Amnesty International Report 2017/2018: the state of the world's human rights*. London: Amnesty International UK.
- Andrade, M. P. de. (2017). "Um defeito de cor": Diáspora negra e (de)colonialidade de gênero na literatura brasileira contemporânea. Ponencia presentada al 18º Congresso Brasileiro de Sociologia, Brasília.
- Anctil Avoine, P. y Miranda Montero, Y. I. (2016). *Método autobiográfico desde las pedagogías feministas decoloniales Vidas cotidianas y teoría*. Ponencia presentada en el III Congreso de Estudios poscoloniales y IV Jornadas de Feminismo poscolonial, Buenos Aires.
- Araújo, G. M., y Santana, M. V. de. (2017). *A escola feminista: Uma experiência de pedagogia feminista rural no nordeste do Brasil*. Ponencia presentada al V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, Salvador.
- Biroli, F. (2015). O feminismo como projeto transformador: as vozes das Margaridas. *Blog da Boitempo*. Consultado el 12 de marzo de 2017.
- blogdaboitempo.com.br/2015/08/28/o-feminismo-como-projeto-transformador-as-vozes-das-margaridas/
- Boutron, C. (2017). Colombian Militants Have A New Plan for the Country, and It's Called "Insurgent Feminism". *The Conversation*. Consultado el 27 de junio de 2018.
- theconversation.com/colombian-militants-have-a-new-plan-for-the-country-and-its-called-insurgent-feminism-77148
- Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tesis de Doctorado). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Castillo, A.H. (2001). Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género. *Debate Feminista*, 24(12), 206-229.
- CIDH. (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*. San José: Comisión Interamericana de Derechos Humanos.
- Coenga-Oliveira, D. (2017). Judith Butler: l'instrumentalisation du discours religieux et la violence d'une société conservatrice. *Revista Descontamina*, 4(2), 12-15.
- Coenga-Oliveira, D. y Anctil Avoine, P. (2017). "Conformez-vous!": Les résistances et contestations à la marchandisation du savoir dans l'université néolibérale. *Revista Temas*, 3(11), 13-27. [dx.doi.org/10.15332/rt.v0i11.1744](https://doi.org/10.15332/rt.v0i11.1744)

- Collins, P. H. (2009). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (segunda edición.). New York: Routledge.
- Congreso Constitutivo del Partido. (2017). Tesis de mujer y género para el Congreso Constitutivo del Partido Farc-ep. Consultado el 28 de junio de 2018. mujerfariana.org/subco-genero/932-tesis-de-mujer-y-genero-para-el-congreso-constitutivo-del-partido.html
- Davis, A. Y. (1983). *Women, Race and Class*. New York: Vintage Books.
- Desai, K. y Sanya, B. N. (2016). Towards decolonial praxis: reconfiguring the human and the curriculum. *Gender and Education*, 28(6), 710-724. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1221893>
- Dussel, E. (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz: Plural.
- Elenes, C. A. (2001). Transformando fronteras: Chicana feminist transformative pedagogies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(5), 689-702. doi.org/10.1080/09518390110059865
- Escobar, A. (2012). *Más allá del Tercer Mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, (184), 6-12.
- Espinosa-Miñoso, Y., Gómez Correal, D. M. y Ochoa Muñoz, K. (eds.). (2014). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Falquet, J. (2016). La propuesta decolonial desde Abya Yala: siguiendo las raíces feministas y lésbicas autónomas. En J. R. De la Fuente y P. Pérez Herrero (dir), *El reconocimiento de las diferencias. Estados, naciones e identidades en la globalización* (p. 53-74). Madrid: Marcial Pons. academia.edu/31609677/Las_raices_feministas_y_lesbicas_autonomas_de_la_propuesta_decolonial_en_Abya_Yala.pdf (p.1-23)
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Garcés, C. M. J. (2015a). Movimiento social de “piernas cruzadas”, práctica neosubjetiva y comprensión del cuerpo como lugar de lo político. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(1), 145-163. doi.org/10.15446/rcs.v38n1.53283
- Garcés, C. M. J. (2015b). ¿Es el cuerpo, lugar de lo político? Reflexiones sobre el movimiento social de piernas cruzadas, *18(7)*, 56-65.

- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ciudad de México: Corte y Confección.
- Gonzalez, L. (1988a). A categoriapolítico-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92/ 93, 69-82.
- Gonzalez, L. (1988b). Por um feminismo afro-latino-americano. *Caderno de formação política do Círculo Palmarino*, (1), 2-20.
- González, T. S. A. (2015). *Decolonizar el saber, un reto curricular en América Latina* (Tesis de Maestría). Ibagué: Universidad del Tolima.
- Grosfoguel, R. (2009). Para descolonizar os estudos de Economia política e os Estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. En B. S. Santos y M. P. Meneses (dir), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Medina, Kindle Edición.
- Hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101.
- Martello, L. F. (2016). Conflitos e pontes intergeracionais nas resistências feministas autonomistas translocais latinoamericanas. Ponencia presentada al *SPG01 Anticapitalismo, Democracia Radical e Sociabilidades Emergentes*. Caxambu-MG.
- Mignolo, W. D. (2009). Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Revista de Estudios Críticos*, 1(1), 127-146.
- MIQCB. (2018). Povos e comunidades tradicionais debatem políticas de combate à violência. Movimento Interstadual das Quebradeiras de Coco Babaçu. Consultado el 27 de junio de 2018 en línea <https://www.miqcb.org/single-post>
- Muelle, C. E. (2017). Cómo hacer necropolíticas en casa: Ideología de género y acuerdos de paz en Colombia. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (27), 72-198.
- Mujer Fariana. (2016). *Acuerdo de Participación Política con enfoque de género*. Consultado el 27 de junio de 2018. mujerfariana.org/subco-genero/656-acuerdo-de-participacion-politica-con-enfoque-de-genero.html
- Oliveira, L. F. de y Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-26.
- Perumal, J. C. (2012). Bodies as objects of pedagogic power relations. *Gender and Education*, 24(1), 57-71. doi.org/10.1080/09540253.2011.571662

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En R. Blackburn (dir), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (p. 437-447). Bogotá: Tercer Mundo.
- Sacavino, S. (2016). Tecidos feministas de Abya Yala: Feminismo Comunitário, Perspectiva Decolonial e Educação Intercultural. *Uni-pluri/versidad*, 16(2), 97-109.
- Sandoval, C. (1991). U.S. Third World Feminism: The Theory and Method of Oppositional Consciousness in the Postmodern World. *Genders*, (10), 1-24.
- Silva, J. F. da, Mainar, A. A. da S., Silva, F. G. P. da y Silva, J. L. M. da. (2014). Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *Reflexão e Ação*, 22(2), 9-38.
- Santos, B. S. y Meneses, M. P. (dir) (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Medina.
- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Extensión Universidad de la República.
- Suárez-Navaz, L. y Castillo, R. A. H. (dir). (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- UNESCO (2011). Informe sobre las ciencias sociales en el mundo las brechas del conocimiento. México, DF: UNESCO. foroconsultivo.org.mx/libros_editados/informe_sobre_las_ciencias_sociales_en_el_mundo.pdf
- Walsh, C. E. (dir). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2007). Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.
- Werneck, J. (2005). De Ialodês y Feministas. Reflexiones sobre la acción política de las mujeres negras en América Latina y El Caribe. *Nouvelles Questions Féministes*, 24(2), 29-40.

CAPÍTULO 4

IDENTIDAD DE GÉNERO Y POLÍTICAS DE IGUALDAD EN CUBA. CRITERIOS REFERENCIALES PARA RELACIONES DE GÉNERO INCLUSIVAS

Marybexy Calcerrada Gutiérrez

Miguel Rojas Gómez

Aida Teresa Torralbas Fernández

Universidad de Holguín

Este capítulo trata las relaciones entre género y identidad de género tomando como bases el comportamiento actual en Cuba. Las autoras presentan sus consideraciones sobre la identidad en la diferencia e integración cultural en la comprensión de la identidad de género correlacionada con políticas de igualdad. Se termina el capítulo con una síntesis en la perspectiva de un enfoque de género.

1. Relaciones de género e identidad de género. Comportamiento actual en Cuba

Los fundamentos respecto a la identidad de género se extienden desde mediados de la pasada centuria con el paradigma de igual nombre. Desde entonces las distintas vertientes feministas han polemizado en dirección a su pertinencia. Las principales tendencias han oscilado entre una concepción esencialista de género y una perspectiva más plural, fluida, reconocible de las distintas expresiones de las mujeres y los hombres. Esta última resulta la de mayor trascendencia en la actualidad.

El uso del término en Cuba ha quedado ligado a las políticas de la igualdad, correlacionada con el feminismo homónimo. Con el propósito de identificar los principales avances y limitaciones al respecto ofrecemos una síntesis del comportamiento en el contexto nacional del enfoque hacia lo femenino y lo masculino.

En la consecución de esta finalidad nos centraremos en ámbitos primordiales de determinación y expresión de la condición de género. A saber: la familia, la construcción de la masculinidad, el binomio estudio-mercado laboral; igualmente, una mirada a lo rural como eje de articulación con el género, asimismo, brechas raciales. El enclave conceptual de estos análisis tomará como eje la identidad de género en la dirección de la reproducción de aspectos tradicionales y cambios a partir de políticas sociales que la han impactado.

La familia, como uno de los principales ámbitos de determinación de las relaciones de género, es de los contextos que exhiben menos cambios respecto a esta condición. A pesar de ello, no se desconocen transiciones - de carácter fragmentado - en algunos roles como el ejercicio de la paternidad. En este sentido ha habido importantes estudios respecto a la controversia entre el poder masculino y la afectividad en las relaciones paterno-filiales. Investigaciones de referencia en esta dirección, incluyen, por ejemplo, el devenir histórico-legislativo de la figura del padre en Cuba de autoras como Magela Romero Almodóvar (Almodóvar, 2017) que aporta el reconocimiento de cambios evolutivos respecto a la paternidad en el orden legislativo cubano. Por ejemplo, en el 2003 se aprobó el Decreto Ley no. 234 que permitió, aunque en condiciones no igualitaria a las mujeres, que los padres de un recién nacido tuvieran derecho a optar por su cuidado. Expresión de políticas que ofrecen soportes para el desarrollo de una identidad masculina alternativa a la tradicional.

Dirigido también al rol paterno en el contexto cubano, sobresalen además los aportes de Ramón Rivero Pino (Rivero, 2003) que sistematiza cambios en el modelo de paternidad tradicional sobre todo en determinados grupos generacionales. Según denominación de investigadores de esta área, actualmente en Cuba existen diferentes tipos de masculinidad: de tránsito (democratización de las relaciones, sin total conocimiento de causas) e ideal posible (superación de las expropiaciones con enfoque simétrico de relaciones sociales) (Rivero, 2010).

De igual manera, los cambios en la identidad de los hombres en alternancia con el modelo patriarcal se palpan en la creación de redes masculinas a favor de la no violencia y la cultura de paz. Expresión de estas asociaciones lo constituye *La plataforma de hombres cubanos por la no violencia y la equidad de género* creada en el 2013. Su propósito se encamina a la renuncia de toda forma de violencia de los hombres hacia las mujeres, otros hombres, niños(as), adolescentes, y ancianos(as). De igual manera, se trabaja en el establecimiento de relaciones de equidad intra e intergeneráticas.

Precisamente, las transiciones del modelo patriarcal a uno más equitativo son contrastable entre diferentes generaciones no solo en los hombres, también en las propias mujeres. Los estudios de Norma Vasallo (Vasallo, 2005) en esta dirección reportan la prevalencia de un comportamiento tradicional en mujeres nacidas en la primera mitad del siglo XX. Expresiones de este patrón tienden a cambiar en el sujeto generacional femenino desarrollado en el período revolucionario. Las políticas sociales de igualdad estimuladas a partir de 1959 propiciaron el desarrollo de una subjetividad colectiva respecto a la mujer de mayor reconocimiento, apertura social, distribución de recursos equitativos entre mujeres y hombres. Cambios que influyeron positivamente en la ruptura de un modelo de mujer absolutamente dependiente, centrado en la maternidad.

Sin embargo, hallazgos de esta autora y otras (Domínguez, 1999) reportan variaciones en esta perspectiva evolutiva del ser mujer en la generación nacida en la llamada crisis económica cubana acaecida en la década de los 90. En estas últimas se aprecian dos direcciones, las continuadoras de sus progenitoras orientadas a la formación profesional garante de una inserción en la vida económica y realización personal con postergación de la maternidad. Otra vertiente, jóvenes cuyo horizonte de expectativa es un matrimonio que les permita ascender en la satisfacción de sus necesidades vitales y de lucro. En este resultado influye no

solo la hiperbolización de la función económica a partir de las deprivaciones de este tipo, peso importante representa también la socialización de una educación sexista, lo cual representa un retroceso en la construcción de una identidad trascendente que era una de las conquistas principales de las relaciones de género en el contexto cubano.

Unido a esta realidad, resultados de investigaciones sistematizan que aun en aquellas identidades de género donde se aprecian cambios evolutivos, el escenario familiar representa el de menor variación. Investigadoras como Natividad Guerrero, directora del Centro de Estudios sobre la Juventud, plantean que en las relaciones de intimidad más estrechas el principio de la igualdad de género declina (Guerrero, 2011). Por ejemplo, se mantiene la sobrecarga doméstica femenina, correspondiente con tendencias internacionales en este aspecto.

Las inequidades de género en el escenario familiar contrastan con los avances en contextos importantes como la educación, el mercado laboral, las responsabilidades sociales y políticas, entre otros. En el campo de la educación, por ejemplo, durante años se han apreciado estadísticas similares respecto al acceso y permanencia entre las estudiantes y sus pares masculinos en los diferentes niveles de enseñanza, incluso las féminas resultan favorecidas (Domínguez, 1999). Pero, similar a comportamientos del entorno internacional, existen brechas de género entre carreras tradicionales femeninas y masculinas. Igualmente, aunque Ellas sean mayoría en la educación universitaria, no siempre ocupan los puestos mejores remunerados, ni alcanzan los mayores éxitos. Las carreras y las actividades técnico profesionales en muchos casos son extensiones de los roles tradicionales. De esta misma manera, la conjugación de labores domésticas a las que, como se ha expresado, siguen fijadas más las mujeres que los hombres, las limita en el ascenso a categorías y ocupaciones de alto reconocimiento social. Estas condiciones, entre otros efectos, sesgan garantías salariales que repercuten en la adultez mayor

cuando cesa el vínculo laboral. La situación descrita confina a las mujeres a mayor dependencia familiar y a la reproducción del ciclo tradicional en un escenario demográfico caracterizado por el envejecimiento. Como precisa la socióloga Mayra Espina (Espina, 2008), esta realidad trae asociada una profundización de la desigualdad en el caso de las mujeres, al ser mayoría en los roles de cuidado de la familia que a veces desplazan proyectos vitales importantes.

El comportamiento de la dinámica social cubana, a partir de la importante crisis económico-social de la última década del siglo XX, incluye la emergencia de nuevas formas de relaciones económicas. El llamado *Período Especial en tiempos de paz*¹ impactó duramente a toda la población y en particular a las mujeres, sobre todo por la amplia participación que tiene ellas tienen en la vida socioeconómica del país. Las remesas familiares, estrategia de ayuda para amortizar los efectos de las limitaciones generadas por la crisis, condicionaron nuevas fuentes de empleo y cambios en la estructura jerárquica familiar conjugada con la condición de género. Para muchas mujeres, en estructuras familiares como las extensas y de monoparentalidad femenina, la remesa ha significado la oportunidad de asegurar necesidades vitales de existencia y de las personas que tienen a su cargo: sus descendientes y en muchos casos sus propias progenitoras. Como sistematizan importantes investigadoras sociales y de género como Blanca Munster (Munster, 2014), generalmente a estas mujeres no les es posible extraer dinero adicional a la satisfacción de necesidades vitales, dirigidas fundamentalmente a la protección de otros. Las inversiones que realizan las mujeres a partir de las remesas son reducidas, generalmente se circunscriben a actividades consideradas femeninas. En contraste, los hombres, beneficiados con estrategias de apoyo de este tipo y otras, están más representados en actividades económicas más lucrativas a partir del emprendimiento en prácticas tradicionales masculinas como el negocio del transporte y en otros en los que resultan ser propietarios.

El contexto rural cubano exhibe realidades similares, con las complejidades propias de estos entornos. Si bien es cierto que en estos ámbitos se han producido avances a tenor del desarrollo cultural en general, continúa la reproducción de dinámicas de la organización patriarcal. Datos provenientes del último Censo de Población y Vivienda en el 2012, indican que las mujeres rurales se emplean, fundamentalmente, en el sector agrícola como trabajadoras de Unidades Básicas de Producción Cooperativa (24.3%), en cooperativas agropecuarias (16.3%), y como pequeñas agricultoras y asociadas a cooperativas de créditos y servicios (12.7%). Las vinculadas a sociedades mercantiles resultan inferior al 1% y solo el 13% desarrolla distintos emprendimientos como trabajadoras por cuenta propia.

El panorama estadístico desprende que el mayor por ciento de las mujeres rurales no rebasa las condiciones socioeconómicas que la han caracterizado históricamente, es decir, la dependencia del esposo, proveedor materialmente; en consecuencia, limitaciones en el desarrollo de una auténtica autonomía. En este sentido, estas mujeres rurales que no cuentan con amplios sistemas de relaciones sociales, se caracterizan por un espectro de actividades en el espacio público reducidos; igualmente una esfera motivacional empobrecida respecto a intereses cognoscitivos que limita su riqueza cultural espiritual. Para la reversión de estos aspectos que tipifican la subjetividad de estas mujeres se hace importante la implementación de políticas públicas y oportunidades que solventen las necesidades que frecuentemente caracterizan los espacios rurales en Cuba. En esta dirección, acciones como la creación de centros de cuidado a personas dependientes, caso de niños y ancianos, condiciones que contribuyen a disminuir la carga doméstica de estas mujeres. La fuente censal identifica al 56 por ciento de estas en los quehaceres del hogar y el análisis de las estadísticas ratifica, como tendencia, el mantenimiento de una identidad femenina concentrada en lo doméstico.

La sobrecarga de roles en este ámbito, al conjugarse con las demandas y limitaciones de los contextos rurales, dejan poco tiempo propio para el bienestar y el desarrollo de las mujeres, tal y como lo explican los análisis realizados por la investigadora Blanca Munster (Munster, 2017) y otras.

Por otro lado, en Cuba, con políticas y programas sociales dirigidos a lo no discriminación por condición de mujer y racialidad, ha habido poco control de las significaciones histórico-culturales impresas en el color de la piel. Dentro de las investigaciones destacan autoras como Yulexis Almeida Junco (Junco, 2015) con aportes en la explicación cultural del acceso de la población negra y mestiza a la educación superior cubana en los se aprecia una subrepresentación de esta población en el ámbito universitario. A este estudio se añade la explicación complementada, entre otros, por la socióloga Mayra Espina quien ha sistematizado resultados que exhiben una presencia superior de blancos en los cargos de dirección, así como una sobrerrepresentación de la población negra y mestiza en las peores condiciones habitacionales como brecha racial que explica un peor ascenso social (Espina, 2008). Como señala esta propia autora, aún se adolece de investigaciones interseccionales que articulen la perspectiva racial y de género (Espina, 2017). El rastreo de fuentes que aporten al comportamiento de la relación género-raza todavía es limitado.

2. De nuestras consideraciones: identidad en la diferencia e integración cultural en la comprensión de la identidad de género correlacionada con políticas de igualdad

El comportamiento de las relaciones de género referidas anteriormente articula con concepciones respecto a la identidad de género y a políticas sociales. Estas relaciones exhiben avances y limitaciones en diferentes áreas. Con el objetivo de ampliar los análisis de género más inclusivos ofrecemos criterios desde una concepción cultural de la diferencia. O sea, el principio de la auténtica cultura que supone una perspectiva de desarrollo y beneficio, opuesta a manifestaciones de pseudo cultura como la

llamada cultura de la violencia. Igualmente, el principio de la identidad en la diferencia, que implica el reconocimiento e integración de lo diverso.

A partir de la integración crítica de la tradición de estudio aportada fundamentalmente por el pensamiento feminista respecto a la identidad de género, en convergencia con el trabajo de Linda Alcof - Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista - del siglo pasado, adoptamos una concepción de la identidad de género inclusiva. Pero la autora norteamericana se centra en las mujeres y su propuesta a las limitaciones de las vertientes que intitulan su trabajo, se asocia a la política de la identidad, específicamente a la posición de las mujeres dentro de sus contextos. Referencias que se corresponden con la ideología antipatriarcal que asumimos pero que en nuestras contribuciones se amplía al sujeto masculino y se desarrolla desde la teoría de la identidad cultural (Calcerrada, Rojas, 2016).

De manera similar, adoptamos los valiosos aportes del feminismo de la igualdad y de otras vertientes que contraen la tesis homónima, que no se han concentrado en la conceptualización de la identidad de género, no obstante, en autoras importantes como Celia Amorós y Marcela Lagarde encontramos definiciones al respecto. En el caso de Lagarde (Lagarde, 2005: 801) actualmente feminista socialista, aunque reconoce el importante papel de la historia y el contexto, su énfasis se dirige más a las experiencias de las mujeres y en su definición de la identidad de género no se precisan las bases que dan lugar a los aspectos de comunidad entre las diversas mujeres y los diversos hombres, que en nuestra propuesta se define en los márgenes del reconocimiento y la tesis de la igualdad que viene desde la ilustración. Lagarde no ignora este aspecto pues está presente en otros trabajos suyos dedicados a las políticas distributivas (Lagarde, 2015: 88) aunque no está presente en la definición sintetizada por esta autora respecto a la identidad de género, que dedica más a las mujeres.

Como resultado de nuestras integraciones y elaboraciones asumimos el criterio de la identidad en la diferencia y la integración cultural en la comprensión de la condición de género (Calcerrada, Rojas, 2017). A partir de las revisiones realizadas en el contexto nacional, la idea de la identidad en la diferencia está presente en varias investigaciones importantes, algunas de ellas referidas en este trabajo, pero generalmente de manera parcial, es decir asociada a algún eje de determinación identitaria como el color de la piel y algunas dimensiones de la masculinidad, fundamentalmente. Sin embargo, se adolece de estudios que articulen otros criterios identitarios, que ofrezcan comprensiones con un mayor carácter local situado. Este aspecto se aprecia con más nitidez en las investigaciones dirigidas a los ámbitos rurales. Asimismo, se desprende la necesidad, sobre la base de esa misma metodología local situada, de estudios comparativos entre cohortes que sinteticen comportamientos genealógicos.

En otra dirección, se denotan necesidades de investigación en el orden de la auténtica integración cultural. Antecedentes sistematizados de esta idea respecto al género aparecen desde el aporte de los feminismos de la segunda mitad del siglo XX. Se identifican los aportes del feminismo de la diferencia, sin obviar la crítica correspondiente a la exclusión de los hombres en este sentido. En contrapartida a esta última idea, se distinguen los aportes de feministas radicales - aunque parte de sus fundamentos dieron lugar al feminismo cultural - como Kate Miller (1975) y Shulamith Firestone (Firestone, 1973).

En esta línea de desarrollo la tesis de la igualdad presente en el feminismo de igual nombre y las políticas de reconocimiento y distribución representa las de mayor aporte. En referencias a ello en los estudios cubanos aparecen trabajos de la socióloga Reina Fleitas en “Género e identidad femenina: las encrucijadas de la igualdad y la diferencia”, donde sintetiza que el género es una forma de integración (Fleitas, 2005). Además de las investigaciones de esta misma autora en el campo de la salud desde la

perspectiva de género (Fleitas, de Souza, 2014). Sin embargo, tanto los grandes programas sociales como las iniciativas locales para la inclusión de las mujeres denotan debilidades en la interconexión con las diferentes instituciones sociales para una verdadera integración.

En el avance de la subversión de las inequidades por género, no solo entre mujeres y hombres, también entre las diversas mujeres y los diferentes hombres, hay que potenciar una integración horizontal desde todos los contextos culturales. A saber: educación, tecnología, legislación, comunicación, entre otros; sobre la referencia de un contexto local situado

Los principales avances en Cuba en relación con la auténtica integración cultural han estado en la educación en tanto institución estatal regulada con políticas de igualdad. Expresión de ello, la disponibilidad de acceso gratuito a todos los niveles de enseñanza sin distinción de ningún tipo. En los últimos años ha habido superación del lenguaje sexista en los textos, así como de actividades que antes se segregaban por sexo. Pero como la educación es una suprafunción escapa a la regulación de la escuela como institución formal (aun en ella el curriculum oculto de profesoras trasmite inequidades de género) atraviesa también el ambiente familiar y comunitario donde aún prevalecen expresiones de la ideología patriarcal. De modo que la inversión en la escuela no alcanza a disminuir las brechas de desarrollo entre mujeres y hombres en el mercado laboral y otros escenarios sociales.

