

LA POLÍTICA EDUCATIVA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN PUERTO RICO: UNA POLÍTICA PÚBLICA NECESARIA HACIA LA EQUIDAD Y LA ERRADICACIÓN DE LA OPRESIÓN POR RAZÓN DE GÉNERO

ARTÍCULO

*Marta A. Mercado Sierra**

I. Introducción.....	141
II. Análisis de las políticas educativas sobre la equidad de género en Puerto Rico.....	143
III. Recomendaciones y reflexiones finales para una política educativa de equidad	164

I. Introducción

Puerto Rico se ha destacado como uno de los países, de este lado del hemisferio, con políticas públicas de avanzada dirigidas a erradicar y prevenir las diferentes manifestaciones de opresión contra las mujeres. Sin embargo, aún no se han dado pasos fundamentales hacia la igualdad substantiva.¹ Entrado el siglo XXI, las mujeres aún no participan equitativamente con los hombres en los ámbitos económicos, políticos y sociales, y sufren en mayor escala la violencia por razón de género. Las situaciones de discrimen y violencia por razón de género continúan y en algunos asuntos se intensifican y se diversifican. Las estadísticas sustentan estas condiciones. Estos contextos me convocan hacia el análisis, la conceptualización y la promoción de políticas públicas que incidan en transformaciones culturales que

* Feminista, trabajadora social de profesión, Ph.D. con especialidad en Análisis y Administración de Políticas Sociales y designada Procuradora de las Mujeres (2008). Agradezco la oportunidad de publicar el análisis de las políticas educativas de equidad de género en Puerto Rico al 2009, realizada como requisito para el grado doctoral.

¹ El concepto de igualdad substantiva fue adoptado de: Facio, Alda, *La igualdad substantiva: Un paradigma emergente en la ciencia jurídica*, <http://centreantigona.uab.cat/docs/articulos/Laigualdadsubstantiva.Unparadigma0emergenteenlacienciajurC3ADdica.pdf> (accedido el 15 de mayo de 2012).

superen la desigualdad y la subordinación por razón de género y trasciendan, por consiguiente, el contexto normativo.

No podemos negar que el estado normativo es necesario y es un paso cualitativo, sin embargo, tenemos que reconocer que por sí solo no ha logrado erradicar la desigualdad y la opresión contra las mujeres. Si analizamos detenidamente las políticas públicas concernidas, todas van encaminadas a mejorar las situaciones de las mujeres atendiendo una situación particular de opresión y de desigualdad. Sin embargo, ninguna se ha desarrollado para atender la raíz de todos esos problemas y condiciones sociales, la subordinación por razón de género. Según Gil la erradicación de los problemas sociales, cuando se enfrentan de manera aislada y respondiendo a una situación específica, es muy improbable resolverlos debido a que se trabajan con los diferentes síntomas en vez de la raíz de los problemas.²

Prevalece entonces, la necesidad de hacer cambios fundamentales en una cultura androcéntrica para que ésta vaya acorde con los ideales que persiguen nuestra Constitución, las legislaciones y otras políticas públicas y los principios de derechos humanos que han guiado la normativa actual. Estoy convencida de la necesidad de reflexionar y actuar sobre la transformación cultural y social para sobrepasar la subordinación y opresión por razón de género. Por lo tanto, se hace necesario y urgente promover, desarrollar, apoyar y poner en acción, propuestas concretas, así como políticas públicas dirigidas hacia la transformación ideológica, cimentadas en los principios de la equidad y la igualdad para las personas en todas sus diversidades y diferencias.

Las políticas públicas fundamentales y con un gran potencial de avanzar en la transformación cultural y social hacia la equidad de género son las políticas educativas. En los pasados cinco años se desarrollaron y aprobaron políticas educativas basadas en una perspectiva transformadora y de equidad. El Departamento de Educación de Puerto Rico aprobó, en el 2008, la Carta Circular 3: 2008-2009, *Declaración de política pública sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación pública puertorriqueña*, en cumpliendo con la Ley Núm. 108 de 26 de mayo de 2006. Sin embargo, luego de un fogoso debate público entre grupos de interés y personas encargadas de formular y administrar las políticas públicas, las promesas de una campaña conservadora de un partido político y su elección en los comicios generales del 2008, se dejó sin efecto en enero de 2009. De esta manera se desarticuló un esfuerzo imprescindible dirigido hacia la transformación cultural necesaria para la adelantar la equidad entre los géneros.

Este contexto político motivó un análisis de las políticas educativas en cuestión y de las perspectivas ideológicas sobre la construcción social de género de la comunidad escolar, los grupos de interés y las personas que intervinieron en la

² David G. Gil, *Unravelling Social Policy: Theory, analysis, and political action towards social equity* (5 ed., Schenkman Books, Inc. 1992).; David G. Gil, *Confronting Injustice and Oppression: Concepts and strategies for social workers* (Columbia University Press 1998).

formulación y administración de las políticas educativas en la Rama Ejecutiva.³ Se analizaron también las concepciones sobre la influencia de la educación formal en la construcción social de género, desde los conocimientos, los paradigmas y las ideologías. Para fines de este trabajo me limitaré a presentar, a partir del *Modelo de análisis de políticas educativas desde una perspectiva de género*.⁴ el contexto histórico-político y debates sobre las políticas educativas pertinentes; el análisis de los estatutos de las políticas educativas; algunos hallazgos pertinentes a las perspectivas, actitudes y prácticas entorno a la construcción social de género en el plantel escolar; y recomendaciones para una política educativa hacia la equidad y la erradicación de opresión por género.

II. Análisis de las políticas educativas sobre la equidad de género en Puerto Rico

Las políticas educativas que circunscribieron el análisis fueron la Ley Núm. 108 y la Carta Circular 3: 2008-2009. El 26 de mayo de 2006 se firmó la Ley Núm. 108 para enmendar la Ley Orgánica del Departamento de Educación del 1999. Esta enmienda provee para que el Departamento de Educación (DEPR), en coordinación con la Oficina de la Procuradora de las Mujeres (OPM), desarrollara un currículo de enseñanza dirigido a promover la equidad por género y la prevención de la violencia doméstica. Además, obliga a implantar este currículo a través de los ofrecimientos académicos regulares, e integrarlo a los programas académicos y otras modalidades educativas. La legislación es un mandato contundente para promover los valores fundamentales de equidad y de rechazo a la violencia en las relaciones de pareja.

En cumplimiento con la Ley 108, el DEPR emitió la Carta Circular Núm. 3-2008-2009 (Carta Circular). Esta política fue originalmente desarrollada por el DEPR, la OPM y académicas universitarias que colaboraron en ese esfuerzo. Con esta política educativa, el DEPR reconoció que el sistema educativo puertorriqueño no podía estar ajeno a las desigualdades sociales y que le correspondía contribuir al desarrollo de la igualdad entre los hombres y las mujeres. En la Carta Circular,

³ Marta A. Mercado Sierra, *La perspectiva de género en la educación: un análisis con método mixto de las políticas de equidad de género en Puerto Rico* (Disertación doctoral) (Universidad de Puerto Rico 2011).

⁴ Partiendo principalmente de los criterios de análisis de Alda Facio y David Gil, elaboré cuatro componentes de análisis con sus respectivas categorías y dimensiones de análisis. Esto, basado en el tema de investigación, en el contexto conceptual elaborado, en la información que surgió de la revisión de literatura, en los objetivos y las preguntas de investigación esbozadas, en el método seleccionado, y en la propuesta de análisis e interpretación de los hallazgos. Los cuatro componentes del *Modelo de análisis de políticas educativas desde una perspectiva de género* (MAPEPG) son: (a) la descripción del contexto histórico-político de las políticas educativas (b) el análisis de los intercambios, las interacciones y las relaciones hacia el mantenimiento o la transformación social (c) el análisis de las políticas educativas de equidad de género y (d) el análisis integrado de los hallazgos y las políticas educativas de equidad de género (véase Anejo).

el DEPR se comprometió a afianzar e institucionalizar la perspectiva de género en todas las disciplinas académicas, los niveles, las iniciativas y los proyectos.