Respecto a otro ámbito de determinación de género, el cada vez más importante contexto tecnológico todavía sostiene una programación industrial de tipo sexista. Por ejemplo, la farmacéutica dirigida al control de la natalidad sigue más dirigida a las mujeres que a los hombres. Cuba adopta un patrón similar a la tendencia internacional. En contrapartida, en relación con la comunicación, otro importante contexto de determinación cultural, es uno de los ámbitos donde se han producido los progresos más significativos en la subversión de la inequidad en el escenario nacional.

Es loable reconocer los logros en la comunicación social propulsada por la formación en perspectiva de género en los profesionales dedicados a esta actividad desde los esfuerzos y aportes de la ya fallecida Isabel Moya Richard a través de programas académicos y el tratamiento a la diversidad femenina, incluida la masculina en publicaciones seriadas como la Revista Mujeres. Esta última ha contribuido a reivindicar la estética tradicional de las mujeres negras, lo que unido a la influencia foránea que en este sentido también ha avanzado, ha estimulado una emergencia de expresiones identitarias alternativas al modelo eurocéntrico.

Respecto al sistema legislativo, en el contexto nacional ha habido experiencias propias en relación con conquistas jurídicas de las mujeres desde antes del programa revolucionario, este último puesto en vigor a partir de 1959. No obstante, al carácter emancipatorio de todas las formas de discriminación femenina refrendadas constitucionalmente, esta innegable protección jurídica ha estado a un nivel fundamentalmente institucional. Por los retos para el control jurídico que implican experiencias que se viven en espacios domésticos y privados, se ha adolecido de prescripciones que regulen necesidades que viven las mujeres en estas áreas como la violencia, la regulación de las formas que adopta el empleo doméstico —que se ha estimulado en los últimos años— entre otras expresiones concreto-situadas que viven no solo las mujeres, también los hombres. Es decir, hay necesidad que la integración cultural dirigida a relaciones armoniosas entre las mujeres y los hombres, a través del contexto jurídico, incorpore el reconocimiento de la diversidad en escenarios de vida particulares.

Síntesis finales

En términos generales, la integración de género a través de los diferentes contextos culturales supone unidad (no monolítica) en la amplia diversidad de experiencias humanas. Significa una lucha consciente por un tipo de justicia social que reordene las

relaciones intergeneracionales de una manera horizontal, sobre la base de la igualdad, fundamentada desde la perspectiva expuesta. Se orienta a la superación de dualismos, sea que se discriminen a las mujeres o a hombres con expresiones identitarias alternativas a la patriarcal. Esto indica que la integración cultural que incluye la perspectiva de género presupone la identidad en la diferencia, demostrada en los aportes del feminismo de la igualdad, el feminismo negro, entre otros; a través de nuevas concepciones ético-jurídicas, la educación, entre otras formas de relación culturales.

La determinación cultural de la identidad de género implica aspectos tradicionales que muchas veces han convergido con la cultura de dominación. Igualmente, tal determinación, supone la dimensión normativa que, conjugada con márgenes de libertad sobre la base de criterios de autonomía y responsabilidad según contextos histórico-culturales, posibilitan expresiones diversas de identidad en la diferencia. Asimismo, la construcción cultural de las identidades, se determina también a partir de la influencia de la ciencia, la tecnología, lo estético, la economía, la política y el diálogo cultural e intercultural. Todos estos ámbitos o formas culturales en interacción recíproca y complementación mutua, tanto en la mujer como en los hombres más diversos están en proceso de implementación y desarrollo en la sociedad contemporánea. Lo que evidencia cada vez más una integración cultural respecto a la identidad de género como concreción de identidad en la diferencia.

Para la reversión de la identidad de género ontológico-esencialista de la mismidad, se precisa de la desgenerización de aprendizajes, valores y espacios que se han dividido por sexo. Igualmente, en conjunción con la escuela coeducadora, se requiere de superar el carácter instructivo por otro que rebase las capacidades cognitivas prácticas y se encamine a la ponderación de la de tipo relacional inclusiva. Que a su vez conduce al reconocimiento de otras dimensiones de carácter social, que incluyen la solidaridad, la posibilidad real de mejoramiento de vida económico-material,

social y la empatía, tributarias de integración cultural a través de las múltiples formas y ámbitos de la cultura como totalidad creadora y libertaria.

La configuración de la identidad de género se propone comprenderla bajo el principio de la identidad en la diferencia, sobre la base de lo común y diferencial en la comunidad de vida. Ello incluye, dimensiones bio-naturales, históricas, económicas, científicas y técnicas, estéticas, políticas, jurídicas, morales, étnicas, así como individuales y grupales, entre las principales. Esta plurideterminación revela que la identidad de género trasciende lo natural sexual como concreción multívoca de la identidad cultural que es relacional y procesual y comporta un universal concreto-situado.

¹Periodo Especial en tiempos de paz: Una serie de planes de contingencia que habían sido concebidos originalmente para tiempos de Guerra y que incluían nuevas medidas de austeridad y nuevos esquemas de racionamiento para contrarrestar la aguda crisis económica que estaba enfrentando el país luego de la caída del bloque de países socialistas en Europa del Este.

Bibliografía

- Amorós, C. (dir) (2014). *Feminismo y Filosofía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Calcerrada (2016). Lo cultural en la disección de la polémica de la identidad de género, *Femeris*, 1(1, 2), 11-24. dx.doi.org/10.20318/femeris.2016.3224
- Calcerrada, Rojas (2017). Identidad en la diferencia: principio constructor de la identidad de género inclusiva. *Sineries Chili*.(13), 55-67. geflint.fr/Base/Chili13/calcerrada-rojas.pdf
- Domínguez, M. (1999). Acceso a la educación y cuestiones de género en Cuba. *Revista Bimestre Cubana*11. La Habana.
- Espina, M. (2008). Viejas y nuevas desigualdades en Cuba. Ambivalencias y perspectivas de la reestratificación social. *Nueva Sociedad* (216).
- Espina, M. (2017). Por un socialismo donde el conocimiento se vuelva política. ayra-espina-por-un-socialismo-donde-el-conocimiento-se-vuelva-politica
- Firestone, S. (1973). *La dialéctica de los sexos*. Barcelona: Kairós.
- Fleitas, R. (2005). Género e identidad femenina: las encrucijadas de la igualdad y la diferencia. hdrnet.org/135/1/Reina1.pdf
- Fleitas, R, De Suza, E. (2014). La política de salud en Cuba en el nuevo milenio: la contribución del Trabajo Social. *R. Katálálysis*, Florianópolis. 17(2), 207-217. http://scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802014000200207&script=sci_abstract&tlng=es
- Guerrero, N. (2011). En Cuba: Inequidad de género resiste puertas adentro. ipsnoticias.net/2011/04/cuba-inequidad-de-genero-resiste-puertas-adentro/
- Irigaray, L. (1974). *Speculum. De l'autre femme*. Paris: Editorial de Minuit.
- Kaufman, M. (1997). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En Valde, T. y Olabarría, J. (dir) *Masculinidad/es*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Lagarde, M. (2015). Sororidad. Pacto entre mujeres. *Revista Mujeres*, (4) La Habana: Editorial de La Mujer.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México D. F.: Universidad Autónoma de México.
- Munster, B. (2014). *Remesas y pobreza desde una perspectiva de género. El caso del Consejo Popular de Santa Fe (Cuba)*. Buenos Aires: CLACSO.

- Munster, B. (2017). La sostenibilidad de los emprendimientos solidarios de mujeres: los desafíos para las políticas públicas. *Revista Economía y Desarrollo*. 158(1), 91-105.
- Nichoson, L. (2000). Interpretando o género, Revista Estudios Feministas, CFH/ CCE/ UFSC. 8(2). Santa Catarina. refe. paginas.ufsc.br/revistas-antiores/volumes-6-ao-10/volume-8-n%C2%BA-2-2000/
- Pérez, V. (2003) Impacto del período especial en la vida cotidiana de la mujer cubana, en la década de los años 90. Ponencia presentada al Tribunal Internacional. Mujeres cubanas contra el bloqueo. Marzo de 2002, Palacio de las Convenciones, La Habana.
- Rivero, R. (2003). El rol paterno. Su problemática en Cuba en Colectivo de autores. *Sociología y Trabajo Social Aplicado*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Rivero Pino. (2010). Las Masculinidades en Cuba: estudio con enfoque de diversidad e integración social. *Revista Sexología y Sociedad*. La Habana: CENESEX. 16(43).
- Romero, M. (2018). El padre en la legislación cubana: Viejos y nuevos debates. Un análisis sobre la paternidad en Cuba, desde su perspectiva histórica hasta las transformaciones legislativas actuales, centrado en el Derecho de Familia, *IPS Cuba*. ipscuba.net/sociedad/el-padre-en-la-legislacion-cubana-viejos-y-nuevos-debates/
- Sant'Anna, W. (1995). Hacia una percepción de género y raza, Revista Especial/ Fempress. ley.exam-10.com/pravo/9324/index.html?page=13
- Taylor, C. (1996). *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Vasallo, No. (2005). *Informes psicológicos*. Medellín. (7), 11-27.

CAPÍTULO 5

EQUIDAD SOCIOPEDAGÓGICA EN CIENCIA, TECNOLOGÍA, INGENIERÍA Y MATEMÁTICAS (CTIM)

Louise Lafortune
Universidad de Quebec en Trois-Rivieres

Durante más de 30 años, Quebec ha participado en actividades de sensibilización, promoción, capacitación e investigación para promover las carreras de las féminas en CTIM. Se han abordado diferentes enfoques. Esto se evidencia en un alza, un desarrollo ínfimo y una disminución en el número de mujeres en ciertos dominios de CTIM, sobre todo en aquellos relacionados a la ingeniería. Muchas preguntas vienen a colación entre ellas: ¿será que hay una falta de interés por parte de las jóvenes, o será como sospechamos, que existe un gran número de obstáculos a vencer para acceder a las plazas vinculadas a CTIM? Aún persisten los estereotipos y prejuicios, pero no se manifiestan como en la historia de las mujeres de ciencia de antes del siglo XX. Ahora hay más matices. Antes del siglo XX, circulaban ideas para desacreditar a las mujeres. Por ejemplo, se decía que como las mujeres no tenían cerebro no podían tener éxito en las ciencias o si llegaban a tener éxito, podían quedar infértiles (Lafortune, 1988). En estos momentos el matiz de las reacciones es sutil. Y las influencias vienen sobre todo de la escuela, la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general. Con el objetivo de impulsar las carreras de las féminas en CTIM es que precisamente procuramos vencer esos obstáculos por medio de los proyectos que realizamos y la perspectiva sociopedagógica que proponemos aquí.

En los años 1970 se organizaron talleres para contrarrestar la ansiedad en mujeres y jóvenes (Tobias: 1978, 1987,1990). En los años 1980, en Quebec, hubo participación en los programas de retorno a la escuela para las mujeres (Transición-trabajo,

Acceso a las carreras tecnológicas). A fines de los años 1980, fue el momento de organizar actividades de desmitificación de las matemáticas y las ciencias (Lafortune, 1990; Fortin, 1990; Gaulin, 1990). Esto marcó un punto de evolución (aumento del número de jóvenes) en la situación de las mujeres en los dominios científicos y tecnológicos. En los años 1990 y 2000, y aún hoy, observamos una preocupación importante por la problemática de los jóvenes a expensas de la situación de las jóvenes y mujeres en el nivel educativo.

Además, la década de 2000 dio lugar a una reflexión para continuar promoviendo la evolución de las jóvenes y mujeres en los campos científico y tecnológico (AFFESTIM, por sus siglas en francés: Asociación de la Francofonía para mujeres en los campos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Hoy, se trabaja para preservar los logros y mejorar la situación (Bilodeau, 2014, Roy, Rougee y Groleau, 2019, Deschenes, Dube, Lafortune y Gaudet, 2010, Deschenes, Belletete, Langelier, Gauthier, Tanguay y Briere).

El enfoque aquí es en la educación y la formación. Toma la forma de la aplicación de principios asociados con la equidad sociopedagógica. Después de haber expuesto la situación de mujeres y jóvenes en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), se explicará la equidad sociopedagógica en CTIM en relación con la enseñanza. Luego se aplicará al acompañamiento-formación desde una perspectiva feminista.

1. Situación de jóvenes y mujeres en CTIM¹

Con el fin de implementar un cambio y, por lo tanto, alentar a las jóvenes a apreciar CTIM y a elegir este sector como campo de interés y orientación, se trata de concebir cambios en la práctica y cambios pedagógicos que se evidencien en las clases y lleguen a los alumnos. Esta influencia está en el ejercicio del liderazgo que impulsa la innovación y la iniciativa en la educación y la capacitación para desempeñar un papel en el cambio de prácticas de sus colegas.

El liderazgo se desarrolla a través de la reflexión individual y colectiva por cambios en los diferentes planos (personal y colectivo, enseñanza-aprendizaje...). Se ejerce en un espíritu de diálogo y distribución del poder. Este proceso es parte de una práctica reflexiva-interactiva, en la cual el análisis de las acciones conduce a una comprensión y a los ajustes para acciones futuras que promueven la accesibilidad, la calidad del trabajo y la perseverancia de las mujeres en CTIM (Lafortune y Landry, 2008). Este liderazgo se ejerce en un contexto particular brevemente presentado aquí.

- *Se puede predecir una falta de sucesión en varias direcciones de CTIM.* En 1999, Quebec confrontó una escasez de mano de obra calificada en la asignación de puestos en el sector de la ciencia y la tecnología y una escasez anticipada de personal calificado para enseñar matemáticas, ciencia y tecnología en la enseñanza secundaria (Tousignant, 1999), y esta situación persiste. Tousignant (1999) señala que un gran número de estudiantes de Quebec están perdiendo gradualmente su gusto por la ciencia a medida que avanzan en el currículo. Esta situación permanece inamovible desde 1999. Aunque el número de estudiantes regulares, hombres y mujeres combinados, aumentó en un 10% entre 1999 y 2005, el número de estudiantes en ciencias e ingeniería se mantuvo prácticamente estable (Sevigny y Deschenes, 2007). Además, en Canadá, las mujeres representan solo el 14,9% del claustro de ingeniería y hay una pequeña proporción de doctorados en ciencias e ingeniería: en 2014-2015, el 20,8% de los doctorados en ingeniería, el 29,3% en matemáticas y el 32,3% en ciencias físicas se otorgaron a mujeres (Briere, 2016, citando CAUT). Por otro lado, las mujeres ingenieras no están muy presentes como estudiantes universitarias (18%) y representan el 13,6% de los miembros de la Orden de Ingenieros de Quebec (Briere, 2016). La investigación del equipo de Briere (2016) propone un enfoque basado en un proceso dinámico para el avance y la persistencia de las

mujeres tanto para la mejora de las condiciones de trabajo como para el equilibrio trabajo-familia y el acompañamiento en la trayectoria laboral y las posibilidades de acceso a los puestos de responsabilidad. Por lo tanto, es una oportunidad para alentar a las mujeres a elegir CTIM como una vía a considerar para ayudar a llenar el vacío en la sucesión, y la vez para proporcionar vías originales para la investigación.

- *Los programas de educación actuales requieren de una orientación donde se pase de conocimientos a competencias.* Dirigirse al desarrollo de competencias entre los estudiantes, que incluye el conocimiento, implica vincular conocimientos, habilidades, actitudes o habilidades. El campo del aprendizaje en matemáticas, ciencia y tecnología tiene como objetivo desarrollar competencias que pueden asociarse con procesos relacionados con estas diferentes disciplinas. En matemáticas, estas competencias se pueden ilustrar de la siguiente forma: “resolver una situación-problema, “implementar razonamiento matemático” y “comunicarse en lenguaje matemático”. En ciencia y tecnología, estas habilidades se pueden ejemplificar de la siguiente manera: “buscar respuestas o soluciones a problemas científicos o tecnológicos”, “aprovechar al máximo el conocimiento científico y tecnológico” y “comunicarse en los idiomas utilizados en ciencia y tecnología” (MELS, 2006, MEQ, 2001, 2004). Esta transición del conocimiento a las competencias requiere cambios conceptuales en la enseñanza de las matemáticas, la ciencia y la tecnología, y las prácticas evaluativas. Los cambios ya han comenzado; el objetivo es reforzarlos y cuestionar las prácticas pedagógicas que no alientan a las jóvenes a elegir CTIM (Roy, Rougee y Groleau, 2019).
- *Los resultados estadísticos que se utilizan con fines educativos o con fines de actualidad no siempre se utilizan adecuadamente.* Las generalizaciones se hacen sin tener

en cuenta que no todos los jóvenes, mujeres u hombres, reaccionan de la misma manera. Las afirmaciones de índole global a las que se hace alusión frecuentemente sugieren que todos los jóvenes, mujeres y hombres, son parte de un grupo homogéneo. Al optar por presentar estadísticas que clasifiquen a mujeres y hombres, existe el riesgo de recalcar los estereotipos y, por lo tanto, no incrementar las oportunidades de las mujeres (Lafortune 2003, Lafortune y Landry 2008).

- *Al mantener los estereotipos, las diferencias entre jóvenes, mujeres y hombres, se toman en cuenta con más frecuencia.* Acercarse directamente a las jóvenes y proporcionar materiales a las maestras y a los maestros es esencial. Sin embargo, si el personal de la escuela (enseñanza, orientación, administración escolar, etc.) continúa mitificando sobre la capacidad de las jóvenes para tener éxito o mostrar creatividad en los campos científicos, los esfuerzos realizados serán limitados. Si el personal de la escuela adopta actitudes que sugieren que las mujeres no pueden tener éxito en CTIM al igual que los hombres, el esfuerzo será en vano. Finalmente, la conjetura de que las mujeres no optan por los campos de la ciencia y la tecnología debido a que no se interesan realmente en estas áreas del conocimiento juega en contra de que las jóvenes encuentren un interés genuino en los mismos. Por ejemplo, ¿no podríamos informar a los jóvenes que las mujeres representan más de un tercio de los médicos en Quebec y que en 2005, la mayoría de los que ingresaron a esta profesión son féminas? ¿Hacerle saber a los jóvenes que “las mujeres representan el 36% del Colegio de Médicos de Quebec” (Crépeau, 2007, p.4)? ¿Y que la presidenta electa del Colegio Real de Médicos y Cirujanos de Canadá es una mujer (Colin, 2007)? Datos similares sobre mujeres en el campo de las ciencias exactas y la ingeniería podrían difundirse más ampliamente.

- *El alumnado femenino en CTIM ha disminuido desde 1999.* Sévigny y Deschênes (2007) señalan que entre 1999 y 2005, la tasa de mujeres entre estudiantes de enseñanza secundaria disminuyó en un 7%, fue de 55% a 48%, la de ciencias aplicadas se mantuvo en 40% y la de ingeniería disminuyó en un 2%, pasó de 18% a 16%, en 2001 se elevó la cifra y se alcanzó un 20%. En general, esto da una caída del 34% al 29%. Según Perreault, Franz-Odendaal, Langelier, Farenhorst, Mavriplis y Shannon (2018), en Canadá, entre 2000 y 2009, el número de estudiantes universitarias (todos los niveles combinados) en química disminuyó, de casi 49% a 42%. También en matemáticas, hay un declive, del 43% a casi el 35%. En ingeniería, el descenso es del 20% al 17%. En física y ciencias de la computación, la verticalidad es notable, pasando del 30% a casi el 12% en física y del 36% al 18% en informática. Deschênes, Belletête, Langelier, Gauthier, Tanguay y Brière (por aparecer) adjuntan que tres programas son los menos atractivos para las mujeres (ingeniería informática, 10%, ingeniería eléctrica, 11%, ingeniería mecánica, 12%). Para el equipo de Perreault (2018), en biología, de 2000 a 2009, el porcentaje de mujeres sigue siendo el mismo en un 62-63%. Sin embargo, se ambiciona aumentar el número de mujeres en CTIM, para ellas y para la sociedad. La tendencia actual va en la dirección opuesta. No ayudar a mujeres y jóvenes a estudiar en el campo de la ingeniería puede dificultar la formación de un relevo profuso en CTIM.
- *En el empleo, la igualdad entre mujeres y hombres demora en llegar a los campos de CTIM.* En Canadá, en términos de empleo, en CTIM, en 2006, las mujeres representan un poco más del 18%, 25% en 2015, pero con una disminución significativa en 2016 a 20%. El equipo de Deschênes (por aparecer) agrega que hay más ingenieros e ingenieras trabajando en el sector privado (74% contra 26%). Sin embargo, la representación femenina es mayor en el

sector público (19%) que en el sector privado (13%). Es lo contrario para los hombres (81% para el público contra 87% en privado). Esta situación se refleja en el plan salarial donde la brecha salarial persiste en 2017.

- *Las orientaciones de las jóvenes hacia las CTIM están influenciadas por la escuela, la familia, los medios de comunicación y la sociedad.* No podemos limitar el aumento de la cantidad de jóvenes que eligen CTIM, en particular la ingeniería, solo por asumir que ellas no estarían interesadas en estas áreas. Otros factores pueden explicar esta situación: la escuela y los estereotipos difundidos por el personal de la escuela; la familia que concede mayor importancia al hecho de que los niños deben elegir los campos científicos, los medios que presentan resultados estadísticos que sugieren que las niñas forman un grupo homogéneo que se interesa poco en CTIM y la sociedad, en general, que va en la misma dirección que la escuela, la familia y los medios de comunicación. Se hace difícil para las jóvenes que desean elegir un campo relacionado con CTIM el cual aún, en 2018, podemos llamar, “un área tradicionalmente reservada para los hombres”, continuar en esta dirección.
- *Las mujeres tienen un papel que desempeñar en CTIM, pero también en el ejercicio y desarrollo del liderazgo para cambiar la situación.* En 2007, debido a que la situación de las jóvenes en CTIM ha cambiado en el curso de los últimos 40 años y al parecer los hombres son más aventajados en la escuela que las mujeres, sería curioso interesarse en la situación de los hombres, asumiendo que la situación de las mujeres está resuelta, a todos los efectos prácticos. Partiendo de esta idea, podemos asumir que la disminución en la tasa de mujeres, observada desde 1999 en varios campos científicos de CTIM, continuará. Para evitar un “retroceso”, es importante que las mujeres, particularmente aquellas que han elegido oficios o profesiones relacionadas con CTIM,

ejerzan un liderazgo en la sociedad, específicamente en los medios de comunicación e instituciones educativas. Ellas se convierten en modelos a seguir para las jóvenes que dudan si elegir o no profesiones relacionadas con CTIM.

Esto significa que, aparte de las ciencias de la vida (biología), donde el número de mujeres está equilibrado, a veces, incluso son mayoría, a la representación femenina le falta mucho camino por recorrer para llegar a ser igualitaria. Los equipos de Perreault (2018) y de Deschênes (por aparecer) señalan que aún, en 2018, es relevante continuar movilizand o esfuerzos y estrategias para alentar la participación de las mujeres en CTIM. Es importante añadir que las cuestiones relacionadas con el equilibrio entre el trabajo y la familia siguen siendo un obstáculo y merecen una atención especial para una mayor igualdad hacia las mujeres.

2. Liderazgo de las mujeres en CTIM

El liderazgo de las mujeres en CTIM puede tomar una variedad de formas, que se resumen en ejercer empleos de CTIM, apoyar y actuar, denunciar las barreras para las jóvenes y mujeres, y llevar esta influencia más allá de las fronteras del lugar de trabajo, a un nivel internacional.

- *Las mujeres pueden ejercer el liderazgo como mujeres que se desempeñan en un oficio o profesión en CTIM.* Ya trabajar en un campo CTIM ayuda a las jóvenes a considerar un oficio o una profesión similar. Sin embargo, ejercer liderazgo requiere más. Este liderazgo puede reflejarse en acciones de tutoría (Blake-Beard, 2005) o en participar en diversas actividades para presentar testimonios o para mostrar que CTIM abre la puerta a oportunidades de empleo que, más allá del placer de hacer descubrimientos científicos, dan paso a la creatividad, al trabajo en equipo y es de gran ayuda a la sociedad. El equipo de Científines (las Pequeñas científicas) (Bilodeau, 2014) propone actividades (participación

en una Feria de Ciencias) para niñas de primaria, lo que les ofrece una apertura a CTIM.