A principios del 2009, el pasado Secretario de Educación, y ahora presidente de la Junta Consultiva de Educación, Carlos Chardón, dejó sin efecto la Carta Circular debido a las presiones de grupos conservadores y religiosos y a la promesa de la campaña política del 2008 del partido que actualmente administra el país.

A. Contexto histórico-político y debates públicos sobre la Ley 108 y la Carta Circular 3: 2008-2009

El contexto histórico-político y los debates públicos relacionados a la Ley 108 y la Carta Circular 3:2008-2009 se limitan al período que ubica la firma de la Ley y la suspensión de la Carta Circular. Reconozco el continuo debate posterior a enero 2009, sin embargo, la intención fue examinar el debate que incitó que se dejara sin efecto la Carta Circular. En adelante, se observará que la formulación de propuestas legislativas y otras políticas públicas, la firma o el rechazo de estas y los debates públicos se vinculan fundamentalmente por la diversidad de perspectivas e ideologías encontradas sobre la construcción social de género.

Durante los primeros meses del 2007 comenzó el debate público sobre el borrador de la revisión del Libro Segundo: Las instituciones familiares del Código Civil de Puerto Rico en la Legislatura de Puerto Rico. El Código Civil es el instrumento que regula a la persona, las relaciones familiares, los bienes, las sucesiones, entre otros, en una sociedad. La Comisión Conjunta Permanente para la Revisión y Reforma del Código Civil de Puerto Rico presentó en su borrador algunos asuntos que causaron controversia entre la ciudadanía. El primer asunto controvertible fue el título propuesto para el libro, “Las instituciones familiares”, originalmente titulado “Derecho de familia”.

El nuevo título reconoce la existencia de más de un modelo de familia. Otras propuestas debatidas del borrador fueron: (a) la protección y los derechos bajo la ley de las uniones de hechos entre las parejas heterosexuales, así como las homosexuales; (b) el reconocimiento expreso a la igualdad de derechos y obligaciones de ambos cónyuges en el matrimonio, incluyendo el compartir las responsabilidades domésticas y de cuidado; (c) la inclusión de la causal por consentimiento mutuo en divorcio; (d) la libertad para hacer cambios en el régimen económico luego del matrimonio (ej. de sociedad de bienes gananciales a separación de bienes); (e) el derecho a alimentos desde el embarazo; (f) la validez y legitimidad de la procreación asistida; (g) la adopción por parejas del mismo sexo; (h) la reducción de 18 a 16 años para emancipación; y (i) el cambio de sexo en el acta de nacimiento. Este debate fue intenso entre las personas con afiliaciones religiosas conservadoras y las organizaciones y personas en defensa de los derechos humanos y de la diversidad.

Mientras tanto, en abril de 2007, se comenzó a discutir en vistas públicas la Resolución Concurrente del Senado Núm. 99 para enmendar el Artículo II de la

Constitución de Puerto Rico a los fines de incluir, en la Sección 20, el elevar a rango constitucional el matrimonio visto como la unión legal constituida sólo por un hombre y una mujer con capacidad legal, en conformidad con su sexo original de nacimiento. En la exposición de motivos esta medida establecía “que al instrumentar esta enmienda constitucional no se deja al fácil trastoque por futuras generaciones de legisladores el cambiar mediante legislación la institución del matrimonio”. Esta propuesta no dejaba margen para la transformación social, según entienda la ciudadanía. También, se llevaron al debate público medidas sobre: la custodia compartida (Proyecto del Senado 2074); la cubierta de los anticonceptivos por los seguros de salud (Proyecto de la Cámara 1213); la no prescripción de los delitos de agresiones sexuales (Proyecto del Senado 1516); y la propuesta para que la Junta de Síndicos de la Universidad de Puerto Rico estableciera el primer Bachillerato en Estudios de la Mujer en la Universidad de Puerto Rico (Proyecto de la Cámara 3418). Ninguna de estas medidas legislativas se convirtió en ley.