- *El liderazgo de las mujeres en CTIM puede concretarse al apoyar acciones que ayuden a las mujeres y jóvenes a elegir CTIM.* Más allá de la mentoría y los testimonios, las acciones de sensibilización para elegir CTIM demuestran un compromiso para aumentar el número de mujeres en este campo. En particular, esto puede lograrse estableciendo medios para conciliar familia y trabajo (Van Nieuwenhuysse, Descarries y Deschênes, 2003). También se pueden realizar intervenciones a maestros y maestras u otro personal escolar (ortopedagogo, consejeros y consejeras, etc.) para que reflexionen sobre las prácticas que podrían sugerir a las jóvenes que no poseen las habilidades y actitudes requeridas en áreas con fuerte componente científico y matemático. Por ejemplo, en una encuesta realizada a estudiantes matriculados en ciencias naturales en las escuelas técnicas cegeps (del francés colegio de enseñanza general y profesional, 12 y 13 años de estudios), las jóvenes son reconocidas por su minuciosidad, paciencia y perseverancia; los jóvenes lo son por su afición por el riesgo y el desafío y por su curiosidad (Lafortune y Solar, 2003). Estos resultados podrían guiar las intervenciones para que puedan tener en cuenta el hecho de que todavía se trascienden estereotipos en relación con la capacidad de jóvenes féminas y mujeres para tener éxito en CTIM de la misma manera que los hombres y que tienen las mismas habilidades (ver también Gaudet y Lapointe, 2004, 2005).
- *Ejercer un liderazgo en CTIM puede servir para exponer, pero también para denunciar, barreras y actitudes que dificultan el acceso de las mujeres en esta área.* Este aspecto del liderazgo conduce a una forma de activismo que requiere el conocimiento de la evolución de las mujeres en CTIM. Además, los obstáculos que enfrentan las jóvenes y mujeres

no siempre son fáciles de denunciar; son más sutiles que aquellos que, históricamente, las mujeres han tenido que enfrentar. Ya no se dice que las mujeres se enfermarán si se interesan en las matemáticas o se volverán estériles si hacen un esfuerzo por entender la ciencia (Lafortune, 1988), pero todavía hay acciones que sugieren que las mujeres no necesitan tener éxito en CTIM para tener éxito en sus vidas. Si bien es cierto, este argumento no se usa para desalentar a los hombres de su elección en el campo de CTIM.

- *Ejercer un liderazgo en CTIM requiere un proceso de influencia que se extienda al plano personal, local e internacional; y también a los planos económico, político, social y educativo.* El liderazgo en CTIM requiere conocer la situación de las mujeres en esta área, pero también, más allá de las fronteras familiares y laborales, llegar a los defensores de las mujeres y las jóvenes, los medios de comunicación y la sociedad, sin olvidar la comunidad académica (Lafortune, Deschênes, Williamson y Provencher, 2008).

Por lo tanto, podemos definir el liderazgo de las mujeres en CTIM como un proceso que encamina la influencia de CTIM a nivel personal, local e internacional, económico, político, social y educativo. Se desarrolla a través de la reflexión individual y colectiva para realizar cambios en los diferentes planos. Se ejerce con un espíritu de consulta y división del poder. Este proceso es parte de una práctica reflexiva-interactiva donde el análisis de las acciones nos encauza hacia una comprensión y da lugar a ajustes para acciones posteriores que promoverán la accesibilidad, la calidad del trabajo y la perseverancia de las mujeres en CTIM (inspirado en Lafortune, 2006a,b).

La equidad sociopedagógica en CTIM se aborda considerando la totalidad de esta situación y prestando especial atención a lo que sucede en diferentes contextos (escuela, grupos de mujeres y comunitarios).

3. Equidad sociopedagógica en CTIM

La concepción del liderazgo de las mujeres en CTIM es parte de la siguiente perspectiva: las personas que trabajan con jóvenes reflexionan o se cuestionan, replantean y ajustan sus prácticas profesionales (Lafortune, 2019). Este liderazgo reconoce que todavía hay demasiados estereotipos sobre la capacidad de las jóvenes para tener éxito en CTIM, para ser creativas en estas áreas y para contribuir al avance de la sociedad en la ciencia y la tecnología.

Es con una visión de apertura al mundo, de democratización y de equidad que concebimos una reflexión sobre las prácticas pedagógicas y profesionales. El método para lograr tal apertura debe ser, primeramente, cuestionarnos la enseñanza, la forma de tratar a los alumnos en el aula, su propio comportamiento en correspondencia a las actitudes de otros alumnos, las diferentes percepciones que tenemos de ellos, los prejuicios sobre ciertos tipos de estudiantes, cómo concebimos el aprendizaje de las mujeres y hombres, cómo interpretar sus comportamientos y considerar sus habilidades para tener éxito en CTIM. Este método se puede resumir como: conocer, comprender y analizar las creencias (concepciones y convicciones) de uno acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, y revisar las prácticas profesionales de una persona considerando estas creencias. Los medios propuestos tienen como objetivo garantizar que las prácticas pedagógicas estén libres de prejuicios, independientemente del origen, la apariencia o el sexo de las personas. Es una apertura a la diversidad y la promoción de la diversidad que se concentra y refleja en las prácticas pedagógicas influenciadas por actitudes, prejuicios, preconceptos y estereotipos (Lafortune, 2006a,b).

Este texto utiliza los principios de Lafortune (2006b,c) que sirven de guía a una conducta llamada “equidad sociopedagógica”. La cual tiene como objetivo analizar especialmente sus creencias y prácticas. Esta perspectiva de la equidad sociopedagógica no

puede imponerse y no puede aplicarse llevando a cabo técnicas o estrategias sin necesidad de adaptación. Los mismos medios, estrategias o enfoques pedagógicos pueden utilizarse desde una perspectiva de equidad, pero pueden también reproducir estereotipos. Una posición de equidad teniendo en cuenta el contexto social recorre toda la acción educativa; Se integra con todo tipo de intervención, para cualquier disciplina. Una intención de equidad sociopedagógica exige pensar en los educandos en un marco social (mixto, entorno socioeconómico...), cultural (intercultural, ciudadanía...) y académico (inclusión...), especialmente con respecto a CTIM.

Esta perspectiva de la equidad sociopedagógica presupone principios adaptados de Lafortune (2006, a,b) y Lafortune y Landry (2008), explicados a continuación, seguidos de espacios de reflexión pedagógica en relación con las intervenciones en el aula.

3.1. Creación de una apertura a la diversidad

La creación de una apertura a la diversidad supone hacer una transición de la aceptación hasta la valoración tanto de lo que son los individuos (actitudes, capacidades, culturas...), de sus formas de hacer (estrategias, enfoques...), de sus ideas o puntos de vista, como también su género, cultura u origen étnico.

En la enseñanza o en el acompañamiento, es posible analizar situaciones de aprendizaje para determinar si están limitadas a un solo enfoque y si requieren que los estudiantes adopten una manera de actuar particular o usen un procedimiento definido de antemano. Esta forma de hacer las cosas deja poco espacio para las jóvenes, e incluso para los jóvenes, que quieren explorar vías diferentes a aquellas propuestas en el plan tecnológico, por ejemplo.

3.2. Consideración de la heterogeneidad como ayuda al aprendizaje.

Considerar la heterogeneidad como una ayuda para el aprendizaje es parte del contexto en cual el aprendizaje es un proceso complejo y los estudiantes, chicas y chicos, mujeres y hombres, tienen características diversas. La heterogeneidad contribuye al intercambio de experiencias y estrategias. Por ejemplo, escuchar a los estudiantes sobre las estrategias que utilizan en matemáticas ayuda a aquellos que las verbalizan a aclarar y reconocer dudas, y aquellos que los escuchan a enriquecer su acervo estratégico. También puede ser una oportunidad para aprender y profundizar explicando a otros. Además, la búsqueda de homogeneidad, por ejemplo, en términos de intereses científicos, no tiene en cuenta otras diferencias entre individuos en el plano cognitivo, metacognitivo, social, cultural, etc. lo que significa que realmente no es posible la homogeneidad, incluso en presencia de un conjunto de chicas.

En la enseñanza o el acompañamiento, es posible reflexionar sobre las ventajas de la heterogeneidad en el aprendizaje y considerar diferentes dimensiones con las cuales trabajar: la homogeneidad, por ejemplo. Es importante debatir con los colegas las ventajas, pero también las desventajas, de tener cierta heterogeneidad, especialmente después de definir lo que significa, luego de haber definido la homogeneidad.

3.3. Necesidad de desarrollar una confianza en las habilidades de las jóvenes para tener éxito en CTIM

Una manifestación consistente de confianza en la capacidad de las mujeres para tener éxito en matemáticas, ciencia y tecnología es creer que las jóvenes pueden desarrollar un potencial más allá de lo que pueden sugerir las apariencias. Esto significa tener cuidado con las primeras impresiones, las intuiciones y, sobre todo, aquellas palabras o gestos que puedan sugerir incapacidades que forman parte de ciertos prejuicios o ideas preconcebidas.

En la enseñanza o el acompañamiento, para comprender cómo se perciben e interpretan las habilidades de las mujeres para tener éxito en matemáticas, ciencia y tecnología, se hace necesario plantearse ciertas interrogantes sobre las interpretaciones que se le puede dar a la forma de hacer de estudiantes, particularmente las jóvenes y mujeres, especialmente si no participan en actividades científicas como nos gustaría, ¿cómo las percibimos? Parece posible que las maestras o los maestros o personas acompañantas podrían intervenir de acuerdo a cómo perciben las habilidades de estas personas para tener éxito; esto se puede traducir como “decir qué hacer” a las personas que se consideran “un poco incompetentes” para “darle espacio” a las personas que se consideran “capaces de tener éxito”. Esto también se puede observar en los campos científicos en relación con las percepciones de la capacidad de las jóvenes para lograr sus metas.

3.4. Oposición a los estereotipos desde el hogar

La firme oposición a los estereotipos en el hogar y en otros lugares implica tener actitudes, palabras, gestos que demuestran una preocupación por considerar a las y los jóvenes, mujeres y hombres desde una perspectiva de equidad, además de reaccionar ante palabras o gestos de los miembros de un grupo que tienen prejuicios contra algunos de sus compañeros. Contrarrestar estos estereotipos es parte de una práctica reflexiva-interactiva (Lafortune, 2019).

En la enseñanza o el acompañamiento, participar en una práctica reflexiva para contrarrestar los estereotipos se puede hacer en equipos de colegas para discutir la forma en la que se habla, tanto de las niñas como de los niños: “las mujeres son excelentes en francés; les encanta leer” o “a los niños les encanta jugar en la computadora; hacen trabajos originales utilizando la tecnología”, todo esto para cuestionarse si con demasiada frecuencia se emiten juicios precipitados o demasiado globales que sugieren que las mujeres y los hombres forman un grupo homogéneo y que ambos enfrentan estereotipos de género.

3.5. Evitar la categorización, las etiquetas, la generalización

Al evitar la categorización, las etiquetas y la generalización, es posible hacer que los aprendices o asesorados entiendan que el aprendizaje es un proceso que no se puede simplificar al juntar mujeres y hombres en grupos o subgrupos homogéneos. Más allá de las formas de aprendizaje, algunas jóvenes, así como algunos jóvenes tienen intereses diferentes, perciben sus dificultades de manera diferente, tienen autoestima que varía según la forma en que sus compañeros o sus padres los perciben. Con demasiada frecuencia, hay una tendencia a generalizar comportamientos, actitudes o formas de aprendizaje para ciertos tipos de mujeres (las jóvenes son..., las mujeres de esa etnia son... las mujeres de tal categoría social son...).

En la enseñanza o el acompañamiento, incluso cuando se trata de evitarlo, es difícil no comparar a las y los jóvenes, a mujeres y hombres, no crear “categorías” personales en sus cabezas para organizar su enseñanza. Sin embargo, es posible autoobservar palabras y gestos para identificar qué influye en la manera en que uno reacciona ante ciertos comportamientos, que incluso pueden influir en las acciones de evaluación (ver también Gaudet y Lapointe, 2004). Esta autoobservación significa darse cuenta de la forma en la que se habla con las y los jóvenes (tipos de estímulo, manera de realizar tareas...), pero también el tiempo de conversación que se les da a las y los jóvenes, incluso si algunos (a menudo los hombres) comienzan a hablar rápidamente y es difícil detenerlos.

3.6. Apertura a la práctica reflexiva-interactiva

La apertura a la práctica reflexiva-interactiva se concreta mediante un análisis de su actividad que consiste en examinar sus acciones (intervenciones, enfoques, estrategias, capacitación), sus competencias, sus habilidades, sus conocimientos, sus actitudes, sus valores para comprender los vínculos, las manifestaciones, las causas, las consecuencias, las dificultades, los éxitos y poder dar una representación de su práctica docente en matemáticas,

ciencia y tecnología para asumirla de manera coherente (Lafortune, 2019).

En la enseñanza o el entrenamiento, participar en una práctica reflexiva-interactiva significa dotar sus prácticas pedagógicas y profesionales y su influencia en las personas capacitadas de un enfoque analítico. Esto se puede lograr realizando un seguimiento de algunas reflexiones después de diferentes intervenciones que en mayor o menor cuantía son consideradas efectivas.

4. Acompañamiento-formación de una práctica reflexiva-interactiva feminista²

En acompañamiento-formación, tanto los asesores-formadores como los aprendices están influenciados por sus experiencias y su entorno social. Les guste o no, portan prejuicios, ideas preconcebidas y estereotipos en su forma de ceder, considerar ciertas palabras, enfrentar el aprendizaje. Puede que sea imposible eliminar todas las ideas preconcebidas, pero se puede tomar conciencia de ello para limitar su alcance y garantizar, en la medida de lo posible, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. La equidad sociopedagógica en CTIM se complementa con una perspectiva feminista que se integra con los principios anteriores.

Tener en cuenta el mundo pluralista en el que vivimos supone una mirada de igualdad en las situaciones de formación. Se incita a las entrenadoras-formadoras-instructoras (PAFE por sus siglas en francés) a examinar sus prácticas, pero también sus creencias (concepciones y convicciones) orientadas por sus actitudes, prejuicios, ideas preconcebidas para adoptar prácticas no discriminatorias y en concordancia con tales prácticas. Por lo tanto, se trata de trabajar para que las mujeres tomen conciencia de la pluralidad de experiencias de discriminación y deconstruyan los mensajes sexistas, racistas, homofóbicos, etc. sobre las mujeres que todavía están vigentes. Su objetivo es crear conciencia acerca

de la influencia de ciertos mensajes, con frecuencia negativos, en las representaciones que las mujeres tienen de sí mismas y en la evolución de sus vidas. Además de crear conciencia sobre algunas de las desigualdades que existen en la sociedad, se trata de ayudar a discernir las relaciones inequitativas que existen entre los PAFE y los educandos y en la capacitación (Corbeil, Pâquet-Deehy, Lazure y Legault, 1983; Corbeil y Marchand 2010a).

Crear en las habilidades de las mujeres y las niñas para tener éxito significa tener la convicción de que las personas capacitadas tienen un potencial que va más allá de lo que sugieren las apariencias. Por lo tanto, es importante tener cuidado con las primeras impresiones, intuiciones y, lo más importante, palabras o gestos que sugieran pensamientos de incapacidad basados en ciertos prejuicios o ideas preconcebidas. Sería mejor ofrecer desafíos para actualizar los diversos potenciales, fomentar la autoconfianza y fomentar los sueños. Como asesora-formadora, entender cómo se perciben e interpretan las habilidades de las mujeres y las jóvenes nos obliga a cuestionarnos las interpretaciones de las diversas maneras de actuar, especialmente cuando son diferentes o parecen difíciles, ineficaces e inútiles. De lo contrario, las personas acompañadas “dirán qué hacer” a las mujeres jóvenes que consideren “incapaces”, lo cual no les ayudará a aprender. Para aquellos que se consideran “capaces de tener éxito”, parece que más bien se les proporcionan pistas para guiarlos a buscar soluciones, lo que les ayuda a comprender, a aprender.

Dominar la idea de dirigirse a un grupo heterogéneo y esperar asesorarlo significa dotarse de los medios para abordarlo “considerándolo como un individuo plural” (ver Jonnaert y Vander Borgh, 1999) en lugar de acercarse a él “considerándolo como una pluralidad de individuos”. En este sentido, la preparación del acompañamiento-formación supone proponer estrategias pedagógicas lo suficientemente diversificadas para unir diferentes formas de aprendizaje, múltiples intereses y experiencias particulares. Intervenir de una manera diversa no

se limita a usar múltiples enfoques pedagógicos, sino a usarlos de manera que engendren compromiso cognitivo en todas las personas. Si en su práctica docente, una PAFE nota que generalmente agrupa a las mismas mujeres o al mismo tipo de persona, es que las intervenciones no están lo suficientemente diversificadas. Entonces es necesario identificar lo que siempre resulta similar en la intervención, pero también verificar con los colegas cómo se las arreglan para llegar a ciertas jóvenes o ciertos tipos de personas a partir de una descripción de comportamientos, intereses y maneras de aprender.

Finalmente, en el acompañamiento-formación, se trata de abrirse a una práctica reflexiva-interactiva basada en la equidad, lo cual conlleva a un análisis de la práctica que consiste en examinar sus acciones (intervenciones, enfoques, estrategias, formaciones...), sus competencias, habilidades, conocimientos, actitudes, valores para comprender la manera de actuar con equidad. Este análisis induce a vislumbrar los vínculos, las manifestaciones, las causas, las consecuencias, las dificultades, los éxitos de su actividad de acompañamiento- formación y dar una representación para asumirla de manera coherente. El acompañamiento-formación de una práctica reflexiva-interactiva asociada a la equidad significa examinar nuestra práctica, aceptar cuestionarla y ajustarla en función de todos los principios aportados en este texto. Por lo tanto, estar abierto a tal práctica debería llevar a una coherencia entre lo que se hace y lo que se dice y la aceptación de la crítica de otros que hacen observaciones sobre prácticas más o menos discriminatorias.

5. Equidad sociopedagógica en el acompañamiento-formación: significado y explicaciones

La perspectiva de equidad aquí elaborada no se puede imponer y seguramente no se puede aplicar mediante técnicas o estrategias sin necesidad de adaptación. Una postura de equidad que tenga en cuenta el contexto social tiene como objetivo contrarrestar

actitudes, creencias (concepciones y convicciones), culturas, formas de considerar lo asesorado, formas de reaccionar ante palabras, gestos o actitudes que se van en contra de la misma. Esta última pasa por todas las acciones profesionales y todas las situaciones donde se difunden los estereotipos. Esta búsqueda de equidad da paso a una consideración y una comprensión de la complejidad del acompañamiento-formación de una práctica reflexiva-interactiva. Dicha complejidad requiere tener en cuenta las diferentes dimensiones del aprendizaje (cognitivo, metacognitivo, emocional, social, moral, cultural...) en la elección de los medios de acompañamiento, el uso de una variedad de medios de intervención en un proceso dinámico, así como una preocupación por la equidad en todas las acciones de intervención respetando los principios anteriores.

Esta perspectiva de equidad sociopedagógica reconoce la autonomía en el aprendizaje y el potencial de las mujeres y jóvenes. En este sentido, favorece la autoevaluación, la autocrítica y la autoobservación tanto de las acompañantes-formadoras como las acompañadas. Esta autonomía no significa aprender a trabajar sola, sino aprender a aceptar el punto de vista de los demás sobre su trabajo, sus concepciones, sus acciones profesionales y debatir el proceso que conllevó a elegir las intervenciones en el acompañamiento-formación.

Varios autores y autoras señalan dificultades que, según diferentes puntos de vista, van de la mano de desviaciones, restricciones o malentendidos que deben evitarse para avanzar hacia la equidad en el aprendizaje y el acompañamiento-formación (Astolfi, 2003; Crahay 1999; Gillig 1999; Jonnaert y Vander Borgh, 1999; Lafortune. 2003, 2006a,b; Perrenoud, 2004; Przesmycki, 1991; Tomlinson, 2004). A continuación, algunos aspectos sobre estas dificultades:

- la categorización o las etiquetas en detrimento de desarrollar todo el potencial de las mujeres y jóvenes (juzgar los estilos de aprendizaje o las dificultades conlleva a acciones que no

- siempre son relevantes, especialmente si todos los datos no están disponibles para evaluar la situación);
- una acentuación de las brechas y la selección al dar más importancia a ciertos problemas (las personas a las que se les atribuyen características que pueden afectar su aprendizaje a veces se dan cuenta de que no son tratadas adecuadamente y esta percepción puede disminuir su confianza en sí mismo o en su desarrollo profesional);
 - la individualización del acompañamiento-formación en detrimento de la interacción que favorece construcciones más sólidas, las cuáles se corroboran por medio de debates y planteamientos;
 - concentrarse en las personas con problemas específicos los estigmatiza y no les ayuda a desarrollar todo su potencial;
 - ser indiferente a los problemas de ciertas mujeres y jóvenes por ser estos menos acentuados, cuando ellas si necesitan ayuda;
 - una voluntad de homogenización a expensas de la apertura a la diversidad.

Valorar la heterogeneidad y la diversidad escolar y social es una forma de limitar las consecuencias negativas de ciertas dificultades descritas anteriormente. Para evitarlas, es importante justificar las acciones educativas y profesionales. Lo cual consiste en repasar dichas acciones mientras se busca una explicación, un entendimiento de lo que va en dirección de la equidad, además de lo que perpetúa ciertos estereotipos. Asimismo, consiste en ajustar nuestras prácticas de acuerdo a los objetivos de la formación, desde una perspectiva feminista.

Teniendo en cuenta todos los principios y consideraciones, la equidad sociopedagógica en el acompañamiento-formación,

especialmente en CTIM se define como una postura que toma en cuenta un contexto más amplio que el del grupo u organización, además toma en cuenta la interdisciplinariedad y transversalidad. Este acompañamiento formación tiene como objetivo concientizar con respecto a la pluralidad de experiencias y su influencia en la perpetuación de los prejuicios, las ideas preconcebidas y los estereotipos y las acciones para contrarrestar los actos discriminatorios en el acompañamiento-formación para fomentar las carreras en CTIM. Esta equidad aspira a hacer que las actividades propuestas se centren en una transición de la experiencia individual a la colaboración e interacción para compartir estrategias, ayudas de aprendizaje hacia una mayor equidad. Desde esta perspectiva, la heterogeneidad se considera una ayuda para el aprendizaje, teniendo en cuenta como se diferencian y complementan los miembros de un grupo que contribuyen a la formación de otros. Esta equidad supone ver a mujeres y jóvenes en sus dimensiones cognitiva, metacognitiva, emocional, social, cultural...

Conclusión

Lograr una equidad sociopedagógica en la enseñanza y el acompañamiento-formación implica iniciar un proceso continuo de análisis de prácticas para reconocer gestos o palabras que se desvían de esta equidad. Para alcanzar esto, es conveniente hacer un seguimiento de los debates y reflexiones para retomar diferentes momentos de su evolución.

- Algunas líneas de reflexión pueden contribuir a concebir acciones futuras.
- Realizar un análisis a fondo del éxito de las y los jóvenes.
- Explorar la situación del uso de resultados estadísticos con fines pedagógicos, especialmente desde una perspectiva de generalización y categorización.
- Profundizar la reflexión sobre las emociones de CTIM como una construcción social.

- Diseñar herramientas de intervención que tengan en cuenta la innovación vinculada a los cambios en la educación.
- Cuestionarse las actividades de aprendizaje propuestas en CTIM desde una práctica reflexiva-interactiva.
- Realizar un proyecto riguroso de autoobservación de actitudes propias en las intervenciones.
- Organizar debates entre colegas para confrontar las ideas que se propondrán a los jóvenes (mujeres u hombres) en CTIM.

Esperando que los equipos continúen el trabajo ya bien establecido por diferentes grupos y de diferentes maneras: con jóvenes, con mujeres, con grupos mixtos.

¹Esta sección es una adaptación de Lafortune et Landry (2008) con una actualización en las estadísticas.

²Este texto es una adaptación de una parte del capítulo 3 de Lafortune, L. con la colaboración de Lise Gervais, Anne St-Cerny, Berthe Lacharité y Danielle Fournier (2015). *Acompañamiento-formación de un práctica reflexiva-interactiva feminista: el caso de Relais-Femmes*, Quebec, Prensa de la Universidad de Quebec.

Bibliografía

- Astolfi, J.-P. (dir) (2003). *Éducation et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris: ESF.
- Bilodeau, V. (2014). Toute une expérience grâce à leurs expériences! Programme de préparation à l'Expo-sciences. En A. Roy, D. Mujawamariya y L. Lafortune (dir) *Des actions pédagogiques pour guider des filles et des femmes en STIM: Sciences, Technos, Ingénierie et Maths* (pp. 145-156). Quebec: Presses de l'Université del Quebec.
- Blake-Beard, S. (2005). The inextricable link between mentoring and leadership. En L. Coughlin, E. Wingard y K. Hollinhan (dir) *Enlightened Power. How Women are Transforming the Practice of Leadership* (pp. 101-109). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brière, S. (2016). *Les femmes dans les métiers et professions traditionnellement masculins: une réalité teintée de stéréotypes de genre nécessitant une analyse critique, systémique, comparative et multidisciplinaire*. Informe de investigación, Programa de acción concertada, Quebec, Fondo de Investigación de la Sociedad y la Cultura.
- Colin, C. (2007). Pourquoi ne voit-on pas plus de femmes médecins à des postes de direction? *L'actualité médicale*, 28(8), 1.
- Corbeil, C. y Marchand, I. (2010b). L'intervention féministe: un modèle et des pratiques au cœur du mouvement des femmes québécois. En C. Corbeil y I. Marchand, *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui. Portrait d'une pratique sociale diversifiée* (pp. 23-60). Montreal: Editorial de Remue-menage.
- Corbeil, C. y Marchand I. (dir) (2010a). *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui*. Montréal: Editorial de Remue-menage.
- Corbeil, C., Paquet-Deehy, A. Lazure C. y Legault, G. (1983). *L'intervention féministe: l'alternative des femmes au sexisme en thérapie*. Montreal: Editorial Albert St-Martin.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Crépeau, C. (2007). Être femme, médecin et leader: peu d'appelées, peu d'élués. *L'actualité médicale*, 28(8), 4-8.
- Deschênes C., Belletête V., Langelier E., Gauthier C.-A., Tanguay D. y Brière S. (a aparecer). *Femmes dans des professions traditionnellement masculines: trajectoires, enjeux et pratiques organisationnelles*. (Sobre la supervisión de Sophie Brière); capitulo 2 - *Portrait du vécu des femmes en sciences et en génie au Québec* (Deschênes y al.).

- Deschênes, C., Dubé, P., Lafortune, L. y Gaudet, J. D'A. (2010). Quel leadership pour les femmes en STIM? En J. D'A. Gaudet y L. Lafortune, *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable* (pp. 115-127). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Fortin, Y. (1990). *Démythification de la physique, matériel didactique: Opération boules à mythes*. Quebec: DGEC (Dirección general de educación de adultos), SFA (Servicio de formación de Adultos).
- Gaudet, J.d'A. y Lapointe, C. (2004). *Oui à l'équité: réflexion et outils pédagogiques*. Moncton: NB, Editorial de la Francophonía.
- Gaudet, J.-D'A. y Lapointe, C. (2005). La parole aux jeunes filles acadiennes et francophones concernant leurs choix professionnels. *Éducation et francophonie: Les femmes en éducation et formation*. 33(1), 20-36.
- Gaulin, F. (1990). *La démythification de la chimie, matériel didactique: Opération boules à mythes*. Quebec: DGEC (Dirección general de educación de adultos), SFA (Servicio de formación de Adultos).
- Gillig, J.M. (dir) (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P. y Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Lafortune, L. y Páez Pérez V. (2019). Una práctica reflexiva-interactiva en un enfoque de género. En L. Lafortune y V. Páez Pérez y A. Roy (dir) *Enfoque de género para lograr más equidad* (pp. 13-37). Ottawa: Editorial Mapalé.
- Lafortune, L. (1988). *L'évolution des vies de trois mathématiciennes dans leur relation avec la mathématique. Mémoire de maîtrise*. Montreal: Universidad de Montreal.
- Lafortune, L. (1990). *Démythification de la mathématique, matériel didactique: Opération boules à mythes*. Quebec: DGEC (Dirección general de educación de adultos), SFA (Servicio de formación de Adultos).
- Lafortune, L. (2003). Réflexion sur une pédagogie de la mixité pour la réussite des filles comme des garçons en mathématiques. En L. Lafortune y C. Solar (dir), *Femmes et maths, sciences et technos* (pp. 253-258). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Lafortune, L. (2006a). Vers une équité sociopédagogique: des élèves dans une collectivité. En P.-A. Doudin y L. Lafortune (dir), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: la formation à l'enseignement* (pp. 205-223). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.

- Lafortune, L. (2006b). *S'ouvrir à la diversité des élèves: vers une équité sociopédagogique*. Québec Français, (142), 86-88.
- Lafortune, L. (2014). Des perspectives pédagogiques pour plus d'équité dans l'apprentissage des STIM: des actions dans une mixité scolaire. En A. Roy, D. Mujawamariya y L. Lafortune (dir), *Des actions pédagogiques pour guider des filles et des femmes en STIM: Sciences, Technos, Ingénierie et Maths* (pp. 157-170): Quebec, Presses de l'Université du Quebec.
- Lafortune, L. con la colaboración de Gervais, L., St-Cerny, A., Lacharité, B. y Fournier, D. (2015). *Accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive féministe: le cas de Relais-Femmes*: Quebec: Presses de l'Université du Quebec
- Lafortune, L. y Solar, C. (2003). L'utilisation des technologies en mathématiques et en sciences: réaction des filles et des garçons au cégep. En L. Lafortune y C. Solar (dir), *Femmes et maths, sciences et technos* (pp. 43-100). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Lafortune, L. y Landry, R. (2008). Vers le leadership des femmes en STIM. Une perspective d'équité sociopédagogique. En L. Lafortune, C. Deschênes, M.-C. Williamson y P. Provencher (dir), *Le leadership des femmes en STIM. Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques* (pp. 9-25). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Lafortune, L., Deschênes, C., Williamson, M.-C. y Provencher P. (dir.) (2008). *Le leadership des femmes en STIM. Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Ministerio de Educación en Quebec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Quebec: Gobierno de Quebec.
- Ministerio de Educación en Quebec (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Quebec: Gobierno de Quebec.
- Ministerio de Educación, Recreación y Deporte (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*. Quebec: Gobierno de Quebec.
- Perreault, A., Franz-Ondendaal, T., Langelier, E., Farenhorst, A., Mavriplis, C., Shannon, L. (2018) *Analysis of the distribution of females and males in STEM fields in Canada. Version 1.1*, Ottawa, Chaires pour les femmes en sciences et génie, réseau national network.
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, 3^e edición. Paris: ESF.
- Przesmycki, H. (1999). *La pédagogie de contrat*. Paris: Hachette.

- Roy, A., Rougee, A. y Groleau, A. (2019). Formación sobre la equidad sociopedagógica en las prácticas de enseñanza en ciencias, tecnologías, ingeniería y matemática. En L. Lafortune, V. Páez Pérez y A. Roy (dir), *Enfoque de género para lograr más equidad* (pp. 117-134), Ottawa: Editorial Mapalé
- Sévigny, J. y Deschênes, C. (2007). *Évolution des effectifs étudiants universitaires au Québec 1999 à 2005 – ensemble des secteurs. Analyse des données du MELS*. Consultado el 24 de febrero 2007. affestim.org/documents/stats99-05.pdf
- Tobias, S. (1978). *Over-coming Math Anxiety*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tobias, S. (1987). *Succeed with Math: Every Student's Guide to Conquering Math Anxiety*. New-York: College Entrance Examination Board.
- Tobias, S. (1990). *They're not Dumb, They're Different : Stalking the Second Tier*. Tucson: Corporación de investigación, una fundación para el avance de la ciencia.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montreal: Cheneliere McGraw-Hill.
- Tousignant, J. (1999). *Séminaire de réflexion portant sur la situation de la mathématique, de la science et de la technologie au Québec*. Documento preparatorio para una reunión. Quebec: Gobierno de Quebec.
- Van Nieuwenhuysse, H., Descarries, F. y Deschênes, C. (2003). *Mère et ingénieure à la fois*. En L. Lafortune y Solar, C. (dir), *Femmes et maths, sciences et technos* (pp. 147-163). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.

CAPÍTULO 6

FORMACIÓN EN EQUIDAD SOCIOPEDAGÓGICA PARA EL PERSONAL DOCENTE DE CIENCIAS, TECNOLOGÍA, INGENIERÍA Y MATEMÁTICAS (CTIM)

Anne Roy, Universidad de Quebec en Trois-Rivieres

Anne Rougée, *Comédie des Ondes*

Audrey Groleau, Universidad de Quebec en Trois-Rivieres

Desde enero de 2016, un equipo de la Asociación de la Francofonía para mujeres en los campos de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (AFFESTIM, por sus siglas en francés)¹ lleva a cabo un proyecto de formación titulado “Nuevas prácticas de enseñanza secundaria para fomentar el interés en CTIM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) en las niñas. Este proyecto se realiza a través de un foro de debate en línea con profesores de matemáticas, ciencias y tecnología de escuelas secundarias y universidades para promover las carreras de CTIM para niñas y mujeres en Canadá. Hasta la fecha, el programa reúne cada año a aproximadamente 15 profesores de ciencias, tecnología y matemáticas (CTM) de escuelas secundarias y universidades de diferentes provincias canadienses. El foro también se benefició con la participación de futuros profesores y profesoras de enseñanza secundaria, la mayoría de los cuales están matriculados en la Universidad de Quebec en Trois-Rivieres (UQTR).

El programa abarca tres años lectivos y recibe nuevas personas cada año. El último año del proyecto, la formación ha integrado nueve videoclips con fragmentos de la obra “*Les Femmes de Génie sont rares?*”² creada por una compañía francesa, dicha obra se abordará en la sección 5 del presente capítulo. En el mismo, establecemos los objetivos de la formación, definimos lo que significa adoptar una posición de equidad sociopedagógica y especificamos los fundamentos y el desarrollo del enfoque

pedagógico y filosófico (ADP³), sobre los cuales se basa la formación. También presentamos un ejemplo de un videoclip utilizado y luego, ilustramos diversas maneras de desarrollar una posición de equidad sociopedagógica con una perspectiva feminista entre los docentes que trabajan en algún campo relacionado con CTIM sobre la base de intercambios acerca de uno de los videoclips. Finalmente, sugerimos algunas líneas de pensamiento para la lectora interesada o lector interesado en proponer una formación similar a la que hemos desarrollado.

1. Nuevas prácticas de enseñanza secundaria para fomentar las CTIM en las niñas: objetivos de la formación

Este proyecto de formación, financiado por el Consejo de Investigación de Ciencias Naturales e Ingeniería de Canadá (CRSNG⁴), tiene como objetivo renovar las prácticas de enseñanza de las ciencias, la tecnología y las matemáticas, prestando una atención especial a la dimensión de género y al aspecto reflexivo de la enseñanza desde una perspectiva de equidad sociopedagógica. La dimensión de género hace posible centrarse en la perspectiva feminista de la formación, mientras que el aspecto reflexivo tiene como objetivo crear en los participantes un hábito para cuestionar de manera crítica sus creencias y sus prácticas de enseñanza.

En general, la formación realizada en el marco de este proyecto tiene como objetivo promover campos relacionados con CTIM y alentar a las niñas y mujeres insertadas en programas de estudios de enseñanza secundaria o universitaria a interesarse en estas áreas, por un lado, y por otro, fomentar una enseñanza basada en la equidad sociopedagógica en los campos relacionados con CTIM. Específicamente, el programa de formación tiene como objetivo: 1) capacitar a los docentes para la educación científica, matemática y tecnológica desde una perspectiva de equidad y con un aprendizaje significativo de estas materias en sus estudiantes, mujeres y hombres; 2) estimular una reflexión sobre las prácticas de enseñanza de las ciencias, la tecnología y las matemáticas que dé lugar a una mayor representación de las

niñas en estos campos y que estimule a las personas interesadas en seguir carreras en los mismos; 3) proponer material didáctico que incentive un aprendizaje desde una perspectiva de equidad sociopedagógica en CTIM, en este caso, videoclips y 4) ofrecer a las estudiantes y los estudiantes la oportunidad de participar en cursos de matemáticas, ciencias y tecnología que sean de su interés e invitarlos a desarrollar una visión crítica de los fenómenos estudiados para estar preparados para enfrentar los desafíos tecnocientíficos del siglo XXI.

2. La equidad sociopedagógica

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de CTIM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), el enfoque de equidad sociopedagógica se guía por seis principios. Mientras que el primero se refiere a la apertura a las diferencias cognitivas, metacognitivas, sociales, afectivas y culturales, el segundo consiste en valorar esta diversidad y considerarla un apoyo, y no un obstáculo, para el aprendizaje. Una persona que trabaja con un enfoque de equidad sociopedagógica está bien convencida de que las niñas tienen todas las habilidades necesarias para tener éxito en CTM, y no tiene reservas de expresar esta convicción (tercer principio) y en oponerse a los estereotipos, sin importar de donde provengan (cuarto principio). El quinto principio exhorta a las personas a evitar la categorización, el etiquetado y la generalización. Finalmente, y este es el sexto principio, se expone que ser sociopedagógicamente equitativo es permanecer presta o presto a adoptar una práctica reflexiva, especialmente como docente. (Lafortune, 2006, 2019a,b)

A lo largo de la formación, nos hemos asegurado de que nuestras intervenciones reflejen la postura de equidad sociopedagógica que mantenemos. Además, invitamos a los participantes a hacer lo mismo, tanto en el contexto de la formación como en su propia clase.

3. El enfoque didáctico y filosófico (ADP⁵)

Como enfoque, favorecemos el enfoque didáctico y filosófico (ADP) desarrollados en los trabajos de Anne Roy (Roy, 2016, 2010, 2005; Roy, Lechasseur y Michel, 2016), los cuales están inspirados en el enfoque filosófico en las matemáticas, que ya se ha aplicado virtualmente a niños de 11 a 12 años, para desarrollar sus competencias en matemáticas (Pallascio, Daniel y Lafortune, 2004). El ADP presenta una práctica reflexiva centrada en los debates pedagógicos con una perspectiva filosófica (DPVP⁶) sobre las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, los DPVP se crean para alentar a los participantes a asimilar lo diferente y a comprender mejor el significado y el alcance de sus prácticas de enseñanza con respecto a niñas y mujeres, y modificarlas con perdurabilidad. Los DPVP requieren una búsqueda de intercambios significativos entre pares. Los DPVP en comunidades virtuales se realizan de forma asíncrona, lo que permite a los participantes reflexionar sobre situaciones vividas en clases de matemáticas, ciencias y tecnología.

El enfoque de ADP se lleva a cabo en tres etapas durante un ciclo de aproximadamente tres semanas. La primera semana, se publica una escena (o videoclip) en el foro acerca de un problema relacionado con las mujeres en CTIM. Aquí hay un ejemplo de una escena publicada en el foro ⁷:

Una maestra quiere iniciar a sus alumnos en la escritura epicena mediante la realización de talleres de escritura en clase. Su intención pedagógica es, no solo enseñarles a redactar un texto utilizando la escritura epicena, sino también suscitar la reflexión sobre el lugar que ocupan las niñas y los niños en las carreras relacionadas con CTIM. Uno de sus grupos tiene una gran proporción de niños: de 30 estudiantes, solo hay 6 niñas. La maestra subrayó que los niños aportan significativamente

en el componente oral. De hecho, la mayoría de los niños parecen no comprender los objetivos de la escritura epicena. Muchos de ellos además consideran que la redacción epicena recarga, desde un punto de vista estilístico, el texto. Por ello escriben, entre otras cosas, en su nota de pie de página, que el género masculino se refiere tanto a hombres como a mujeres. Por el contrario, las niñas aportan muchos menos comentarios orales, más tímidos, pero que carecen completamente de errores de lengua. El grupo de niñas muestra haber comprendido el impacto de las palabras en la cultura mundial y, lo más importante, en el lugar de las niñas y las mujeres en CTIM. La maestra desea llevar a cabo una retroalimentación para corregir los textos de los niños y al mismo tiempo ayudarlos a comprender los aspectos fundamentales de la escritura epicena para la comunicación oral y escrita, y también para aumentar la participación de las niñas en los talleres. Sin embargo, el objetivo es ser justo y equitativo con todos y todas.

Cada persona formula una pregunta pedagógica con un enfoque filosófico relacionada con este escenario. Esta etapa es esencial para dar sentido a la formación, ya que permite a las participantes y los participantes escribir las preguntas que desean abordar durante la misma. Para comprender mejor qué es una pregunta pedagógica con un enfoque filosófico, listamos aquí algunas de sus características: se trata de un aspecto pedagógico; se centra en la búsqueda de significado y la comprensión de conceptos; se formula de manera general y no de manera particular; cuestiona conocimientos adquiridos, prejuicios, tradiciones; persigue similitudes y distinciones; el origen o causa de los acontecimientos; las consecuencias de las acciones y la búsqueda

de buenas razones y justificaciones pertinentes. Aquí se muestran ejemplos de algunas preguntas pedagógicas con un enfoque filosófico relacionadas con el escenario anterior:

- 1) ¿Qué enfoques pedagógicos podrían utilizarse para enseñar la redacción epicena en el contexto de los cursos de matemáticas, ciencias y tecnología?
- 2) ¿En qué contextos sería relevante enseñar la redacción epicena en los cursos de matemáticas, ciencias y tecnología?
- 3) ¿De qué forma el uso de una nota de pie de página que explique que la utilización del género masculino se refiere tanto a hombres como a mujeres, sería menos equitativo que la escritura epicena?

La segunda etapa tiene lugar durante la segunda semana y consiste en seleccionar, a través de una votación, la pregunta pedagógica con un enfoque filosófico que será el tema de los DPVP. Durante la semana, se pueden aclarar los criterios para calificar una pregunta como “pedagógica con un enfoque filosófico”. En la tercera etapa (la tercera semana), las personas participantes intercambian por escrito sobre la pregunta elegida. Durante esta última semana del ciclo, invitamos a las maestras y los maestros a mencionar, cuando corresponda, los cambios en su visión acerca de la enseñanza o en sus prácticas pedagógicas en el aula con relación a los diferentes escenarios. Este enfoque de tres etapas se repite así en un bucle durante los dos semestres de formación. Su duración se ajusta de acuerdo al interés suscitado por la pregunta y la disponibilidad de las personas participantes.

4. Ejemplos de debates pedagógicos con un enfoque filosófico⁸

A modo de ejemplo, en el debate que le sigue al escenario propuesto anteriormente, una persona enumera primero las ventajas y desventajas asociadas con la escritura de epicena. Esta se cuestiona además los efectos que tiene sobre la equidad, la pérdida de precisión que resulta del uso de expresiones sin género en el discurso (por ejemplo, estudiantes en vez de estudiantes con la distinción de género, femenino y masculino), por una parte; y

sobre las consecuencias de utilizar siempre el masculino antes que el femenino en el contexto del uso de duplicados, por otra parte.

Otra persona se basa en el primer mensaje y se pregunta si existe una regla sobre el orden de escritura de lo masculino y lo femenino. También se pregunta acerca de la imparcialidad, o no, de reglas como “Lo masculino prevalece sobre lo femenino”. En un tercer mensaje, el docente insiste en la importancia de dar igual visibilidad a hombres y mujeres en el discurso y recuerda que la escritura epicena es una forma de expresar esta convicción.

La persona que escribió un cuarto mensaje, expresa primero que es difícil participar en la conversación porque parece que ya se ha realizado una revisión de los puntos de vista. Dicho esto, hace una contribución relevante a la conversación al replantear la cuestión en torno a la enseñanza de la escritura epicena más que referirse a la escritura epicena como tal, como había sido el caso anteriormente. Ella se pregunta si es neutral enseñar escritura epicena, si sería más equitativo permitir que todos escriban según el género de su elección; una práctica que, según ella, sería aceptable.

Por lo tanto, las personas que participan en el intercambio proporcionan respuestas a la pregunta elegida, elaboran una lista de ventajas y desventajas relacionadas con la escritura epicena, consideran diferentes posibilidades, cuestionan reglas a menudo aceptadas, encuentran apoyo en las palabras de los demás, y mucho más. Es decir, que son capaces de lograr un verdadero DPVP.

5. Los videoclips sobre las mujeres científicas a lo largo de la historia

En el tercer año del proyecto, las discusiones pedagógicas con un enfoque filosófico (DPVP) se llevan a cabo de forma asincrónica en nueve escenarios producidos como videoclips. Estos se

construyeron a partir de fragmentos de una obra de teatro puesta en escena en Francia, bajo el título “*Les Femmes de Génie sont rares?*”⁴⁹. La *Comédie des Ondes* difunde esta obra como parte de una campaña para crear conciencia sobre la igualdad de género, que plantea la pregunta del lugar que ocupan las mujeres en la ciencia. El equipo de AFFESTIM produjo nueve videoclips, que incluyen un total de quince fragmentos de la obra, adaptados y filmados específicamente para el proyecto. En esta sección, primero presentamos el contenido de la obra y luego damos una visión general de los intercambios sobre un fragmento de un videoclip.

5.1. El contenido de la obra de teatro

La obra gira en torno a tres mujeres de siglos pasados que han dejado una impronta en la ciencia: la física Émilie du Châtelet en el siglo XVIII, la matemática Ada Lovelace en el siglo XIX y la química Marie Curie en el siglo XX. El título de la obra está inspirado en una frase de Pierre Curie, antes de conocer a Marya Sklodowska (nombre de nacimiento de Marie Curie), seguida de un signo de interrogación para desafiar a la audiencia de hoy día sobre la supuesta incapacidad de las mujeres para triunfar por sí mismas. La intención es que se descubra a estas tres mujeres en una cronología invertida y evocar a las parejas que formaron con sus compañeros de trabajo: Pierre Curie, Charles Babbage, Voltaire, a través de un diálogo entre una mujer y un hombre de la actualidad. El propósito es mostrar tanto la ciencia como al teatro en su transcurso: los personajes dan vida a estas figuras históricas de mujeres de ciencia primero mediante un juego de lectura de textos históricos, y luego por un juego de escritura, lectura e interpretación de textos de ficción entre personajes históricos. Es el personaje femenino el que comienza a escribir, y quien gradualmente lleva a su compañero masculino a un juego teatral, durante el cual ella lo invita a una inversión de géneros. Ellos evocan así el recuerdo de estas mujeres de ciencia, rememorando su carrera, sus parejas y sus vidas. De su relación surge la actualidad de estos temas, y de su complicidad nace

una visión compartida de la ciencia. A continuación, a modo ilustrativo, tres recuadros, cada uno sobre una de las mujeres de ciencia mencionadas en la obra.

Recuadro 1: Marie Curie y el descubrimiento de la radioactividad junto a Pierre Curie

Una mesa, dos sillas, algunas cajas... Ella¹⁰ levanta una cortina, luego se detiene en algunos libros sobre Marie Curie que parece encontrar al fondo de una caja. Él¹¹, que solo vino a ayudarla con la mudanza, descubre la pasión que ella siente por esta pionera. Poco a poco, se deja llevar por el placer de sumergirse con Ella en este tema tan firme y sensible a la vez. Ella y Él se involucran en un juego de lecturas de textos de Marie y Pierre Curie, y de su hija Ève, evocando la vida de Marie Curie a través de sus escritos: su infancia y juventud en una Polonia ocupada por los rusos, su sueño de venir a estudiar a París, su encuentro con Pierre Curie, su trabajo científico para arribar al descubrimiento de la radioactividad y el radio, la trágica muerte de Pierre, su Premio Nobel de Química en 1911, además de las campañas de la prensa en su contra. Estos hechos se ponen en perspectiva a través de los ojos de los dos personajes, y dan lugar al surgimiento de una necesidad en Ella: escribir.

Tema: ¿Qué es un genio?

Algunos fragmentos: “La primera mujer en tener éxito en una carrera científica, eso no puede ser broma”. “Tenemos que creer que todavía hay personas hoy día a las cuales les molesta reconocer el mérito científico de las mujeres”.

Recuadro 2: Ada Lovelace y la programación de la máquina de Charles Babbage

El personaje femenino está en su escritorio, pero está bloqueada, no puede escribir. Ella quiere evocar a Ada Byron, Condesa de Lovelace, quien inventó los conceptos de la programación informática junto a Charles Babbage en su proyecto de

calculadora: la máquina analítica. A través de su difícil relación, Ella quiere hablar sobre la dificultad del trabajo de investigación, de la creación y de los problemas de rivalidad intelectual. Ella le confía sus dificultades a su compañero, quien se compromete a guiarla en un trabajo sobre el personaje de Ada Lovelace. Luego la impulsa a desarrollar sus intenciones, sus motivaciones, sus preocupaciones, para encontrar la dinámica de su interpretación. Entonces, ellos interpretan una escena que ella escribió para Ada Lovelace y Charles Babbage, y estalla una disputa: una disputa entre Ada y Charles, causada por un conflicto sobre el trabajo de Ada, y una disputa entre Ella y Él. En el ocaso de dicha disputa, Ella confiesa que es una mujer de ciencia. Luego vuelve a su trabajo de escritura.

Tema: ¿Cuáles son las motivaciones internas de las mujeres en la ciencia?

Algunos fragmentos: “Mi motor impulsor es la curiosidad, el deseo de explorar territorios desconocidos, el orgullo de encontrar nuevas soluciones y la alegría de compartir este placer con los demás. Ser destacada, ascender los escalones de la jerarquía, tener poder, eso no es lo mío”.

Recuadro 3: Émilie du Châtelet y Voltaire con respecto a las leyes del movimiento de Newton

De vuelta en su escritorio, ella recoge sus papeles y se levanta exhausta. Ella rememora entonces las últimas horas de vida. Embarazada a los cuarenta y dos años, Émilie trabajó hasta el punto de agotamiento para completar su traducción de la obra de Newton del latín al francés. Después de dar a luz, convencida de que moriría, regresó al escenario del pequeño teatro del castillo de Cirey-sur-Blaise donde vivió muchos años de felicidad con su amante y compañero de vida, Voltaire, compartiendo con él también los placeres de la ciencia y del teatro. Juntos evocan su vida en común y sus pasiones compartidas. Se burlan de sus detractores. Para reírse se prestan a una farsa: en referencia a

los escritos del popularizador Fontenelle, que ponen en escena la iniciación en la ciencia de una joven marquesa ignorante, Voltaire se disfraza de marquesa y Emilie de hombre erudito, ¡y bien célebre! Este último cuadro termina con el discurso sobre la felicidad escrito por Émilie du Châtelet.