Otros proyectos de ley relacionados que se radicaron, pero que no llegaron a vistas públicas, fueron los siguientes: (a) Proyecto de la Cámara 0463 para enmendar la Ley Núm. 54 del 15 de agosto de 1989, según enmendada, conocida como “Ley para la Prevención e Intervención con la Violencia Doméstica”, para aclarar que la aplicación de dicha Ley era exclusiva para situaciones de violencia doméstica en relaciones consensuales entre un hombre y una mujer; (b) Resolución Conjunta del Senado 108 para realizar un referéndum para enmendar la Constitución de Puerto Rico, para establecer que el matrimonio es una institución civil, que se constituiría solo por la unión legal entre un hombre y una mujer, de acuerdo con su sexo de nacimiento y que ninguna otra unión sería reconocida o validada como un matrimonio y (c) Proyecto del Senado 2522 para establecer como política pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico y, así mismo, de las agencias gubernamentales el asumir la perspectiva de género como mecanismo de planificación, de formulación de programas y proyectos, de asignación de recursos, y de prestación de servicios.

Mientras, el Departamento de Salud estableció como política pública que las pastillas para evitar embarazos no deseados, Plan B, estarían disponible para la venta en las farmacias, sin receta médica, a mayores de 18 años, a pesar de las posturas en contra de sectores conservadores. Se aprobó, además, la Ley Núm. 190 del 13 de diciembre de 2007 para establecer como política pública la desagregación y divulgación de los datos estadísticos por género. El gobernador en ese momento, Aníbal Acevedo Vilá, firmó la Orden Ejecutiva (OE 2008-57) para establecer como política pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico la prohibición del discrimen en el servicio público por razón de raza, color, género, o identidad de género, sexo, estado de embarazo, orientación sexual real, o percibida, nacimiento, edad, origen o condición social, estatus civil, ideas o creencias políticas o religiosas, limitación o impedimento físico o mental, estatus serológico, condición de veterano o por ser víctima o percibirse como víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acecho; y ordenar a las agencias e instrumentalidades gubernamentales la adopción

de esta política pública mediante reglamento o enmienda de la reglamentación vigente. Cabe destacar que la Oficina de la Procuradora de las Mujeres jugó un papel protagónico en propuestas específicas y el cabildeo de estas políticas públicas.

i. Debates en torno a la Carta Circular 3: 2008-2009

En marzo de 2006, un poco antes de firmarse la Ley 108, la OPM y DEPR habían firmado un Acuerdo Colaborativo para: (a) desarrollar un módulo educativo sobre la equidad por género y manifestaciones de sexismo para el nivel elemental; (b) capacitar al magisterio correspondiente y al personal de apoyo en los temas antes señalados, para que participaran en el desarrollo de dicho módulo; (c) capacitar al personal encargado del desarrollo de currículos en la integración de la perspectiva de género en el currículo; (d) llevar a cabo una conferencia sobre la escuela como promotora de una socialización equitativa entre los géneros; (e) llevar a cabo diferentes esfuerzos hacia la rectificación y erradicación de la segregación por sexo en las matrículas de las escuelas vocacionales; y (f) reproducir y distribuir, en todas las escuelas intermedias y superiores del sistema de educación pública, el Módulo para la prevención de la violencia en las relaciones de parejas de los y las jóvenes.⁵ Este Módulo fue previamente elaborado entre el personal de ambas agencias como parte del Proyecto de Adiestramiento a Maestros y Maestras [sic] y Personal de Apoyo del Departamento de Educación: Violencia y Discrimen Contra las Mujeres.