Tema: ¿Cómo presentar la ciencia?

Algunos fragmentos:

Voltaire — *“Debí haber unido tu ingenio científico a mi poesía. Siempre pensé que la ciencia era un tema serio que podía transmitirse siempre, de esa forma: seria”*.

Émilie du Châtelet — *“¿Acaso la ciencia no es un placer, un juego, una aventura?”*.

5.2. Ejemplo de los intercambios a propósito de un fragmento de videoclip

Para entender mejor cómo funciona el proyecto de formación, se muestra un ejemplo de las tres etapas de ADP utilizando el texto del tercer videoclip.

5.2.1. Etapa 1: Situación problemática

En este videoclip, se presentan las dificultades que Marie Curie ha experimentado durante su carrera científica. Estas dificultades siguen siendo relevantes en la actualidad. El primer fragmento destaca algunas percepciones sobre el éxito de esta mujer que aún hoy son objeto de discordia y malos entendidos.

ELLA — *El otro día, entro en una librería de libros antiguos, le comento al vendedor acerca de mi investigación sobre Marie Curie y él me sale con:*

— *“¡Todo fue obra de su marido!”*. ¡Pero qué idiota!

ÉL — *Es difícil creer que todavía hoy día existen personas a las que les cuesta reconocer los méritos científicos de una mujer.*

Incluso hoy, algunas personas piensan y comentan sobre el éxito de las mujeres científicas de la época. El

siguiente fragmento presenta un anhelo de Marie Curie, que muchas personas en CTIM aún desean hoy. ¿Por qué incluso hoy día es tan difícil reconocer el mérito científico y tecnológico de las mujeres? ¿Cuáles son los obstáculos que enfrentan las mujeres para que se reconozcan sus méritos? ¿Qué estrategias podemos implementar en nuestras aulas para ayudar a nuestras alumnas a superar estos obstáculos?

ELLA —*A principios de 1911, Marie Curie presentó su candidatura para formar parte de la Academia de Ciencias. Ella no es elegida, por poco: solo obtiene dos votos menos que su competidor, un hombre, por supuesto.*

ÉL —*¡Normal! Marie Curie plantea un gran problema para todos estos viejos científicos de la academia: ella es una mujer. ¡Una mujer joven y bella!*

ELLA —*Primera campaña de prensa contra ella... ¿Cómo? ¿Marie Curie es candidata para la Academia de Ciencias? ¡Pero ella no tiene ningún mérito personal! La prueba, desde que murió su marido, ¡ella no ha publicado nada!*

ÉL —*Ella tenía un poco de prisa: la primera mujer en la Academia de Ciencias llega más tarde, ¿verdad?*

ELLA —*¡1979!*

ÉL —*Y aún hoy, no debe haber muchas...*

ELLA —*¡Una treintena, de más de doscientos miembros!*

ÉL —*¡Ah, todavía!*

El fragmento anterior parece mostrar que la representación de las mujeres en la Academia de Ciencias de Francia no ha cambiado mucho desde entonces. Este medio, históricamente ocupado por hombres, todavía deja poco espacio para las mujeres en la actualidad. ¿Cuál ha sido la evolución de las mujeres desde la época de Marie Curie? ¿Por qué elegir promover la diversidad de género en CTIM? Ahora depende de usted comenzar el debate. ¡En tus teclados!

5.2.2. Etapa 2: Formulación y elección de la pregunta pedagógica con un enfoque filosófico

La primera es que las causas externas, como la suerte o el trabajo de otra persona, suelen asociarse con el éxito de las mujeres. La segunda nos lleva a reflexionar sobre la idea de que los desafíos que enfrentan los científicos podrían influir en su carrera de manera diferente en función de su género. Finalmente, la tercera pregunta invita a las personas participantes en la formación a posicionarse sobre la afirmación de que las instituciones están luchando para adaptarse a los cambios de la sociedad. Esta última pregunta fue sujeta a debate.¹²

5.2.3. Etapa 3: Debate pedagógico con un enfoque filosófico

Una colaboradora del debate mencionó que la creación de una institución es un esfuerzo a largo plazo. Las personas que lo llevan a cabo deben demostrar que su misión es relevante y sostenible. Por lo tanto, una institución de investigación generalmente proporciona estabilidad, lo que podría explicar, al menos en parte, cierta resistencia al cambio por su parte. Ella agrega que los cambios sociales tampoco son instantáneos. Sin embargo, preceden a los de las instituciones, lo que pueden causar frustración. Propone la idea de ofrecer recursos, especialmente financieros, para facilitar el buen funcionamiento de los procesos de cambio, y luego cuestiona cómo evaluar si un cambio es beneficioso o no.

Esta respuesta parece mostrar que el docente era particularmente consciente de la importancia de los criterios de financiamiento para garantizar mejores cambios dentro de las instituciones. A través de este intercambio, creemos que existe una preocupación por la equidad que podría transponerse dentro de la escuela, considerada aquí como la institución en la que los cambios son más lentos de lo que uno podría desear. Un ejemplo podría ser la formación de un comité en cada escuela que recopile propuestas de cambios para que la institución sea más equitativa, los evalúe

de acuerdo con criterios predeterminados y luego promueva la implementación de esos cambios. Estas actividades podrían ser el planear campañas de concientización, de sugerencias para cambios de reglas y del establecimiento de proyectos que involucren a diferentes grupos de actrices y actores educativos.

Durante esta etapa de la formación, los participantes también cuestionaron el lugar de las mujeres en CTIM y como estas se han posicionado en los roles tradicionalmente impuestos a las mujeres (por ejemplo, la maternidad) y su impacto en una carrera tecno-científica. Basándose en un informe escuchado en la radio, una maestra dijo que parece ser posible conciliar una vida familiar y una carrera académica, pero que las niñas que se preparan para elegir su carrera pueden no conocer esta posibilidad. También señala que el patriarcado permite el mantenimiento del status quo con respecto a las desigualdades en el pago y el acceso a puestos de importancia para las mujeres.

Durante esta etapa de la formación, los participantes también compartieron estrategias que implementaron en su clase. Aquí algunos ejemplos:

- Enfocarse en la belleza de la ciencia para motivar a las estudiantes y los estudiantes;
- Ilustrar tanto las historias de éxito como los obstáculos que enfrentan las científicas;
- Apoyar iniciativas que promuevan el acceso y la preservación de niñas y mujeres en CTIM;
- Alentar a las estudiantes a inscribirse en concursos que les permitan reconocer sus capacidades y competencias (ej. Concurso de matemáticas);
- Invitar a las estudiantes a visitar facultades de ingeniería (a menudo menos frecuentadas por mujeres) cuando se desarrollen actividades de puertas abiertas.

Estos debates e intercambios en el foro sugieren que los participantes durante la formación desarrollaron una apertura o

una toma de consciencia sobre la equidad sociopedagógica con respecto a las diferencias de género en la enseñanza-aprendizaje relacionadas con CTIM. Sus comentarios, especialmente sobre las nuevas prácticas de enseñanza, reflejan su pensamiento, sus preguntas y sus ideas.

A modo de conclusión: el enfoque didáctico y filosófico, los foros de debate, el teatro y la equidad sociopedagógica

En esta sección de conclusión, volvemos a algunos aspectos de la formación ofrecida y comentamos sobre ellos. Esperamos que este debate sea útil para las lectoras y lectores que deseen implementar un curso de formación sobre la base de la equidad sociopedagógica en la enseñanza de CTIM, similar al nuestro.

Primero, se debe tener en cuenta que el debate escrito y asíncrono en un foro en línea tiene la ventaja de permitir que el personal docente participante de la conversación lo haga a su propio ritmo y en el momento de su elección. Puede tomarse el tiempo para reflexionar sobre la pregunta, para volver a completar su respuesta si es necesario, para organizar bien sus ideas antes de difundir sus comentarios. En cambio, las personas acompañantas en la formación tienen la ventaja de recordarles, a menudo, a las personas participantes que deben asistir diligentemente al foro de debate para que las mismas y los mismos se enriquezcan. Es probable que dichos recordatorios no hubieran sido necesarios si los debates hubieran tenido lugar de manera sincrónica, de acuerdo con un calendario fijo.

La difusión de videoclips con contenido histórico (de la obra “*Les Femmes de Génie sont rares?*”) aclara, como señala Pestre (2006), que si bien las mujeres han sido excluidas durante mucho tiempo de los lugares asociados con la práctica científica (laboratorios, universidades, etc.) e incluso que su presencia en los mismos fue invisibilizada, ellas siempre han contribuido a la construcción de saberes científicos. Esta observación es, en nuestra opinión, para nada insignificante, porque puede llevar al personal docente,

hombres y mujeres, a cuestionar la idea lamentablemente y que es todavía ampliamente compartida de que los hombres son, por naturaleza, más talentosos o están más interesados en las ciencias y que por esta razón, han surgido en el pasado pocos precedentes de mujeres de ciencia. Sin embargo, los videoclips producidos a partir de fragmentos de la obra de teatro tienen como límite el no establecer vínculos explícitos con la enseñanza y el aprendizaje de las tecnociencias. Esto ha hecho más difícil para los profesores formular preguntas pedagógicas con un enfoque filosófico¹³.

Los videoclips en forma de fragmentos de una obra de teatro, sin duda alguna, también han despertado el interés hacia la formación. También muestran que los debates pedagógicos con enfoque filosófico se pueden suscitar de diversas maneras. Además, destacan que es posible, a gran escala, conciliar el desarrollo de la equidad sociopedagógica, la enseñanza de CTIM y las artes de una manera relevante.

Finalmente, es importante tener en cuenta que el trabajo de reflexión y apropiación de una posición de equidad sociopedagógica en la práctica de la enseñanza de CTIM se realiza gradualmente dentro del foro. Creemos que este trabajo está bien organizado, marcha con buen ritmo y continuará una vez que se complete la formación. Un participante comentó: “Debo admitir que antes de formar parte de este grupo de debate, enseñaba con cierta inocencia, es decir, que mi enseñanza jamás hizo alusión a la realidad del trabajo en CTIM para las mujeres. Eso es indiscutible”.

¹³Las personas de Canadá que participaron en el proyecto son: Anne Roy, profesora de didáctica de matemáticas en la Universidad de Quebec en Trois-Rivières (UQTR, por sus siglas en francés); Claire Deschênes, profesora de ingeniería mecánica en la Universidad Laval; Diane Gauthier, profesora de didáctica de ciencias y matemáticas en la Universidad de Quebec en Chicoutimi; Audrey Groleau, profesora de didáctica de la ciencia y la tecnología en la UQTR; Louise Lafortune, profesora emérita y asociada al Departamento de Ciencias de la Educación (Didáctica de las Matemáticas) en la UQTR; Eve Langelier, profesora de ingeniería mecánica y bioingeniería en la Universidad de Sherbrooke; Anne-Marie Laroche, profesora de ingeniería civil en la Universidad de Moncton; Emmanuelle Marcoux, asistente de investigación en la

UQTR; Vincent Belletête, asistente de investigación en la Universidad de Sherbrooke y Valérie Ouellet, becaria postdoctoral en eco-hidrología en el Centro de Investigación de Stroud Water.

²¿Son raras las mujeres de ingeniería?

³Por sus siglas en francés

⁴Por sus siglas en francés

⁵Por sus siglas en francés

⁶Por sus siglas en francés

⁷Tenga en cuenta que esta escena se presentó por escrito y no está relacionada con un videoclip. Se publicó en el foro en francés, idioma en el que se realizó la formación.

⁸Una parte de esta sección está basada en el artículo de Roy, Groleau, Gauthier y Langelier (2017).

⁹¿Son raras las mujeres de ingeniería? Esta obra teatral fue escrita por Anne Rougée, puesta en escena por Didier Bouille e interpretada por Anne Rougée y William Astre.

¹⁰El personaje femenino de nuestros días.

¹¹El personaje masculino de nuestros días.

¹²Advertimos que estas preguntas son de naturaleza filosófica, pero que no hacen referencia a la pedagogía. Volveremos a examinarlas.

¹³Con este fin, agregamos una sesión de formación sincrónica en la segunda parte del tercer año para ayudar a los docentes a integrar la dimensión pedagógica con sus preguntas sobre la video-cápsula.

Bibliografía

- Lafortune, L. (2019a). Equidad sociopedagógica en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. En L. Lafortune, V. Páez Pérez y A. Roy (dir) *Un enfoque de género para más equidad* (pp. 13-37). Ottawa: Editorial Mapalé.
- Lafortune, L. y Páez Pérez V. (2019b). Una práctica reflexiva-interactiva en un enfoque de género. En L. Lafortune y V. Páez Pérez y A. Roy (dir) *Enfoque de género para lograr más equidad* (pp. 13-37). Ottawa: Editorial Mapalé.
- Lafortune, L. (2006). *S'ouvrir à la diversité des élèves: vers une équité sociopédagogique*. Québec français. (142), 86-88.
- Pallascio, R. Daniel, M.-F. y Lafortune, L. (2004). Une pensée réflexive pour l'éducation. En R. Pallascio y L. Lafortune. (dir) *Pensée et réflexivité: Théories et pratiques* (pp. 1-12). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Pestre, D. (2006). *Introduction aux Science Studies*. Paris: La Découverte.
- Roy, A. (2016). Philosopher en mathématiques avec des futurs enseignantes et enseignants au primaire. *Diotime*. (68), 22-32.
- Roy, A. (2010). Vers un modèle didactique soutenant la mise en oeuvre de situations d'enseignement-apprentissage en mathématiques. Presentacion en el Simposio del Grupo de Didáctica de las Matemáticas: Enseñanza de las Matemáticas en y a través de contextos particulares: ¿Cuál es el mejor soporte didáctico? Moncton, NB, Canadá.
- Roy, A. (2005). Manifestations d'une pensée complexe chez un groupe d'étudiants-maîtres au primaire à l'occasion d'un cours de mathématiques présenté selon une approche philosophique. Tesis de doctorado. Universidad de Quebec en Montreal;
- Roy, Groleau, Gauthier y Langelier (2017). L'importance de l'équité sociopédagogique dans les communications orales et écrites. Comunicación en el marco del Coloquio Internacional del equipo de investigación en educación e inclusión (ÉRLI14) en la Universidad de Quebec en Outaouais, Canada.
- Roy, A. Lechasseur, C., Michel, M.-J. (2016). Trois principales conditions pour intégrer des communautés virtuelles de recherche dans la classe de mathématiques au primaire durant le stage d'internat. *Revue apprendre et enseigner aujourd'hui*, 5(2), 28-31.

CAPÍTULO 7

FORMAR A LAS FUTURAS INGENIERAS EN TEMAS DE IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DEL TEATRO

Anne Rougée, *Comédie des Ondes*

Nathalie Westbrook, Escuela de posgrado del Instituto de Óptica

Algunas carreras profesionales, como las de ingeniería, todavía muestran poca participación femenina debido a los estereotipos existentes sobre el lugar que ocupan las mujeres en la ciencia y la tecnología. En la escuela de posgrado del Instituto de Óptica, las cuestiones de género se han integrado en el componente de Ciencias Humanísticas del plan de estudios de los alumnos de primer año. Al principio los alumnos asistieron a una representación de la obra *Les Femmes de Génie sont rares?*¹ seguido de un debate con la dramaturga y los intérpretes de la obra. Luego, las estudiantes y los estudiantes, franceses y extranjeros, formaron dúos para hacer una investigación biográfica sobre una mujer de ciencia de su elección, aquí o en otro lugar, ayer u hoy, para escribir un informe razonado de su investigación, presentando a su vez evidencia factual y objetiva, así como sus sentimientos subjetivos sobre la persona a investigar y los vínculos establecidos entre ellos y ellas y dicha persona. Los talleres de escritura creativa en grupos de 12 les permitieron expresarse libremente sobre su personalidad y, en general, sobre la cuestión de la igualdad de género. Los textos de estos talleres, variados, originales, a menudo personales y filosóficos, fueron leídos en voz alta por las estudiantes y los estudiantes durante la sesión de retroalimentación. El proyecto continuó con la puesta en escena de algunos de estos textos por parte de un grupo de estudiantes voluntarios, lo que resultó en una presentación pública.

1. Contexto: integración de temas de igualdad de género

El Instituto de Óptica ofrece formación en ingeniería en el campo de las nuevas tecnologías utilizando óptica y fotónica, con tres modos diferentes de aprendizaje: el curso clásico, la formación a través del aprendizaje (CFA por sus siglas en francés), y el sector Innovación-Emprendedores (FIE por sus siglas en francés). Cada clase incluye 150 estudiantes, de los cuales aproximadamente el 30% son féminas. El programa de formación humana y profesional incluye idiomas, gestión, economía, gestión de proyectos, propiedad industrial, marketing, así como las competencias de comunicación, gestión y trabajo en equipo. La vida estudiantil es importante y valorada a lo largo de los tres años de escolaridad. El proyecto surgió del deseo de integrar las cuestiones de género en el componente de Humanidades del plan de estudios de los alumnos de primer año, a fin de que los estudiantes tomaran conciencia de los estereotipos sobre el lugar que ocupan las mujeres en la ciencia y la tecnología.

2. Enfoque: hacia una igualdad de género a través del teatro

La Comédie des Ondes es una compañía de teatro de cultura científica fundada en 2011, cuyo lema es: “¡Pon la ciencia en el escenario... permaneciendo con un corazón humanista! Y la misión es la mediación científica a través de la actuación en vivo. Organiza representaciones seguidas de debates, talleres de escritura e improvisación sobre temáticas tales como el lugar que ocupa la mujer en la ciencia, el aprendizaje de las matemáticas, la neurobiología del olfato, el cambio climático e incluso la historia del descubrimiento de los rayos X, la luz y la visión.

El enfoque de mediación teatral que se desarrolló para este proyecto consiste en movilizar a estudiantes en tres etapas: primeramente, una representación seguida de un debate, luego talleres de escritura y, finalmente, la creación de una pequeña presentación a partir de los textos producidos. Este curso es, por

lo tanto, una actividad abierta al mundo, que permite una reflexión sobre el tema desde una práctica artística, además de la formación científica en la profesión de la ingeniería. El objetivo es que los estudiantes se apropien así del tema de la igualdad de género y se sumen cada vez más al proyecto como actores y actrices.

2.1. Primera etapa: representación de una obra teatral

El programa en cuestión comenzó con la representación de la obra *Les Femmes de Génie sont rares?*, seguido de un debate para 150 estudiantes de primer año durante su primera semana en el Instituto de Óptica, conocida como la “semana de integración”. Esta obra en tres partes gira en torno a tres mujeres de ciencia de siglos pasados que han dejado su huella en la misma: la física Émilie du Châtelet en el siglo XVIII, la matemática Ada Lovelace en el siglo XIX y la química Marie Curie en el siglo XX. La intención es que se descubra a estas tres mujeres en una cronología invertida y evocar a las parejas que formaron con sus compañeros de trabajo: Pierre Curie, Charles Babbage, Voltaire, a través de un diálogo entre una mujer y un hombre de la actualidad.

El propósito es mostrar tanto la ciencia como al teatro en su transcurso: los personajes dan vida a estas figuras históricas de mujeres de ciencia primero mediante un juego de lectura de textos históricos, y luego por un juego de escritura, lectura e interpretación de textos de ficción entre personajes históricos. Es el personaje femenino el que comienza a escribir, y quien gradualmente lleva a su compañero masculino a un juego teatral, durante el cual ella lo invita a una inversión de géneros: durante el tercer acto, Émilie du Chatelet se divirtió disfrazando a Voltaire como una marquesa ignorante, y ella misma se disfrazó de hombre para interpretar a un académico. Ellos evocan así el recuerdo de estas mujeres de ciencia, rememorando su carrera, sus parejas y sus vidas. De su relación surge la actualidad de estos temas, y de su complicidad nace una visión compartida de la ciencia.

Posteriormente, el grupo de estudiantes se agruparon en dúos para elegir a una mujer de ciencia, de ayer o de hoy, de aquí o, de otra parte, sobre la cual realizaron una investigación biográfica. Se les pidió que escribieran una biografía y luego una “nota de asombro”. El propósito de esta nota es permitirles iniciar una reflexión sobre su motivación personal y expresar sus sentimientos subjetivos con respecto al descubrimiento de la trayectoria profesional de la persona elegida. Este trabajo de investigación les permitió desarrollar y enriquecer su escritura durante los talleres de escritura creativa.

Las mujeres elegidas por los y las participantes abarcan dominios, áreas geográficas y períodos muy variados ² :

- Matemáticas / Informática: Hipatia (Alejandría, 5^a), Laura Bassi (Italia, 18^a), Ada Lovelace (Inglaterra, 19^a), Sophie Germain (Francia, 19^a), Emmy Noether (Alemania, 20^a), Joan Clarke (Inglaterra, 20^a), Hedy Lamarr (Austria / EUA, 20^a), Grace Hopper (EUA, 20^a), Mary Jackson (EUA, 20^a), Katherine Johnson (EUA, 20^a), Dorothy Vaughan (EUA, 20^a), Maryam Mirzakhani (Irán) / EUA)
- Física / Astronomía: Émilie du Châtelet (Francia, 18^a), Mileva Maric ep. Einstein (Alemania, 20^a), Margaret Harwood (Estados Unidos, 20^a), Rosalind Franklin (Inglaterra, 20^a), Lise Meitner (Austria / Suecia, 20^a), Ana Maria Rey (Colombia), Claudine Hermann (Francia), Isabelle Bouchoule (Francia), Sophie Coumar (Francia), Françoise Fontanez (Francia), Gaëlle Lucas-Leclín (Francia)
- Química: Marie Sklodowska Curie (Francia, 20^a), Dorothy Crowfoot-Hodgkin (GB, 20^a), Irene Joliot-Curie (Francia, 20^a), Asima Chatterjee (India, 20^a), Angela Merkel (Alemania)
- Medicina: Agnodice (Grecia, 4to a. C.), Madeleine Brès (Francia, 19^a), Françoise Dolto (Francia, 20^a), Youyou Tu (China)
- Aviación / Espacio: Amelia Earhart (EE. UU., 20^a), Valentina Terechkova (Rusia, 20^a)

- Literatura / Filosofía: George Sand (Francia, 19^a), Virginia Woolf (Inglaterra, 20^a), Simone de Beauvoir (Francia, 20^a)
- Danza / Música: Mata Hari (Países Bajos, 20^a), Yoko Shimomura (Japón)

Un total de 64 estudiantes de ingeniería, incluidos 15 extranjeros y extranjeras (China, Sudamérica, África del Norte y Oriente Medio) participaron en una sesión de taller de tres horas en grupos de aproximadamente 12 personas. Los textos producidos fueron de una gran diversidad de formas: filosóficos, biográficos, ficticios, diálogos... Todos los textos fueron leídos en voz alta por las estudiantes durante la sesión de retroalimentación de los talleres.

Durante el intercambio que siguió a esta lectura, se indagó sobre su difusión y varias personas expresaron reservas. Las razones dadas se relacionan con la naturaleza tan personal de estos textos. Este trabajo se evaluó como parte de su plan de estudios, teniendo en cuenta únicamente el respeto de las instrucciones relativas al trabajo preliminar en los talleres y la participación efectiva y activa en los mismos. La producción de estos talleres no fue objeto de evaluación para preservar la espontaneidad y la liberalidad entre participantes y porque esto no está concebido en el espíritu del taller de escritura creativa.

2.2. Segunda etapa: participación en un taller de teatro

Se hizo una selección de los 25 textos más relevantes, los cuales se propusieron a las estudiantes y los estudiantes. Se creó un grupo de ocho voluntarias y voluntarios para trabajar sobre la base de estos textos en el marco de la semana de proyectos asociativos en marzo de 2018. Este grupo participó durante tres días en el taller de teatro para presentar en escena los textos elegidos por el grupo, que dieron lugar a la creación de un espectáculo titulado “*Las ellas que nos da la ciencia*”. Este título fue elegido durante una tormenta de ideas por parte de participantes, quienes también crearon una imagen visual. Se

organizaron dos representaciones: la primera tuvo lugar internamente el 23 de marzo, seguida de una actuación pública el 11 de abril.

Pitch del espectáculo: *¡Entra en la piel de Mileva Maric, descubre la verdadera naturaleza de Newton, lucha por la igualdad y echa a volar! Resultado de la escritura creativa sobre el tema de las mujeres científicas de ayer y de hoy, de aquí y de allá, este espectáculo está puesto en escena por estudiantes del Instituto de Óptica en colaboración con Anne Rougée de la Comédie des Ondes.*

3. Algunos ejemplos de texto

Texto de reflexión:

Sorprendentemente, hay mujeres famosas que no conocemos, personalidades en las sombras, mujeres cuyas hazañas no son reconocidas. Estamos tan acostumbrados a una Historia centrada en lo masculino que ni siquiera notamos la ausencia de las mujeres. Y esta exclusión es aún más lamentable cuando las mujeres en cuestión eran conocidas en su tiempo.