A finales de diciembre 2007, la OPM y el DEPR aunaron esfuerzos, formalizando un Acuerdo Colaborativo para llevar a cabo las acciones pertinentes para implantar la Ley 108.⁶ Las agencias acordaron: (a) adiestrar al personal a cargo de desarrollar y revisar los currículos de todos los niveles y todas las materias, y al personal responsable de seleccionar los libros de textos en el DEPR; (b) desarrollar un manual como herramienta de trabajo que le sirviese de guía, en el análisis crítico desde una perspectiva de género, al personal antes mencionado; (c) constituir un Comité de Trabajo permanente para que facilitara y monitoreara la implantación de la perspectiva de género en el currículo del DEPR; y (d) desarrollar un plan estratégico que especificara las estrategias y actividades a llevarse a cabo, y divulgar el mismo a través de cartas circulares.

A mediados del 2008 el Secretario de Educación firmó la Carta Circular 3: 2008-2009, lo cual desató un debate abiertamente ideológico sobre la construcción social de género y las perspectivas en torno a la función del estado en este aspecto durante las últimas dos semanas de la campaña eleccionaria del 2008. Los debates se dieron principalmente entre grupos religiosos conservadores, grupos feministas,

⁵ Oficina de la Procuradora de las Mujeres, *Acuerdo Colaborativo 2006-000108* (3 de marzo de 2006).

⁶ Oficina de la Procuradora de las Mujeres, *Acuerdo Colaborativo 2008-000075* (27 de diciembre de 2007).

grupos profesionales, candidatos y candidatas a puestos electivos para el cuatrienio 2009-2012, y personal ejecutivo de las instituciones gubernamentales concernidas: El Departamento de Educación y la Oficina de la Procuradora de las Mujeres. Es imprescindible destacar que la identificación de estos debates públicos reveló que las posturas de los grupos religiosos conservadores tuvieron más exposición en los medios de comunicación masiva y medios electrónicos.

La articulación de la comunicación masiva de los discursos conservadores, en este caso tuvo más influencia sobre la vida de la Carta Circular 3: 2008-2009. Algunas de estas posturas fueron expresadas a través de coaliciones en protección a la estructura familiar tradicional e instituciones religiosas. Por ejemplo, la Coalición Ciudadana en Defensa de la Familia (CCEDFA) afirmó:

Lo que hace el Secretario de Educación es aprovecharse de la palabra género a que hace referencia la Ley 108, como mencionáramos antes, para poner en vigor una educación en todas las materias desde kindergarten hasta el duodécimo grado que establezca que el ser hombre, mujer, homosexual, bisexual, transexual, transgénero es una decisión de cada persona o individuo con independencia del sexo con que se nace; que tener experiencias de índole sexual sin tener madurez para entender las consecuencias de esos actos como parte de la búsqueda del género al que pertenezco o participar en relaciones sexuales desde temprana edad con adultos no solo es normal sino deseable.⁷

Por otro lado, Marcelina Vélez, ex presidenta de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR), también contribuyó a diseminar esa postura conservadora a través de un discurso homofóbico, excluyente y distorsionado, expresándose en contra de la perspectiva de género incluida en la Carta Circular como marco y herramienta conceptual. En una carta pública dirigida al Secretario de Educación la Sra. Vélez expone:

La introducción en las escuelas públicas de esta perspectiva se justificaría con el solo propósito de educar a las jóvenes generaciones a la autodeterminación de la propia identidad sexual, independientemente de cualquier dato objetivo, abriendo el camino a la aceptación de cualquier forma de relación afectiva y práctica sexual (homosexual, bisexual, transexual).⁸

⁷ Coalición Ciudadana en Defensa de la Familia, *¿Cómo que no importa si naciste varón? ¿Qué dices?... que si quieres tu puedes ser niña y no niño y nadie se puede oponer a tu decisión?... ¿Qué la nena del frente también tiene derecho a decidir ser niño aunque es una fémica y sus padres no pueden impedirlo?*, www.coaliciondelafamilia.org/CCDEFA_Web/pdf/Articulo_Depto_Educ_re.pdf (accedido el 2 de mayo de 2012).