Rosalind Franklin. Un nombre entre muchos otros olvidados. Un nombre que debería haberse quedado en nuestra memoria. Un nombre que debería haber aparecido en la sección que describe el descubrimiento del ADN. Muchas mujeres han sacrificado sus descubrimientos en beneficio de sus colegas masculinos. A Rosalind Franklin le arrebataron sus descubrimientos y, a través de una serie de confabulaciones en las que no reparó, su rol pasó desapercibido por la historia.

¿Cuántas mujeres han sido pasadas por asistentes?
¿Cuántas mujeres no fueron mencionadas durante los premios?

1962 premio Nobel de Medicina para los colegas de Rosalind. Desapareció tempranamente 4 años más tarde, la historia la ha olvidado y todavía permanece en el olvido.

Texto subjetivo:

“No” Incisivo, conciso, definitivo. La respuesta fue clara. ¿Por qué “no”? Aparentemente, las ciencias exactas tendrían algo demasiado brutal para una mente femenina. Tú hablas... el “no” fue brutal. Tenía suficiente de esa palabra para romper los sueños de una persona. Todo porque a un imbécil se le había dado demasiada autoridad.

Había perdido mis argumentos, no sabía qué contestar. Me quedé sin palabras como una idiota, viendo el futuro que había imaginado destrozado. Adiós a la física, adiós a la ciencia y la oportunidad de descubrir todo este conocimiento que ni siquiera se había imaginado hasta entonces.

Ese estúpido, ¿porque soy mujer soy menos inteligente? ¿porque soy mujer no puedo aprender? Debería haber citado a La Barre, lo habría dejado con la boca abierta. “Toda la inteligencia de la que se derivan nuestras ideas y los principios de nuestras acciones reside únicamente en el alma, ¿por qué, entonces, deberían las almas de las mujeres ser menos capaces que las de los hombres para dedicarse a la ciencia? Bah! Siglo XVII. Un chico. Y entendió mucho mejor la realidad de la vida, mucho mejor que este director Neanderthal. No, pero ¿quién se cree que es?

Texto en forma de *slam*:

Un mundo en el que reina la injusticia.

Un mundo en el que el hombre es el rey.

Madeleine, en este mundo toma tu lugar y lucha.

Muestra esas maravillosas ideas que son tuyas.

Ahora eres mujer y madre al mismo tiempo.
Alentada por una determinación admirable.
Al verte luchar creo en la humanidad.
Y en este éxito que te hace respetable.
Es la existencia social la que causa esta diferencia.
La escuela hizo un magnífico trabajo subestimándote
Creo que, de lucidez, carecen algunos hombres.
Nunca debes renegar de los atributos de tu sexo.

4. Un enfoque de género a través del teatro y la escritura.

Nuestro enfoque consistió, en primer lugar, en sensibilizar a la promoción con respecto al lugar que ocupan las mujeres en las ciencias y el fenómeno de la invisibilidad de las mujeres en la historia, a través de una obra de teatro seguida por un momento de intercambio. Posteriormente, se invitó a estudiantes a elegir mujeres científicas, inspirándose en sus centros de interés: un campo científico, una región geográfica, un período de la historia... Las investigaciones biográficas que realizaron han hecho posible que descubran las trayectorias de estas mujeres, para luego expresar sus sentimientos y desarrollar su propia reflexión sobre el tema de la igualdad de género en las ciencias.

Su participación en los talleres de escritura creativa permitió, por un lado, el intercambio de estos sentimientos y reflexiones dentro de cada grupo y, por otro lado, la producción de textos individuales que dan testimonio de su conciencia de la importancia de estos temas. Finalmente, la puesta en escena de los textos producidos mostró cómo un grupo puede apropiarse de estas preguntas y llevarlas al escenario a su manera, abordando toda la promoción.

Todas las actividades propuestas permitieron al grupo de participantes, hombres y mujeres jóvenes, movilizarse en el tema de la igualdad de género al acercarse cada vez más como actores y actrices al proyecto teatral. Este enfoque puede aplicarse a otros

temas que no sean la igualdad de género, y este año hemos elegido los temas de ética y sociedad en las ciencias. Las limitaciones de este enfoque a través de la escritura y el drama están relacionadas con el hecho de que el tiempo asignado al proyecto en el currículo de estudiantes es muy limitado.

Conclusión

Este proyecto constituye un enfoque innovador en el campo de la formación de futuros ingenieros y futuras ingenieras que ha ayudado a movilizar a estudiantes sobre el tema de la igualdad de género en el contexto de una actividad artística. Le permitió a esta clase de 150 estudiantes descubrir la trayectoria de 40 mujeres científicas o excepcionales, quienes los impresionaron enormemente por su determinación de superar los obstáculos impuestos por la discriminación que sufrieron. Se produjeron más de 60 textos durante los talleres de escritura, de los cuales más de un tercio contaba con alta calidad y con una amplia variedad de formas: reflexiones personales, narrativas subjetivas, diálogos, poemas, narraciones de ficción.

El proyecto permitió entonces la creación de un espectáculo de 35 minutos que consta de 15 textos. El grupo de estudiantes participantes estuvieron muy involucrados, haciendo propuestas de puesta en escena y ansiosos por hacer que estos textos fueran escuchados por el público.

Este trabajo fue el resultado de una reflexión individual y colectiva en torno a las nociones de normas sociales y elección personal, demostrando la universalidad del tema de la igualdad de género.

¹ Nota de la traductora: ¿Son raras las mujeres de ingeniería?

² Aquellas en las que no precisamos el siglo están vivas aún.

CAPÍTULO 8

DESAFÍOS PARA LAS MUJERES CON TRAYECTORIAS PROFESIONALES NO LINEALES EN CTIM¹

Liette Vasseur, Universidad de Brock

Lograr la igualdad de género en CTIM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemática) a través de la educación superior sigue siendo un desafío. Si bien los datos sugieren que hemos logrado algún progreso, un informe reciente (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2017) indica que en los últimos años el mundo lo ha logrado. Por lo tanto, no se espera que esto suceda en CTIM en un futuro muy cercano. De hecho, un estudio reciente (Holman, Stuart-Fox y Hauser, 2018) extrapola que el ritmo actual de reclutamiento demorará 258 años para que las mujeres logren la paridad con los hombres en el campo de las publicaciones de física como autores correspondientes. El problema es que las mujeres pueden comenzar sus estudios en universidades, pero pocas alcanzan niveles más altos, a nivel de doctorado o llegar hasta los pocos puestos disponibles en la facultad. Sin embargo, la mayoría de los estudios asumen que las estudiantes y los estudiantes provienen directamente de la escuela secundaria.

Este es un fenómeno nuevo, especialmente en algunos países donde el envejecimiento de la población hace que estas personas sientan la necesidad y la capacidad de contribuir a la sociedad. Varias mujeres (e incluso algunos hombres) no tienen un camino lineal de la escuela secundaria a la universidad, pasando del bachillerato al máster y luego al doctorado sin o con un pequeño descanso. A menudo sucede que las mujeres se toman un tiempo libre después de su escuela secundaria o incluso después de su bachillerato para tener una familia. Preocupación por no tener la posibilidad de tener hijos a una edad temprana o posponer o detener por completo sus estudios para tener hijos. En algunos casos ellas también deberán cuidar de sus hijos pequeños antes de regresar a sus estudios en la escuela debido a la falta de instalaciones dedicadas al cuidado infantil (o en otros casos

también ayudar a los padres que envejecen). Una vez que los niños han crecido, muchas de ellas están interesadas en volver a la escuela y completar su educación.

La mayoría de las mujeres que regresan a la escuela saben que tienen la capacidad y que podrán contribuir a la sociedad. Estas personas generalmente están muy motivadas y son eficientes en la búsqueda de estudios, en parte debido al grado de madurez alcanzado. En algunos programas de CTIM, no todos los profesores y las profesoras están listos para aceptar positivamente el retorno de este tipo de estudiantes. Si tienen éxito y se dedican a la investigación en un laboratorio, a menudo pueden solo pueden hacerlo como voluntarios, especialmente si el financiamiento es limitado. Además, a menudo no califican para solicitar becas de empleo durante el verano. La mayoría de las oportunidades para solicitar y obtener estas becas y empleos están limitadas a jóvenes menores de 30 años. Incluso, la oportunidad de obtener apoyo financiero para los estudios puede tener restricciones similares dependiendo de las provincias de que se trate.

En este artículo, examino cómo algunos países han estado lidiando con estos problemas y desafíos que enfrentan las mujeres. Luego, discuto la situación actual en Canadá. Los datos que se presentan provienen de un reciente estudio reflexivo preparado por la Comisión Canadiense para la UNESCO (Vasseur y VanVolkenberg 2018). En esta sección, se discuten las barreras actuales para las mujeres adultas. La última sección examina las vías de solución que los gobiernos y universidades pudieran explorar para mejorar la inclusión de todos los estudiantes y todas las estudiantes en la educación superior. Con la demografía cambiante en Canadá, es necesario comenzar un diálogo sobre interseccionalidad y encontrar formas de mejorar la inclusión en CTIM de mujeres, inmigrantes y de pueblos indígenas entre otros.

1. La experiencia de Australia y el Reino Unido (UK)

Tratar de entender los desafíos que encierra el retorno de mujeres adultas luego de cierto tiempo de ausencia a la educación no es nuevo para algunos países. Australia y el Reino Unido, por

ejemplo, se han dado cuenta desde el principio de los 2000 que con una población que envejece, ha habido un cambio en la demografía de estudiantes que van a universidades (Newson, McDowall y Saunders, 2011). Con un mayor acceso a la educación superior, estos países descubrieron que una mayor diversidad de personas se matricula y que la contribución de las mujeres representa una cifra significativa. En el Reino Unido, Osborne, Marks y Turner (2004) refieren que hay varios tipos de estudiantes que regresan a las universidades. Ellos los definen de la siguiente manera (p: 291):

- “Estudiantes tradicionalmente atrasados”;
- “Estudiantes que comienzan tarde’ ya que han sufrido un evento transformador en su vida, por ejemplo, rechazo o divorcio y requieren ‘un nuevo comienzo”;
- “Padres solteros”;
- “Carreristas que están actualmente en un empleo y que buscan una determinada calificación para progresar en sus carreras actuales”;
- “Escapistas” que actualmente están trabajando y que desean una calificación como forma de salir de trabajos “sin salida”;
- Finalmente, los “cultivadores personales”, un pequeño número que persigue la educación para su propio bienestar.

Los estudiantes tradicionales retrasados pueden incluir a las mujeres que tuvieron una familia en edad joven y que ahora quieren contribuir a la sociedad y al mercado de trabajo. También mencionan que ha habido un aumento en el número de mujeres maduras a tiempo parcial, especialmente a fines de la década de 1990. Sin embargo, la imagen puede ser bastante compleja y específica según el país, en función de diversos factores, como las políticas nacionales, los mercados laborales y las prácticas de las instituciones (Osborne, Marks y Turner, 2004). En Australia se observan tendencias similares ya que el grupo de estudiantes adultos y adultas que regresa a las universidades es casi tan importantes como el grupo de estudiantes más jóvenes que viene de la escuela secundaria. Sin embargo, inicialmente ha habido cierta preocupación ya que la tasa de las que finalizan sus

estudios no fue tan alta para las estudiantes maduras. De hecho, las estudiantes maduras entre la edad de 40-49 años alcanzaron una tasa de deserción del 27% después de su primer año en la universidad (Ayres y Guilfoyle, 2008).

Se han presentado varias razones para explicar esta tasa de desgaste. La primera tiene que ver con las expectativas de las mujeres que vuelven a la educación superior frente a la realidad. Se ha demostrado que, si estos dos aspectos se concilian, la tasa de éxito de las mujeres puede ser bastante alta (Ayres y Guilfoyle, 2008). Murphy y Roopchand (2003) informaron que las estudiantes adultas y los estudiantes adultos tienden a tener una motivación intrínseca y una autoestima que los puede llevar al éxito. Sin embargo, si no están preparados y no saben cómo estudiar, es posible que no puedan sobrellevar el estrés y se vayan. Los otros desafíos para muchas de estas mujeres en su primer año es evitar sentirse ansiosas y menos confiadas que sus compañeros más jóvenes. Scott, Burns y Cooney (1998) han identificado varias razones por las cuales las mujeres con hijos también abandonan la educación superior y están relacionadas principalmente con la historia personal y las circunstancias de la vida. El apoyo familiar también puede desempeñar un papel importante para que las mujeres primero vuelvan a la educación y luego puedan permanecer hasta la graduación. Para algunas mujeres, el apoyo administrativo en la universidad también puede afectar su capacidad para hacer frente. Esto es comprensible ya que los sistemas universitarios pueden ser bastante complejos de navegar e intimidar para muchos.

Para poder responder a la necesidad de estudiantes adultos y adultas en esos países, se han modificado los programas y servicios y de esta manera brindarles apoyo a estudiantes adultos y adultas. Por ejemplo, se ha encontrado que la información social, emocional y práctica es necesaria para garantizar el éxito y la reducción en la tasa de desgaste (Urquhart y Pooley 2007). Si bien este apoyo es importante para todo el grupo de estudiantes en el primer año, es especialmente importante para las mujeres que pueden no tener la suficiente confianza en sus posibilidades

de éxito. En el Reino Unido, tenemos una gran cantidad de estudiantes adultos y adultas que tienen acceso a la universidad.

2. ¿Cuál es la situación en Canadá?

Vasseur y VanVolkenburg (2018) analizaron recientemente la situación actual de los puntos de entrada para mujeres maduras en universidades canadienses. Muchos de los desafíos que se han mencionado en el Reino Unido y Australia también se pueden encontrar en Canadá. El primer desafío que enfrenta un estudiante maduro o una estudiante madura que regresa a la universidad después de haber estado ausente durante algunos años es la navegación de los sitios web de la universidad. Durante el análisis de los sitios web de la mayoría de las universidades canadienses, Vasseur y Van Volkenburg (2018) se dan cuenta de los desafíos para encontrar información sobre las admisiones y los requisitos del programa para estudiantes adultos y adultas. Mientras que algunas universidades describen claramente el término estudiantes adultos y adultas, se usan algunos otros términos como “estudiantes adultos y adultas” y “estudiantes que continúan”. La edad de admisión como estudiante maduro también puede variar mucho de una universidad a otra. El número de créditos obtenidos anteriormente también puede afectar si un estudiante maduro puede ser aceptado o no o no. Solo dos universidades, la Universidad Concordia en Quebec y la Universidad de las Primeras Naciones de Canadá en Saskatchewan, tienen una declaración sobre estudiantes adultos y adultas y mujeres.

Algunas universidades tienen reglas más restrictivas en términos de admisión de estudiantes adultos y adultas en programas CTIM, especialmente en Ingeniería, que otros. Además, 13 de las 82 instituciones canadienses examinadas en Vasseur y VanVolkenburg (2018) prefieren admitir estudiantes adultos y adultas como parte de tiempo parcial (por ejemplo, la Universidad de Brock, la Universidad de Brandon, etc.). Muy pocas universidades en Canadá consideran la experiencia de vida como un factor de admisión. Una vez admitidas, las estudiantes maduras en CTIM pueden enfrentar nuevos desafíos que no esperaban, como se mencionó en Australia y el Reino Unido.

Algunos desafíos incluyen expectativas de clase, conflictos de horario para las clases (especialmente cuando se necesita cuidado de niños y no es accesible en el momento adecuado para las clases), e incluso percepciones de otros y otras estudiantes más jóvenes en las clases.

Otras barreras que enfrentan estudiantes adultos y adultas se relacionan con las becas y el empleo de verano programas. El apoyo financiero en la educación superior es probablemente una de las principales barreras para que todos los estudiantes continúen. Para las mujeres adultas, esta barrera puede ser difícil de superar cuando las necesidades de una familia son prioritarias. El análisis de las becas disponibles específicas para mujeres maduras en universidades muestra que existen muy pocas. La universidad Mount Saint Vincent puede ser una de las excepciones al ofrecer una variedad de becas. En muchas universidades, no hay distinción en sus sitios web entre estudiantes, hasta que es hora de hacer una solicitud. La otra barrera importante se relaciona con el desafío de adquirir algo de experiencia laboral durante los meses de verano. Existe la percepción de que las mujeres maduras que intentan obtener una posición de verano para adquirir experiencia no necesariamente necesitan financiación, ya que “son más seguras financieramente” que los estudiantes más jóvenes. En general, esta percepción no es cierta, pero sigue siendo un problema y, a menudo, estas mujeres optarán por tomar posiciones voluntarias por un tiempo para demostrar que valen la pena la inversión.

Varios programas de empleo de verano federales y provinciales existen para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades prácticas adicionales relacionadas con sus estudios. Estos programas son atractivos para estudiantes interesados y interesadas en obtener más experiencia. Vasseur y Van Volkenburg (2018) informan que seis de los 14 programas federales tienen restricciones de límite de edad, lo que significa que estudiantes mayores de 30 años no pueden ser elegibles para estos puestos. Al menos, el Programa de Aprendizaje Integrado del Trabajo del Estudiante es específico de CTIM, alienta a las mujeres y parece no tener una restricción aparente de edad. Si bien puede haber buenas razones para esto, a priori, no se menciona ninguno en ninguno de los sitios web. Para

las mujeres maduras que regresan a la universidad para obtener un título en CTIM puede ser abrumador.

Al igual que en el Reino Unido y en Australia, los estudiantes adultos y las estudiantes adultas canadienses deben estar motivados y seguros de sí mismos para poder permanecer en el sistema. En CTIM, Johnson (1996) informa que es probable que estudiantes abandonen la universidad después de su primer año. Por lo tanto, hace unos años decidí examinar los datos del programa de Ciencias Biológicas de la Universidad de Brock (Canada). Existe la percepción de que en todas las universidades canadienses hay más mujeres que hombres en programas de pregrado en Ciencias Biológicas. De hecho, las cifras recientes sugieren que la tasa de graduación es de alrededor del 63% para las mujeres frente al 37% para los hombres. Sin embargo, ¿todos ellos permanecen en los campos biológicos? Mi análisis en Brock mostró lo siguiente: en 2011, había 295 mujeres y 243 hombres inscritos el primer año en Brock (es decir, el 54% eran mujeres). Sin embargo, cuando descomponemos los números, está claro que mientras los hombres van más hacia la Bioquímica, las mujeres en general tienden a sentirse atraídas por la especialización combinada de Biología y Educación (Tabla 1).

Table 1. Proporción de estudiantes femeninas y masculinos en los varios programas de Ciencias Biológicas en la Universidad de Brock en 2011

Programas	% mujeres	% hombres
Licenciatura en Biología	5 9	4 1
Licenciatura en Bioquímica	4 4	5 6
Biomédicas	5 3	4 7
Educación combinada/Biología	7 9	2 1

Como se discutió anteriormente, la cuestión de la deserción o el abandono es ciertamente una de las más importantes, ya que la fórmula de financiamiento provincial a las universidades se basa en el número de estudiantes en los programas. El análisis de

las tasas de deserción entre hombres y mujeres en Brock, en las ciencias biológicas, sugiere que las mujeres en general tienden a retirarse temprano de los programas. La Tabla 2 presenta el porcentaje de tasas de retención de mujeres y hombres para los cuatro programas en Brock de primero a segundo año y luego de primero a tercer año. Como se puede ver, hay una tendencia de que las mujeres causan baja de la carrera de Biología con una frecuencia relativamente mayor que la de los hombres, lo que significa que, si comenzamos con una matrícula de 59 mujeres y 41 hombres, sólo 33 hembras y 30 varones entrarán en el cuarto año y posiblemente lleguen a graduarse.

Si bien estas cifras pueden variar mucho entre las universidades canadienses, muestran cómo esto puede ser un desafío para todos los estudiantes. Sin embargo, esto no da una imagen completa y aquí es donde Canadá puede diferir de otros países. El análisis de Vasseur y VanVolkenburg (2018) de la tasa de graduación para estudiantes provenientes de la escuela secundaria y estudiantes adultos y adultas sugiere una imagen interesante. En general, las estudiantes adultas tienen 2.6 más probabilidades de graduarse de un programa CTIM que las mujeres jóvenes que vienen de la escuela secundaria

Tabla 2. Porcentaje de retención de estudiantes en los cuatro programas de Ciencias Biológicas de la Universidad de Brock en 2011 (mujeres y hombres)

Programas	Retención (años)	Mujeres%	Hombres%
Biología	1 ^{er} a 2 ^{do} año	85	94
	1 ^{er} a 3 ^{er} año	57	72
Bioquímica	1 ^{er} a 2 ^{do} año	75	90
	1 ^{er} a 3 ^{er} año	66	85
Biomedicina	1 ^{er} a 2 ^{do} año	87	86
	1 ^{er} a 3 ^{er} año	83	64
Educación Combinada/Biología	1 ^{er} a 2 ^{do} año	89	75
	1 ^{er} a 3 ^{er} año	89	57

La situación actual en Canadá subraya la necesidad de abrir el diálogo sobre la forma actual en que estudiantes adultos y adultas, especialmente las mujeres, pueden tener acceso a la educación superior.

Comprender sus desafíos y los obstáculos que deben enfrentar para ser admitidos primero y luego aceptados dentro de la comunidad universitaria es un primer paso para definir cómo se pueden revisar las políticas y las normas de los programas federales a las universidades.

3. Reflexionando sobre el futuro: ¿Qué podemos avanzar?

El análisis de los programas y las políticas de becas de las universidades y los testimonios de mujeres que han abordado estos desafíos se pueden encontrar en el documento titulado “Los caminos no lineales de las mujeres en CTIM: las barreras en el sistema actual de capacitación profesional” Vasseur y VanVolkenburg (2018). El estudio demuestra la necesidad de mejorar la inclusión de todos los pueblos en los programas CTIM y el empleo, por ejemplo, eliminar el límite de edad en los programas de empleo de verano provinciales y federales les daría la oportunidad a estas mujeres de involucrarse más en los programas CTIM y continuar su educación. Sin embargo, hay más pasos para lograr universidades más inclusivas, especialmente en CTIM, ya que el documento solo señaló la superficie de los problemas.

La creciente evidencia sugiere que no solo las mujeres (especialmente las mujeres maduras) sino también los diversos grupos de personas también pueden enfrentar barreras similares. Las universidades canadienses tuvieron como objetivo durante mucho tiempo que los jóvenes estudiantes provinieran directamente de la escuela secundaria (o colegios en Quebec, 13 y 14 años de estudios) con el objetivo de aumentar la población altamente educada que se necesita con la industrialización de la era posterior a la Guerra Mundial. Para mejorar su capacidad de aumentar la educación superior, Canadá vio la creación de muchas universidades en los años 1950 y 1960 con el objetivo

de satisfacer la nueva demanda de personal altamente calificado. Esta necesidad ha seguido aumentando en el siglo XXI con un mayor énfasis en las nuevas innovaciones en las ciencias. Ha habido un impulso en la escuela secundaria para traer estudiantes al CTIM, pero como suele decirse, el currículo y la pedagogía en las escuelas (desde la escuela primaria hasta la secundaria) han dejado atrás a las niñas, especialmente en campos como las matemáticas y la física. Si bien es necesario continuar las reformas en estos niveles, en las universidades, el diálogo ahora tiene que ver con cómo integrar mejor estudiantes adultos y adultas, especialmente las mujeres, inmigrantes y los pueblos indígenas que ahora quieren ser parte de esta nueva economía del conocimiento.

Vasseur y VanVolkenburg (2018) enumeran varias vías para soluciones y estrategias que las universidades pueden tomar. Algunas soluciones para las universidades pueden ser relativamente simples, como agregar una página especial en sus sitios web para describir sus servicios y el proceso de admisión a estudiantes adultos y adultas de varios grupos. Esto, por supuesto, dependerá de lo que puedan ofrecer, ya que algunas universidades pueden tener una capacidad limitada para aceptar este grupo de estudiantes cada vez más presente. La posibilidad de atraer estudiantes también puede depender de becas y otros servicios de apoyo disponibles para ellos, como programas de cuidado infantil y tutoría.

Se han encontrado sistemas de mentores y redes en otros países para que sean efectivos y garanticen que estudiantes adultos y adultas (mujeres, indígenas e inmigrantes) puedan permanecer en las universidades y tener éxito. Solo unas pocas universidades tienen tales grupos en sus universidades y muchas no apuntan necesariamente a estudiantes adultos y adultas. Tal apoyo se ha encontrado especialmente importante en CTIM donde las mujeres en general se sienten más marginadas. Esto también lleva a la importancia de la sensibilidad cultural y de género en la administración y el mundo profesional. Como se mencionó anteriormente, las percepciones de los estudiantes adultos no siempre son positivas y conducen a la discriminación. En este

asunto, incluso la selección de becas puede ser discriminatoria si las personas en los comités no son conscientes de este sesgo inconsciente.