⁸ Marcelina Vélez de Santiago, *Carta de la Presidenta de la Pontificia Universidad Católica de Ponce a Aragunde*, <http://www.elvisitante.biz/visitante-web> (accedido el 2 de mayo de 2012).

Durante las últimas semanas de campaña eleccionaria el entonces candidato a gobernador, el licenciado Luis Fortuño, respondió a preguntas de la periodista Maritza Díaz Alcaide, a partir del mismo entendido que los grupos conservadores:

¿Género para usted es homosexualismo? (Periodista)

Eso, exactamente. (Fortuño)

¿Por qué usted quiere derogar la carta circular que garantizaría que la educación sea no sexista? (Periodista)

Eso no es lo que esa carta circular hace, no. Yo creo que los padres, especialmente cuando estamos hablando de niños de edad preescolar y elemental, tenemos la obligación y el derecho de escoger qué tipo de *issues* se discuten con ellos. Como está redactada esa carta, permitiría que el Estado sustituya a los padres a la hora de discutir *issues* que nosotros los adultos podemos manejar muy bien. (Fortuño)⁹

En un intento por presentar otra mirada ideológica sobre el uso del concepto género y su inherencia en la política educativa para promover la equidad de género analicé las posturas del movimiento feminista, organizaciones profesionales y personal ejecutivo de las agencias que formularon la carta Circular. Por ejemplo, la licenciada feminista, Josefina Pantojas expresó desde un discurso contestatario y de igualdad:

El género es una construcción social que le adscribe a personas unos roles particulares. Lo que queremos es que las personas sean libres de escoger la profesión que quieran y que puedan fomentar sus capacidades al máximo independientemente de unos estereotipos.¹⁰

Así mismo, el entonces Secretario del Departamento de Educación, Rafael Aragunde, desde un discurso semejante, justificó la obligación y la responsabilidad que tiene el Departamento de Educación con respecto a la equidad de género:

Nos toca asegurarnos de que los libros que usamos presenten a hombres y mujeres ejerciendo todo tipo de profesiones y en relaciones de igualdad y respeto. Igualmente, dar acceso igual a niños y niñas a clases y acti-

⁹ Díaz-Alcaide, Maritza. *Fortuño confirma que eliminará la carta circular*, <http://www.primerahora.com/fortuñoconfirmaqueeliminaralacartacircular-244393.html> (accedido el 2 de mayo de 2012).

¹⁰ Díaz-Alcaide, Maritza, *Perspectiva de género: Que arde la polémica por carta circular*, Primera Hora, 20 (30 de octubre de 2008).

vidades que tradicionalmente se limitan a un sexo. [...] Hay cosas que podemos hacer en el Departamento de Educación, como desenmascarar la idea de que los niños son mejores que las niñas en las matemáticas o las artes industriales, o que los varones no necesitan tener buenas notas para ser exitosos en la vida o que un sexo es superior a otro.¹¹

A partir de la suspensión de la Carta Circular la Asociación de Psicología de Puerto Rico publicó en su boletín institucional una Resolución en apoyo a dicha política educativa. Asumiendo un discurso de equidad, en una de las cláusulas de por cuanto, el grupo profesional argumentó:

[...] no promover una perspectiva de género en los currículos de enseñanza sólo ha servido para legitimar una ideología de control masculino cuya principal consecuencia ha sido la existencia de relaciones de poder desiguales entre todo lo que se asocia con lo masculino en detrimento de lo que se asocia con lo femenino.¹²

Todos los debates desencadenaron una polarización de la ciudadanía y de las personas que aspiraban a algún cargo electivo. Se consolidaban los grupos sociales que defendían la institución de la familia desde discursos conservadores de resistencia al cambio y de miedo, aprovechándose de la homofobia imperante; y los grupos que promulgaban la diversidad familiar asumían discursos contestatarios y transgresores.