Una preocupación que se destacó durante la discusión fue la accesibilidad de las universidades en la región. Si bien es más probable que las universidades más grandes de las grandes ciudades puedan tener una mayor gama de servicios que las universidades más pequeñas de la región, es importante destacar que muchos estudiantes adultos se encuentran en regiones y no son tan móviles debido al compromiso familiar. Por lo tanto, se deben examinar nuevas estrategias para comprender mejor a la clientela y encontrar la manera de adaptar algunos recursos a esta categoría de personas. El cuidado infantil, por ejemplo, ha sido un tema mencionado repetidamente en las mesas redondas y en la literatura. Como la mayoría de las universidades tienen horarios estrictos con clases incluso por la noche, algunas mujeres con obligaciones familiares y sin acceso a guarderías por la noche o temprano en la mañana (especialmente cuando las clases comienzan a las 8 a.m.) pueden estar en desventaja. Suecia, por ejemplo, ha desarrollado un sistema de guarderías nocturnas para ayudar a mujeres que necesitan trabajar o estudiar por la noche, lo que reduce la discriminación para aquellos interesados en regresar a la educación superior².

Las políticas en Canadá tendrán que evolucionar con la demografía cambiante del país y la necesidad de aumentar el número de personal altamente calificado en el CTIM. La inclusión significa no solo agregar más espacio en las universidades para estos grupos, sino también tener políticas familiares más amistosas, por ejemplo. Se ha mencionado reiteradamente que la licencia de maternidad y la atención parental no deberían integrarse en el seguro de desempleo, ya que esto genera discriminación y agrega complejidad a un sistema que ya es muy complejo para quienes intentan evitar quedar atrapados en él. El análisis actual muestra cómo Canadá, desde gobiernos hasta universidades y comunidades, debe comenzar a dialogar sobre estos temas relacionados con muchos de los Objetivos de Desarrollo de la

Sostenibilidad de la ONU 2030, como la igualdad de género (objetivo 5), la educación de calidad (objetivo 4), trabajo decente y crecimiento económico (objetivo 8), reducir las desigualdades (objetivo 10) y, gradualmente, no solo en Canadá, sino también en el extranjero, sin pobreza (objetivo 1). La edad y la diversidad cultural y de género no deberían ser un factor para el aprendizaje.

¹Agradecimientos: Quisiera agradecer a quienes han ayudado a preparar el documento original producido para la Comisión Canadiense para la UNESCO, incluido su apoyo financiero a este proyecto, así como a Fonds de recherches du Québec, Universidad Mount St Vincent (especialmente Tamara Franz-Odendaal y su equipo) y el Ministerio de la Condición de la Mujer de Nueva Escocia. También quiero subrayar la contribución de la Coalición Canadiense de Mujeres en Ingeniería, Ciencia, Oficios y Tecnología (CCWESTT) y las Cátedras NSERC en Mujeres en Ciencia e Ingeniería para la revisión del documento y sugerencias (especialmente Madeleine Jensen-Fontaine, Eve Langelier y Tamara Franz-Odendaal). Un agradecimiento especial a los participantes de las mesas redondas y a Heather, Annie y Lindsey por sus testimonios.

²Ver (bbc.com/news/magazine-21784716)

Bibliografía

- Ayres, R. y Guilfoyle, A. (2008). Experiences of Mature Age Female Students Studying Psychology: A Phenomenological Account. Proceedings of the EDU-COM 2008 *International Conference. Sustainability in Higher Education: Directions for Change* (pp. 19-21), Perth: Edith Cowan University, Perth Western Australia.
- Holman, L., Stuart-Fox, D. y Hauser, C.E. (2018). The gender gap in science: How long until women are equally represented? *PLOS Biology*. doi.org/10.1371/journal.pbio.2004956
- Johnson, G. (1996). Faculty differences in university attrition: A comparison of the characteristics of Arts, Education and Science students who withdrew from undergraduate programs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 18, 75-91.
- Murphy, H. y Roopchand, N. (2003). Intrinsic motivation and self-esteem in traditional and mature students at a post-1992 university in the North-East of England. *Educational Studies*. 29, 243-259.
- Newson, C., McDowall, A. y Saunders, M.N.K (2011). *Understanding the support needs of mature students*. Surrey (UK): Universidad de Surrey.
- NSERC Chairs Women in Science and Engineering (2018). *Analysis of the distribution of gender in STEM fields in Canada*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *The Pursuit of Gender Equality. An Uphill Battle*. Paris: Publicacion OÉCD. dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en
- Osborne, M., Marks, A. y Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education*. 48 (3), 291-315.
- Scott, C., Burns, A. y Cooney, G. (1998). Motivation for return to study as a predictor of completion degree amongst female mature students with children. *Higher Education*. 35, 221-239.
- Urquhart, B. y Pooley, J.A. (2007). The transition experience of Australian students to university: The importance of social support. *The Australian Community Psychologist*. 19, 78-91.
- Vasseur, L. y VanVolkenburg, H. (2018). The non-linear paths of women in STEM: the barriers in the current system of professional training. *Comisión canadiense para UNESCO IdeaLab*. Ottawa: Canada.

CAPÍTULO 9

LAS MARIPOSAS PARA LAS NIÑAS, LOS CICLONES PARA LOS NIÑOS: LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA DE GINEBRA¹

Isabelle Collet, Universidad de Ginebra

En Suiza, los niños son mayoría en los estudios científicos, exceptuando la biología. La falta de éxito al incentivar a las niñas a vincularse a las ciencias nos exhorta a reexaminar la enseñanza de estas disciplinas en el nivel primario. En Ginebra, solo la biología aparece en el currículo. Colocar las ciencias nuevamente en la cultura general podría ser una manera de hacerla más mixta.

Desde el año 2000, las autoridades están preocupadas por la situación en un conjunto de países europeos donde existe un riesgo de escasez de mano de obra en la investigación científica y técnica, debido a la falta de un número suficiente de estudiantes y sobre todo de estudiantes en los niveles de educación superior. La situación es particularmente preocupante en un país como Suiza, donde los estudios científicos (llamados MINT: Matemáticas, Informática, Ciencias Naturales y Técnicas) son menos conocidos que la economía o el derecho.

Partiendo de la premisa de que el entusiasmo por las ciencias y la tecnología puede aparecer desde muy temprano en los estudiantes, la enseñanza de ciencias en la educación primaria desempeña un rol importante para los jóvenes en la elección de un campo científico. En particular, puede ser decisivo para las niñas, y no solo para ellas sino también para los niños que provienen de entornos desfavorecidos, practicar la ciencia desde una edad temprana en la escuela, especialmente si son estudiantes que no tienen otra oportunidad de incentivarse.

Este capítulo propone detallar una encuesta realizada en el cantón de Ginebra en Suiza sobre la enseñanza de ciencias en la educación primaria. Como primer paso, proponemos repasar los mecanismos que excluyen a las mujeres y las niñas de MINT. Luego, nos centraremos en la introducción de las ciencias en la cultura general, lo que nos lleva a considerar, particularmente, la forma en que los maestros, no especialistas en ciencias, las abordan en la escuela primaria para un público que debe, según los términos del plan de estudio en idioma francés, adquirir “competencias y conocimientos básicos” (CIIP, 2010).

1. Ciencias y género

Esta primera sección propuse un repaso de los mecanismos que excluyen a las mujeres y las niñas de MINT en explorando una extensa construcción social que excluye a las mujeres, la situación de niñas que representan una reserva de científicos no explotada explotar. Esta mirada lleva a reflexionar sobre la parte de responsabilidad de la escuela y de pensar que es importante de presentar la ciencia de manera igualitaria lo que ayuda a las niñas de tener interés sobre la ciencia.

1.1. Una extensa construcción social que excluye a las mujeres

La supuesta enemistad entre las mujeres y la ciencia se ha construido históricamente en la tradición de la exclusión de las mujeres del conocimiento académico y, especialmente, su exclusión de las instituciones de generación de conocimientos científicos en el siglo XIX (Noble, 1992). La naturaleza ha sido convocada constantemente para alejar a las jóvenes de la cultura (Ortner, 1998) e instrumentada para justificar un orden social que limita a las mujeres a la esfera doméstica. Además, debido a que las herramientas y las armas permiten resaltar las capacidades físicas y controlar el mundo, las mujeres han sido excluidas de su producción y fabricación, con el pretexto de que ellas deben realizar tareas más simples y menos importantes que las que realizan los hombres (Tabet, 1998). Desde el despido de las

parteras diplomadas en beneficio de los médicos obstetras, con el pretexto de que ellas no podían utilizar herramientas (Knibiehler y Fouquet, 1980) hasta el Tratado sobre la educación de las niñas de Fenelon (1687) abogando por: “un decoro para la ciencia que es casi tan delicada como aquello que inspira el horror del vicio”, la historia de la educación de las niñas pone en evidencia una selección rigurosa de conocimientos académicos y a partir del siglo XIX, particularmente el conocimiento científico en la educación femenina. Mosconi (1999) presenta la idea de una construcción sociosexual de saberes, históricamente instituida en la sociedad y que la escuela reproduce: existen competencias y saberes condicionados por el sexo y la clase social, otros que son transgresores, incluso tabú o deshonestos.

La elección se realiza de acuerdo con la utilidad social del conocimiento para las mujeres asignadas a tareas específicas. Por ejemplo, las inquietudes higienistas del siglo XIX suscitaron, en las mujeres, un interés en la medicina familiar para que las niñas se convirtieran en futuras madres que gozaran de buena salud, y así dieran a luz a soldados fuertes (Lelievre y Lelievre, 1991). Al imaginar a las mujeres cerca de la naturaleza y al destinarlas a cuidar a los demás, especialmente a los enfermos, los niños y los ancianos, se ha creado un vínculo especial entre las mujeres y la biología como disciplina. Con la llegada de las mujeres a la educación superior, las enfermeras del siglo XIX también se convierten en doctores del siglo XX, y los cursos de biología, medicina o estudios paramédicos constituyen una opción científica de estudio apropiada para las mujeres.

Hoy en día, las otras disciplinas MINT siguen siendo constitutivas de la masculinidad hegemónica: “lo que garantiza [...] la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 2014: 74). La exclusión de las mujeres de los sectores MINT es, por lo tanto, un elemento esencial para el mantenimiento del género: un sistema de normas de género, producido continuamente por las relaciones sociales de sexo,

que jerarquiza lo femenino y lo masculino. Ahora, a pesar de los análisis de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Lavorel citado por Las Vergnas, 2006) que muestran que existe un déficit de científicas e ingenieras en los últimos quince años, las jóvenes aparecen frecuentemente como una reserva de talento por el momento excluida.

1.2. Las niñas: una reserva de científicos sin explotar

En Suiza, la falta de vocación es claramente un inconveniente ya que, a diferencia de otros países europeos como Francia, las carreras de ciencia no son de excelencia. De hecho, en Suiza, como en toda Europa, el porcentaje de mujeres en los estudios científicos y técnicos sigue siendo muy inferior al de los hombres. Es cierto que la presencia de mujeres en programas universitarios científicos ha aumentado en Suiza desde principios de los años ochenta con su llegada masiva al mercado laboral. Pero si la progresión durante el período 1980-2007 es diáfana en “Ciencias naturales” (del 34% al 50%), o en “Agricultura” (del 13% al 65%), lo es menos en “Ciencias exactas” (del 14% al 19%) o en “Ingeniería mecánica y eléctrica” (del 3% al 11%) durante el mismo período (Pagnollin, 2008). En Ginebra (como en el resto de Suiza), la brecha entre niños y niñas en las ciencias es perceptible desde la secundaria II (es decir, en las escuelas secundarias generales y técnicas). En lo que respecta al bachillerato profesional (el equivalente al Bachillerato Tecnológico), las mujeres solo tienen un 16% en el sector técnico en 2012. Para la enseñanza media (el equivalente a la escuela secundaria general en Francia) niñas y niños de la enseñanza secundaria comparten el mismo interés por la biología, que es “la única materia de ciencias que le interesa realmente a las niñas” (Hexel y Davaud, 2007), siendo considerada por casi un tercio de ellas. Solo el 25% de las niñas elegirá la opción científica (para un 43% de los niños) y el 90% de ellas elegirá la variante “Biología y química”, mientras que los niños se dividen por igual entre “Física y Matemáticas aplicadas” y “Biología y Química”.

Como resultado, las mujeres parecen ser una comunidad que se ha explotado muy poco para hacerle frente a este temor a la escasez (a excepción de la biología). El Consejo Federal respondió a las interpelaciones de la sociedad civil con un informe de 2010 titulado “Escasez de especialistas en MINT en Suiza. Extensión y causas de la escasez de personal calificado en las áreas MINT. Señala: “Los jóvenes de quince años que estén interesados en las disciplinas MINT, que obtengan buenas calificaciones y crean haber desarrollado competencias acordes a estas disciplinas tienen más probabilidades de realizar estudios MINT más adelante. Este hecho [...] es mucho más factible para los niños que para las niñas (Consejo Federal, 2010: 3).

Por lo tanto, el desempeño de las mujeres no es lo que juega un rol fundamental en su orientación hacia las ramas científicas, sino más bien la motivación y la autoestima: “A pesar de su potencial real, las mujeres abandonan los estudios MINT debido a diferentes factores: socialización técnica específica de género dentro y fuera de la escuela, falta de patrones de identificación femenina, subestimación de la capacidad de las niñas, impresión desde la adolescencia de mayores dificultades para conciliar la familia y el trabajo en los campos profesionales de MINT (Consejo Federal, 2010, p.4). A nivel institucional se están realizando esfuerzos para motivar a más mujeres a escoger las especialidades de MINT. Todos los niveles de la educación están involucrados en la puesta en práctica de estas medidas, incluida la educación primaria, ya que es tanto el lugar del primer aprendizaje como el de la primera transmisión de estereotipos sobre el conocimiento escolar.

1.3. La parte de responsabilidad de la escuela

Regularmente, se apunta a la escuela como corresponsable (con los medios de comunicación, la familia y el entorno laboral) del desinterés de las niñas por el MINT, ya que reproduce estereotipos de género sobre la ciencia y no da a las niñas un lugar legítimo para que aprendan.

En una revisión bibliográfica, Solga y Peahl (2009) analizan las diferentes etapas de este fenómeno, desde la cuna hasta el empleo. Si el número de mujeres decrece constantemente a medida que avanzan a través de sus estudios o vías de aprendizaje, no se debe a una falta de competencias de su parte. Los autores hablan de una construcción de género (*doing gender*) (West y Zimmermann, 1987) en la vida cotidiana: tradiciones, hábitos y normas institucionales reproducidas por hombres, mujeres y la institución escolar que confirman la visión de una tecnología esencialmente alineada con las representaciones masculinas. Los análisis de los libros de texto (CHA, 2012) o los libros documentales científicos (Detrez, 2005; Collet, 2008) son un recordatorio constante. Por el lado de los maestros y las maestras, Stanat y Bergann (2009) informan que tienden a resaltar más los errores de las niñas en MINT que el de los niños, lo que puede influir en el sentido de competencia de las niñas y su interés por la disciplina. Este sentido de fracaso en la eficiencia personal también es evidente en los estudios PISA (2000, 2003, 2007) y TIMSS (1995, 2007). Estos trabajos tienen similitud con los de Huguet y Regner (2009) o Morin-Messabel y Ferriere (2008) sobre el fenómeno de la “amenaza del estereotipo”: la misma tarea en la escuela primaria es más exitosa para las niñas cuando se orienta como artes plásticas que cuando se orienta como geometría.

Otro elemento acusado de poner en peligro el sentido de competencia o la motivación de las niñas en MINT es la inequidad entre niños y niñas en la participación oral. Dure-Bellat (1995) cita varios estudios en esta dirección, que muestran, por ejemplo, que las niñas entre 6 y 14 años reciben 36 horas menos de atención en matemáticas que los niños, con una tendencia similar en física.

1.4. Explicaciones insuficientes

Como resultado de esta investigación que muestra la endeble mixtura de género en los libros de texto o la menor participación de las niñas en MINT, una parte significativa de las medidas

de incentivo se dirigen a estas desigualdades. Por ejemplo, se realizan actividades científicas en un entorno no mixto para que las niñas puedan fortalecerse entre ellas. Otras actividades repintan la ciencia en color rosa con imágenes que muestran a las niñas conforme a los estereotipos de la feminidad o proponiendo actividades supuestamente satisfactorias para las niñas. Finalmente, las actividades se centran en la deconstrucción de estereotipos con los alumnos y destacan a las mujeres como modelos de identificación positiva. Sin embargo, estas diferentes medidas incentivantés en Suiza y en Europa hasta ahora han arrojado resultados bastante decepcionantes (Collet, 2014).

No obstante, si los resultados de la investigación que precedieron estas acciones son indiscutibles, de ninguna manera son específicos de MINT. Con respecto a los discursos en el aula, Jarlegan (2009) para la escuela primaria en Francia y Collet (2015) para la escuela secundaria en Ginebra se evidencia la existencia de inequidades, independientemente de la disciplina en cuestión.

Además, mientras que las mujeres están ausentes de los libros de texto de ciencias, también están ausentes de los libros de texto de historia (CHA, 2011), una disciplina en la que las estudiantes son mayoría. En la escuela primaria, también están subrepresentadas en los libros de aprendizaje de lectura (CHA, 2012), o en los álbumes de lectura recomendados por la Educación Nacional de Francia (Brugeilles, Cromer y Panissal, 2009), lo que no impide que las niñas muestren mejores resultados en lectura que los niños (vea la nota 3 en PISA 2012). Una encuesta llevada a cabo por la agrupación de museos científicos parisinos: Universcience señala que muchos estereotipos persisten en sus exposiciones (Bernardis, 2013). Cromer (2010), sin embargo, hace una observación similar para los espectáculos de teatro para niños: si la escuela reproduce y refuerza los estereotipos de género en MINT, también lo hace en otras disciplinas.

Este camino recorrido en Francia y la Suiza francófona nos muestra que muchos estereotipos todavía tienen una presencia importante y una influencia sobre las representaciones de la ciencia. La cultura científica no es equitativa cuando se habla de género y la escasez de científicos anunciada en los próximos veinte años preocupa a las autoridades públicas. La escuela parece ser la institución con mayor probabilidad de interesar a los jóvenes en la ciencia siempre que presente la ciencia de manera igualitaria. Por tanto, hay que reexaminar la idea de cómo se estudia la ciencia en la escuela primaria.

2. Género y ciencia en la escuela primaria ginebrina

Esta segunda sección, presenta una encuesta al futuro personal docente de la escuela primaria ginebrina; compara el currículo establecido y el currículo real y describe los medios de enseñanza usados para ayudar la situación.

2.1. Encuesta al futuro personal docente de la escuela primaria ginebrina

La educación primaria en Ginebra tiene una duración de 8 años. Comienza a los 4 años con los niveles 1P y 2P que corresponden a la escuela preescolar. Luego les sigue a los 6 años, de 3P a 8P, para que posteriormente los estudiantes ingresen al 9no ciclo de orientación a los 12 años. El Plan de Estudios en francés (PER, por sus siglas en francés) proporciona una asignación de tiempo semanal para esta enseñanza de 2 períodos de 45 minutos. Los recursos didácticos están disponibles (fichas pedagógicas, archivos de experiencias, libros de texto), son de fácil acceso y están especialmente diseñados para el programa en francés, como el manual ODYSSEO, complementado por otros medios compatibles con los programas y desarrollados por Especialistas en MINT. En Ginebra, de acuerdo con las directrices del PER, la ciencia está en el plan de estudios de la escuela primaria.

Para comprender mejor el currículo real de ciencias, hemos propuesto un breve cuestionario para 37 estudiantes de Licenciatura en educación primaria, los cuales llevan, al menos 15 semanas de prácticas, en observación de campo y más de la mitad de ellos y ellas trabajarán en el próximo año académico. Las preguntas formuladas fueron:

- ¿Cuántas sesiones de ciencia pudo observar?
- ¿Qué temas fueron abordados?
- ¿Qué métodos o instrumentos pedagógicos se han implementado?

2.2. Currículo establecido y currículo real

El tiempo asignado en el horario oficial no se cumplió a cabalidad. Si las prácticas son muy heterogéneas, Dubois (2010) sostiene que el volumen real de enseñanza está próximo a un solo periodo de 45 minutos. Algunos maestros admiten no haber impartido ciencias, y haberse concentrado en historia y geografía, ya que los programas reagrupan estas asignaturas juntas o en un mismo horario. Las respuestas de los encuestados ilustran a la perfección lo expuesto anteriormente.

Tabla 1: Número de clases de ciencias visitadas por los 37 estudiantes en sus prácticas (no se tuvieron en cuenta las clases impartidas por las estudiantes en sus prácticas)

Número de clases de ciencias visitadas en el año en curso	
10 y más	7
Entre 5 y 9	4
Entre 1 y 4	24
Ninguna	2

Incluso si tenemos en cuenta el hecho de que estudiantes de prácticas han podido pasar por alto las clases, todavía estamos muy lejos de las recomendaciones oficiales. Además, están

sorprendidos por la pequeña parte que ocupa la ciencia en el horario de la semana. N. escribe: “De acuerdo con mis 5 etapas de práctica en la división media [...], rara vez he visto secuencias de enseñanza de ciencias. Solo una vez para niños de 11-12 años. V. señaló que las lecciones de ciencias naturales existían principalmente porque se encargaba de ellas y que el profesor aprovechaba la presencia de los practicantes para delegar la enseñanza de las ciencias naturales.

La participación de las ciencias naturales se reduce, porque los maestros y las maestras le dan mayor relevancia a las materias que se tienen en cuenta en las evaluaciones cantonales, las cuales condicionan las reagrupaciones por nivel y el paso a la clase superior: francés, matemáticas y alemán. N. confirma: “Le pregunté a un maestro, con el cual realicé una práctica de 4 semanas, que por qué no estaba impartiendo ciencias en su clase de 9-10 años. Su respuesta fue: “No es lo más importante, lo son más el francés, las matemáticas y el alemán, la ciencia se enseña principalmente en la escuela secundaria”. Dubois (2013) corrobora estas observaciones y señala que, en 3 meses y medio de trabajo de campo, solo el 20% de los encuestados observaron más de 4 clases de ciencias.

Por parte del contenido, cuando hacemos un balance de las sesiones a las que asistieron estos futuros maestros, hay un claro predominio de la biología. De los 91 temas de lecciones identificadas, 53 pertenecen a la biología, para un 58% (seguidas por las ciencias de la tierra, con el 20%).

2.3. Los medios de enseñanza

El manual de ciencias adjunto al Plan de estudios en francés se titula “Ciencias ODYSSEO, 26 encuestas para entender el mundo” y fue publicado por Magnard y CIIP² en 2013. Esta colección comprende dos volúmenes, uno para los grados 5to y 6to de primaria. (8-9 años) y un segundo para 7mo y 8vo de

primaria (10 y 11 años). La distribución de ilustraciones entre hombres y mujeres es bastante típica en un estudio sobre libros de texto.

Tabla 2: Distribución de hombres y mujeres en los medios educativos, excluidos los conductores de los procesos

	Mujeres (incluidas las niñas)	Mujeres científicas	Hombres (incluidos los niños)	Hombres científicos	Desconocidos
10-12 años	13 (8)	9	35 (13)	11	4
8-10 años	6 (3)	6	21 (6)	4	3

Constatamos la existencia de tres veces más hombres y niños que mujeres y niñas. Sin embargo, debe señalarse que la mayoría de las mujeres y niñas representadas realizan una actividad científica (entre 8 y 10 años, de cada 13 mujeres, 9 realizan un experimento, mientras que solo 11 de los 35 hombres realizan un experimento). La diferencia entre hombres y mujeres se debe principalmente al hecho de que el mundo representado (fuera del laboratorio o de la escuela) generalmente está poblado por hombres: por ejemplo, los deportistas, los sujetos de prueba son hombres, las personas en el trabajo también son hombres.

A nivel textual, para las edades de 8 a 10 años se citan 9 hombres científicos y ninguna mujer. De manera similar, los testigos o personajes citados como ejemplos son todos hombres (“Robert, granjero” nos habla de sus cultivos, p.89), las figuras masculinas son genéricas (padre e hijo en el parque, el maestro...). Por último, marginalmente, algunas de las imágenes menospreciaban el rol de la mujer en la ciencia. Una mujer se pone en peligro usando un secador de pelo en una bañera a pesar de una señal de prohibición. Una niña piensa que el aire es “nada” hasta que un niño explica su error. Estos ejemplos serían anecdóticos si

no siempre estuvieran polarizados en el sentido de una mujer ignorante y un hombre sabio. En resumen, si, como en Francia, no podemos enfocarnos en los libros de texto como máximos responsables de las pocas mujeres incursionando en MINT, pero constatamos que no motivan a las niñas a sentirse integradas.

A pesar de una voluntad bastante ambiciosa, la escuela primaria en Ginebra se esfuerza por asegurar el volumen de horas de ciencias que se esperan en la escuela primaria. Si bien existen estereotipos de género en los libros de texto y otros medios de enseñanza, el problema principal es, fundamentalmente, la falta de interés de los maestros de primaria por la enseñanza de ciencias. No solo la disciplina parece ser menos importante en comparación con lo que la Suiza de habla francesa llama las disciplinas principales (francés, matemáticas y alemán), sino que, además, los profesores declaran que no se sienten cómodos al enseñar ciencias y lo atribuyen a la insuficiencia de los materiales didácticos recomendados (incluso, su ausencia).

3. Las ciencias excluidas de la cultura general

Esta sección presenta la perspectiva de una educación científica dejando el campo libre a representaciones de prácticas sociales y la importancia de integrar la ciencia a la cultura.

3.1. Una educación científica dejando el campo libre a representaciones de prácticas sociales

A pesar de las recomendaciones oficiales, la correlación de ciencias y tecnología con la escuela primaria sigue siendo insuficiente. Dado el espacio limitado que dan a estas asignaturas, los maestros y las maestras hacen una elección drástica entre los temas del programa. Sólo la biología parece ocupar un lugar, pequeño, pero real, durante los años de educación primaria. Como resultado, las representaciones de las prácticas sociales (el mundo laboral, el ocio, etc.) o los medios en los que los estereotipos de género se expresan ampliamente no se pueden reemplazar, a falta de experiencia, por aquellas resultantes de la práctica escolar.

Schnyder (2014), como parte de su tesis de maestría, propuso a 141 estudiantes (66 niñas y 75 niños) de 8 o 9 años inscritos en las escuelas públicas de Ginebra para elegir entre las actividades científicas que ellos o ellas podrían hacer en clase. Las niñas aspiraban a muy poco: “desmantelar una computadora” o “entender el funcionamiento de una locomotora” actividades relacionadas con objetos cuyo control está en manos de los hombres (a diferencia del uso, el cual es mixto). Las niñas prefieren “la observación de la transformación de las orugas en mariposas” o “la producción de perfumes”, siendo estas actividades descartadas por los niños, en favor de fenómenos más espectaculares y peligrosos: “volcanes” y “tornados y terremotos” (Schnyder, 2014: 67-70).

En este nivel escolar, no se puede hablar de la elección de una disciplina sobre otra, en el sentido de que las diferentes disciplinas aún no están designadas ni identificadas. Al enfrentarse a actividades científicas ficticias, los alumnos activan representaciones de género que existen en el sentido común para eliminar las actividades que son menos conocidas o menos atractivas espontáneamente. Si en biología, los niños y las niñas experimentan, adquieren el conocimiento apropiado y ponen a prueba su interés (incluso si notamos que muchos experimentos son pasivos, basados en observaciones), muy pocos ejemplos o prácticas les permitirán descubrir otras disciplinas.

3. 2. “Integrar la ciencia a la cultura” (Levy-Leblond, 1986)

Como Baillargeon (2011) lamenta, citando a Percy Snow y su famosa conferencia de 1959 sobre “dos culturas”: la cultura humanista y la cultura científica forman “dos continentes aislados cuyos habitantes no mantienen comunicación entre sí” (p.33). Sin embargo, cuando reflexiona sobre lo que denominamos cultura general, descubre que la ciencia no forma parte de ella y que una persona que se tiene por culta puede declarar sin reparo “las matemáticas / las ciencias, no entiendo nada al respecto.” Incluso, decirlo con una dosis de orgullo (p.37).

Los MINT no son, por lo tanto, parte de la cultura general, es decir, de la cultura literaria y humanista considerada como general. Quizás esta es la razón por la cual los maestros y las maestras de escuelas primarias prefieren enfocarse en la historia o la geografía, dejando a los maestros de escuelas secundarias lo que consideran una cultura específica. Es sorprendente ver que esta situación continúe, lo que hace que la ciencia sea un conocimiento específico (y un accesorio para la escuela primaria), mientras que la ciencia y la tecnología ocupan un lugar cada vez más importante en la vida cotidiana y en la economía.

Sin embargo, cuando Levy-Leblond (2008) aboga por integrar la ciencia a la cultura, llama nuestra atención sobre un elemento importante que condiciona la viabilidad del proyecto: no es solo una cuestión de compartir el conocimiento científico “, sino quizás de, ante todo compartir el saber científico “(p.8). Para desear implicarse en las ciencias, es necesario “tener la impresión [... de que podemos] actuar sobre su desarrollo, elegir las orientaciones de la investigación, ejercer [...su] poder de decisión sobre el desarrollo de la tecno-ciencia”. Sin embargo, mientras los MINT sean componentes de la masculinidad hegemónica, contribuyen a la creación de órdenes jerárquicos de género: por un lado, las masculinidades subordinadas que no tienen acceso a la ciencia y, por otro lado, la feminidad para la cual la ciencia sería antinatural. Es el propio sistema de género el que contribuye a excluir a la ciencia de la cultura general y, por lo tanto, excluye a los grupos dominados: las mujeres y los niños de entornos desfavorecidos, por ejemplo.

4. ¿Entonces qué hacer?

Ante la escasez (real o no) de científicos y respondiendo a los intereses económicos, se ponen en práctica políticas educativas para encontrar soluciones que hagan a la ciencia más motivante y cautiven al público antes marginado, especialmente a las niñas.

4.1. Proveer a los maestros y las maestras con medios para enseñar ciencias

Integrar la ciencia a la cultura parece ser fundamental tanto para compartir el saber y el poder científico entre todos, como para hacerlo parte de la cultura general. Por lo tanto, se trata de integrar el conocimiento MINT en el conocimiento escolar básico, de la misma manera que en otras disciplinas, al menos hasta el nivel contenido por el currículo real de la educación primaria. En el año siguiente a esta encuesta, el Cantón de Ginebra puso en práctica nuevos medios de enseñanza, diseñados por maestros de ciencias para la educación primaria. Estos medios se difundieron ampliamente y se organizaron sesiones continuas de formación. Desde entonces, una encuesta similar realizada futuros maestros y futuras maestras de escuela primaria ha demostrado que la ciencia se enseña mucho más, al mismo nivel que sugiere el currículo.

Conclusión: ¿Qué enfoque de igualdad?

Algunas medidas para motivar a las niñas a seguir caminos científicos son de inspiración esencialista: asumen que existen diferentes naturalezas masculinas y femeninas y luego buscan realzar las características asociadas con la femineidad (intuición, emociones, cuidado) frente a características asociadas con la masculinidad (racionalidad, relación con los objetos, búsqueda del poder sobre la naturaleza y las personas). Estas teorías esencialistas continúan siendo muy populares entre el público porque justifican el orden social: no habría discriminación, porque las organizaciones respetarían la naturaleza humana y los deseos individuales. Además de este postulado cuestionable, este enfoque tiene otra dificultad: al presentar una ciencia “para las niñas”, se puede sugerir que existe una ciencia universal versus una ciencia específica, que sería una ciencia para niñas, tal vez más fácil y, en cualquier caso, por la existencia misma del sistema de género, de menor valor. Convocar a los estereotipos femeninos para conectar a las niñas con la ciencia tiene como consecuencia

activar una amenaza en el momento en que se desea contrarrestarla. Para establecer medidas efectivas, es importante señalar la existencia de un sistema de representaciones que separa a las mujeres de la ciencia y la tecnología y también que estas representaciones son jerárquicas: lo femenino vale menos que lo masculino. Sin embargo, estas representaciones son solo el subproducto del sistema de género: es porque hay un sistema jerárquico que es el primero en el cual se producen representaciones desfavorables para las mujeres.

¹Una primera versión de este artículo ha sido publicada bajo esta referencia: Collet, I. (2016). Las mariposas para las niñas, los ciclones para los niños. La enseñanza de ciencias en la escuela primaria de Ginebra. *Trema*, (46), 63-76. El artículo ha sido revisado y ampliado para esta edición.

²Conferencia intercantonal de la Instrucción pública. La CIIP agrupa los 26 responsables cantonales de la Instrucción pública en Suiza, ya que la Instrucción es responsabilidad de cada uno de los 26 cantones.

Bibliografía

- Baillargeon, N. (2011). *Liliane est au lycée, Est-il indispensable d'être cultivé?* Paris: Flammarion.
- Bernardis, M.-A. (2013). La culture scientifique, une culture au masculin? *La Lettre de l'OCIM*, (149), 16-24.
- Brugailles, C., Cromer, C. y Panissal, N. (2009). Le sexisme au programme? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, genre et sociétés*. (21), 107-129.
- CHA (2011). *Histoire et égalité femmes-hommes: peut mieux faire ! La représentation des femmes dans les manuels d'histoire de seconde et de CAP*. Paris: Centre Hubertine Auclert.
- CHA (2012). *Égalité femmes-hommes dans les manuels de Mathématiques, une équation irrésolue? Les représentations sexuées dans les manuels de mathématiques de Terminale*. Paris: Centre Hubertine Auclert.
- CHA (2015). *Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité? Etude des représentations sexuées et sexistes dans les manuels de lecture du CP*. Paris: Centre Hubertine Auclert.
- CIIP (2010). *Commentaires généraux du domaine Mathématiques et Sciences de la nature*. Consultado el 4 de abril 2016. plandetudes.ch/msn/cg.
- Collet, I. (2014). Lutter contre l'influence du genre sur les orientations scientifiques et techniques: de grands progrès et depuis? En Sinigaglia, S. (dir) *Enfance et genre* (pp. 177-190). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Collet, I. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*. (4), p. 6-22.
- Connell, R. (2014). *Masculinités*. Paris: Amsterdam.
- Conseil Federal (2010). *Pénurie de spécialistes MINT en Suisse. Ampleur et causes de la pénurie de personnel qualifié dans les domaines MINT (mathématiques, informatique, sciences naturelles et technique*. Berne: Conseil federal.
- Cromer, S. (2010). Le masculin n'est pas un sexe: prémices du sujet neutre dans la presse et le théâtre pour enfants. *Cahiers du Genre*. 2(49), 97-115.
- Detrez, C. (2005). Il était une fois le corps... la construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants. *Sociétés contemporaines*. 3(59-60), 161-177.
- Dubois, L. (2010). Enseignement des sciences: entre confusions et clarifications! *Résonances*. Novembre 2010, 10-12.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.

- Fenelon, F. de Salignac de La Mothe (1687). *Traité de l'Éducation des filles*. Consultado el 4 abril 2016. athena.unige.ch/athena/fenelon/fen_fill.rtf, 1687.
- Hexel, D. y Davaud, C. (2007). Intérêt pour les disciplines et orientation des filles et des garçons au Collège de Genève. *Notes d'information du SRED*. Genève: SRED (29).
- Huguet, P. y Regner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*. (45). 1024–1027.
- Jarlegan, A. (2009). Pratiques enseignantes et normes de genre à l'école. En H. Lhotel y E. Prairat (dir) *L'école et ses transformations* (pp. 61-75). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Knibiehler, Y. y Fouquet, C. (1980). *Histoire des mères du moyen-âge à nos jours*. Paris: Montalba.
- Las Vergnas (2006). Attractivité des études scientifiques: crise de foi, retour d'affection et main invisible du progrès. *Journées d'études de l'association nationale "Planète-sciences" de mars 2004*. Consultado el 4 de abril 2016. enviedesavoir.org/stock/desaffection42.htm
- Las Vergnas (2010). L'institutionnalisation de la "culture scientifique et technique", un fait social français (1970- 2010). *Savoirs*. 3(27), 9-60.
- Lelievre, F. y Lelievre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris: Nathan.
- Levy-Leblond, J.-M. (2008). (Re) mettre la science en culture: de la crise épistémologique à l'exigence éthique. *Courrier de l'environnement de l'INRA*.(56). Consultado el 4 de abril 2016 en www.i-sem.net
- Morin-Messabel, C. y Ferriere, S. (2008). Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performance. De la variable de l'habillage de la tâche sur les performances et la perception de l'ennui. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. (80), 3-26.
- Noble, D. (1992). *A World without Women: The Christian Clerical Culture of Western Science*. New-York: Alfred A. Knopf.
- Ortner, S. (1998). Is female to Male as Nature is to Culture. En J. Landes (dir) *Feminism: the public and the private* (pp. 21-45). Oxford: Oxford University press.
- Pagnossin, E. (2008). Evolution des choix disciplinaires des étudiant.e.s des hautes écoles universitaire suisses. *Cahier du cerfee*. (25), 111-131.

- Schnyder, M. (2014). *L'intérêt pour les disciplines scientifiques chez les filles et les garçons*. Maestría de la Universidad de Ginebra. Consultado el 4 de abril 2016. archive-ouverte.unige.ch/authors/view/54275
- Solga, H. y Pfahl, L. (2009). Doing Gender im technischnaturwissenschaftlichen Bereich. En Milberg, J. (dir.) *Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft* (pp. 155-219). Berlin: Springer.
- Stanat, P. y Bergann, S. (2009). Geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung. En R. Tippelt y B. Schmidt (dir.) *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 513-527). Wiesbaden, VS: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tabet, P. (1998). *La construction sociale de l'inégalité des sexes: des outils et des corps*. Paris: l'Harmattan.
- West, C. y Zimmermann, D.H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*. 1(2), 125-151.

Notas Biográficas

Priscyll Anctil Avoine es estudiante de doctorado en ciencias políticas y estudios feministas en la Universidad de Quebec en Montreal (Canadá) y en Vanier Scholar. Tiene una maestría en estudios internacionales sobre paz, conflictos y desarrollo (Universidad Jaume I, España) y una licenciatura en estudios internacionales y lenguas modernas (Universidad Laval, Canadá). Sus intereses de investigación se centran en la reintegración de mujeres ex combatientes, estudios feministas sobre la seguridad y la teoría decolonial. Participa activamente en las actividades de la ONG local Fundación Lüvo (Colombia) y es miembro de la Red de Estudios Latinoamericanos de Montreal (Rélam).
priscyll.anctil@gmail.com

Maribexi Calcerada Gutiérrez Ph.D. es licenciada en psicología. Ella es profesora titular y doctora en ciencias filosóficas y tiene una maestría en estudios de género. Sus intereses de investigación están en el tema: autonomía y desarrollo en mujeres y hombres desde la perspectiva de género.
mcalcerrada@uho.edu.cu

Danielle Coenga-Oliveira es candidata doctoral en ciencias políticas y estudios feministas en la Universidad del Quebec en Montreal. Tiene una maestría en estudios internacionales (Universidad de Montreal) y una maestría en psicología social (Universidad de Brasilia). Su investigación se centra en la igualdad de género, la homofobia y la integración de la identidad de género y la orientación sexual en los programas de cooperación internacional. Específicamente, como parte de su tesis doctoral, se centrará en la igualdad de género y la integración de sistemas de opresión entrelazados en los programas de las Naciones Unidas.
coenga_oliveira.danielle@courrier.uqam.ca

Isabelle Collet es Maestra en Educación e Investigación en Ciencias de la Educación. Ella es informática para el entrenamiento. Después de haber trabajado mucho en la cuestión del género en la ciencia y la tecnología, exploró más ampliamente los problemas de la escuela mixta y la forma en que las diferentes relaciones sociales se cruzan en el campo de la educación y la formación. Sus intervenciones con el futuro personal docente se centran en la implementación de una verdadera pedagogía de la igualdad.
isabelle.collet@unige.ch

Lise Gervais es la coordinadora de enlace y desarrollo para Relais-femmes, un grupo que actúa como una interfaz entre el mundo de la investigación y el de los grupos de mujeres y comunidades. Trabajadora social, ha trabajado como consejera, capacitadora, evaluadora, facilitadora y coordinadora de organizaciones. Sus actividades de investigación están asociadas con un mejor conocimiento de los grupos de la comunidad y los grupos de mujeres y la mejora de las condiciones de vida y de trabajo de las mujeres y su acceso a la igualdad.

lgervais@relais-femmes.qc.ca

Audrey Groleau Ph.D. es profesora de didáctica en ciencia y tecnología y miembro de AFFESTIM (Asociación de la francofonía para las mujeres en CTIM). Su investigación se centra en las relaciones que futuros y futuros maestros, científicos e ingenieros enfrentan frente a la experiencia científica en el contexto de las controversias sociotécnicas actuales.

audrey.groleau@uqtr.ca

Nancy Guberman es profesora jubilada de la Universidad de Quebec en Montreal, donde enseñó organización comunitaria e investigó prácticas en grupos de mujeres en Quebec. Ha sido activista en Relais-Femmes desde 2011, donde es capacitadora y coordinadora de proyectos para grupos de mujeres y otras organizaciones comunitarias. En este trabajo, aborda temas como: prácticas democráticas, gestión desde un enfoque feminista, ciberviolencia y análisis de género.

guberman.nancy@uqam.ca

Berthe Lacharité ha trabajado en organizaciones comunitarias provinciales o con sede en Montreal que incluyen mujeres en ocupaciones no tradicionales, personas con discapacidades, recursos alternativos de salud mental, grupos de alfabetización o guarderías populares. En Relais-femmes, coordina proyectos sobre: diversidad y empleo, mujeres jubiladas y de bajos ingresos, investigación y prácticas de transferencia de conocimiento en círculos feministas, estructuras colaborativas entre la comunidad y la comunidad... Representa a Relais-femmes en el Red de Estudios Feministas de Quebec (RéQEF).

blacharite@relais-femmes.qc.ca

Louise Lafortune Ph.D. (doctorado en ciencia de educación) es profesora emérita y asociada del departamento de ciencia de educación de la universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Es investigadora, profesora y consultante en los ámbitos de educación y de la salud particularmente para el acompañamiento de un cambio, la elaboración de marcos de competencias, de formación y de evaluación. Sus intereses de investigación son: la dimensión afectiva en matemática, la afectividad y la metacognición, la equidad sociopedagógica, el pensamiento reflexivo y la practica reflexiva, el trabajo en equipo de colegas, el juicio profesional, el liderazgo profesional, el desarrollo de competencias profesionales y un acompañamiento socioconstructivista. Louise Lafortune ha publicado más de 70 libros y muchos artículos y capítulos de libros. louise.lafortune@uqtr.ca

Josiane Maheu hace formación en análisis diferenciado según los sexos e interseccionnal, acompañamiento, investigación, concertación, enlace y movilización de conocimientos, particularmente en una investigación en violencia conyugal titulada *Trajetsvi*. jmaheu@relais-femmes.qc.ca

Vilma Imilce Páez Pérez, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Es profesora titular de lengua inglesa. Sus investigaciones están en el campo de didáctica de las lenguas extranjeras y en formación y desarrollo de competencias profesionales de los profesores de Lenguas. Tiene cerca de 60 publicaciones en revistas nacionales y extranjeras. También, ella colabora con el Consejo Británico en Cuba en acciones de superación de los profesores de inglés y organiza la Conferencia Internacional sobre enseñanza de lenguas extranjeras, comunicación y cultura (WEFLA), con carácter internacional. www.wefla.org
vpaez@fh.uho.edu.cu

Anne Rougée es Directora Artística y Científica de *la Comédie des Ondes*, actriz y dramaturga de la obra de teatro “Les Femmes de Génie sont rares?”, luego de haberse desempeñado como ingeniera durante 15 años. *La Comédie des Ondes* es una compañía teatral de cultura científica. www.comediedesondes.com

Miguel Rojas Gomez Ph.D. es licenciado en filosofía. Es profesor Titular. Sus líneas de investigación son: identidad cultural. Trabaja en la universidad Central Marta Abreu de Las Villas en Cuba. miguelrg@yahoo.com

Anne Roy es profesora y directora del Comité de Programas de Posgrado en Educación (CPCSE) y directora pedagógica de cursos en ortopedagogía. Ella es miembro de AFFESTIM (Asociación de la francofonía sobre las mujeres en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática; www.affestim.org). Sus intereses de investigación son: la formación de profesores en el campo de las dificultades de aprendizaje y enseñanza en matemáticas; la didáctica y ortodidáctica de las matemáticas; la situación de las niñas y mujeres en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTEM); la supervisión de prácticas de docencia; los enfoques filosófico y didáctico en la educación matemática y la tutoría entre iguales.

Anne.Roy@uqtr.ca

Anne St-Cerny es co-coordinadora general de Relais-femmes responsable de la vida asociativa y democrática y del apoyo al equipo. Desde que obtuvo su licenciatura, siempre ha trabajado en el campo de la educación. Ha ocupado cargos en grupos provinciales de organizaciones comunitarias y grupos locales, y ha desarrollado muchas herramientas de transferencia de conocimiento. Ella ha participado en proyectos de investigación sobre acompañamiento-formación: la gestión democrática de las organizaciones comunitarias, la intervención en el contexto del entorno vital, la relación de las mujeres con el poder, la sucesión en las organizaciones comunitarias.

astcerny@relais-femmes.qc.ca

Aida Teresa Torralbas Fernandez licenciada en Psicología. Tiene una maestría en psicología clínica, Máster en Estudios de Género. Profesora Auxiliar en el Departamento de Psicología. Línea de investigación: Violencia contra las mujeres desde la perspectiva de Género. Universidad de Holguín. Cuba

atorralbas@uho.edu.cu

Liette Vasseur es profesora y presidenta de la Cátedra UNESCO de Sostenibilidad Comunitaria: de lo local a lo global en Brock University, Ste-Catharines, Canadá. Actualmente preside la Comisión Canadiense para la UNESCO y el vicepresidente de América del Norte en la Comisión de Gestión de Ecosistemas de la UICN. Su investigación es transdisciplinaria en relación con el manejo de los ecosistemas y la agricultura sostenible basada en la investigación de acción participativa con comunidades (enfocada principalmente en mujeres) para encontrar alternativas para lograr un desarrollo más sostenible y equitativo. Su trabajo se encuentra en Canadá, China, Burkina Faso y Ecuador.

lvasseur@brocku.ca

Nathalie Westbrook es profesora universitaria en el Instituto de Óptica y responsable del componente de Ciencias humanas en la formación de ingenieras e ingenieros en este Instituto. Sus intereses de investigación son: biofotónicos (desde 2001), átomos enfriados por láser (1989-2000).

nathalie.westbrook@institutoptique.fr

Invitación a participar en la colección
Formación, Sociedad y Cultura
dirigida por Louise Lafortune y Vilma Páez Pérez
Editorial Mapalé (Ottawa, Canadá)

Esta colección está dedicada a libros que tienen relación con Formación, Sociedad y Cultura. Se pueden presentar proyectos de libros casi terminados o terminados que traten sobre estos temas. Así mismo la colección tiene un proceso de evaluación de los textos en el que pueden participar los autores y las autoras.

Puede ser un libro de un autor o una autora, de un equipo o de un colectivo de autores.

Para hacer una propuesta, es necesario completar la siguiente información:

1. Nombre completo de los autores y autoras
2. Dirección(es)
3. Institución(es)
4. Correos electrónicos
5. Título actual del libro
6. Objetivo del proyecto de libro
7. Plan del contenido del libro
8. Calendario (depósito del manuscrito, proceso de evaluación propuesto, previsión del depósito final)
9. Propuesta de presupuesto con el que se cuenta para el proceso de publicación, promoción y difusión del libro.

Enviar todo a:

Louise Lafortune: louise.lafortune@uqtr.ca

Vilma Páez Pérez: vpaez@uho.edu.cu

Editorial Mapalé: www.editorialmapale.com

Copyright © 2019 by Louise Lafortune,
Vilma Páez Pérez and Anne Roy
Published in Canada
by
Art and Literature Mapalé & Publishing Inc.
www.editorialmapale.com

Enfoque de género para lograr más equidad

¿Cuáles son las diferentes perspectivas de un enfoque de género en el plano social y en el científico?

¿Cómo ver la equidad de género a nivel social y educativo?

En el contexto de la búsqueda de equidad e igualdad entre mujeres y hombres de todos los orígenes, etnias, antecedentes socioeconómicos, orientación sexual, entre otros, propusimos en este el libro, *Enfoque de género para lograr más equidad*, una reflexión con textos de autoras de Cuba, Quebec, Francia y Suiza. Está dividido en dos partes: la situación de las mujeres en el plano social y la situación de las mujeres en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática. Ofrece tanto reflexiones sociales, históricas y educativas como soluciones para implementar en diferentes campos.



Louise Lafortune Ph.D., profesora emérita y asociada del departamento de ciencia de educación de la universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Es investigadora, profesora y consultante en los ámbitos de educación y de la salud sobre competencias, formación y evaluación y sobre la situación de las niñas y mujeres en el campo de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM).



Vilma Páez Pérez Ph.D., profesora titular de Lengua Inglesa en la Universidad de Holguín, Cuba. Sus intereses de investigación están en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de competencias profesionales. Organiza la Conferencia Internacional sobre Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura, (WEFLA) con carácter internacional.



Anne Roy es profesora y directora del Comité de Programas de Posgrado en Educación y directora pedagógica en ortopedagogía en el departamento de Ciencia de Educación de la Universidad de Quebec en Trois-Rivieres. Investiga la situación de las niñas y mujeres en el campo de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), así como en la enseñanza de español y francés como segunda lengua.



CAD \$20.00 • USD \$15.00
www.EditorialMapale.com