Este debate se articuló a partir de posturas opuestas: por un lado la defensa a la “institución de la familia” y por el otro, la defensa a formas no tradicionales de familia en aras de reconocer la diversidad. Esta última posición fue tildada por grupos religiosos y conservadores como de oposición a la familia. A esos efectos, semanas antes de las elecciones, se publicaron y presentaron listas de partidos políticas y las personas candidatas a diferentes puestos ubicándolas en uno de los dos polos, a través de los medios de comunicación masiva: prensa escrita, medios electrónicos, radio y televisión, por ejemplo en el Boletín Alerta Puerto Rico, en el Boletín Alerta Cristiano y el Semanario El Visitante.

El candidato a la gobernación del partido de oposición, Luis Fortuño, prometió defender la “institución familiar” y eliminar la Carta Circular tan pronto ocupara la silla ejecutiva.¹³ Así las cosas, al resultar vencedor en las contiendas electorales, la Carta fue dejada sin efecto, mediante comunicación oficial el 14 de enero de

¹¹ Associated Press, *Acentuará en la equidad: El DE integrará el enfoque de género*, El Nuevo Día, 21 (27 de octubre de 2008).

¹² Asociación de Psicología de Puerto Rico, *Resolución Carta Circular Departamento de Educación*, Boletín APPR, 32, 27 (2009).

¹³ Díaz-Alcaide, *supra* n.10.

2009 por el recién nombrado Secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico, Carlos Chardón. El ejecutivo esbozó que el plan que propone dicha carta circular requería de un estudio y análisis para su implantación, y que debería ser revisada exhaustivamente.¹⁴ A esta fecha el DEPR no ha restablecido ni sustituido oficialmente la política institucional de equidad de género, incumpliendo así con la Ley 108.

B. Análisis de los estatutos de las políticas educativas de equidad de género

En adelante, presento parte del análisis y la interpretación de los estatutos de la Ley 108 y la Carta Circular según los criterios elaborados en el *Modelo de análisis de políticas educativas desde una perspectiva de género* (MAPEPG). Antes, de dejar claro que la Ley 108 es la única vigente y aunque la Carta Circular fue dejada sin efecto, analizo la misma debido a que su contenido fue lo que suscitó el debate público y al día de hoy el DEPR no la ha habilitado o sustituido en cumplimiento con el mandato de la Ley 108.

i. Ley Núm. 108 de 26 de mayo de 2006

La Ley 108 añade el inciso (bb) en el Artículo 6.03 del Capítulo VI de la Ley Orgánica del DEPR, Ley Núm. 149 de 15 de junio de 1999. Este Artículo enumera las facultades y obligaciones en el ámbito académico de la persona designada a dirigir el DEPR. El nuevo inciso (bb) le impone la obligación a la autoridad nominadora de “diseñar e implantar un currículo dirigido a promover la equidad de género y la prevención de la violencia doméstica en coordinación con la Oficina de las Procuradora de las Mujeres”.¹⁵ Además, detalla la obligación de implantar el “...currículo a través de los ofrecimientos académicos regulares, en los programas académicos u otras modalidades educativas”.¹⁶

Según la exposición de motivos y las discusiones de la legislación, el objetivo primordial de esta ley es trabajar hacia la prevención de la problemática de la violencia doméstica. Sin embargo, el mandato en la ley, no solo es desarrollar e implantar un currículo para prevenir la violencia doméstica, sino que, también, debe promover la equidad por género. Al examinar los documentos surgidos del trámite legislativo para la aprobación de dicha ley, se desprende que la inclusión de

¹⁴ Departamento de Educación. *Comunicación para dejar sin efecto la Carta Circular Núm. 3: 2008-2009* (2009).

¹⁵ Ley Núm. 108 para añadir un inciso (bb) al Artículo 6.03 de la Ley Núm. 149 de 15 de junio de 1999, según enmendada, conocida como la Ley Orgánica del Departamento de Educación, a los fines de imponer la obligación al Departamento de Educación de diseñar e implantar un currículo dirigido a promover la equidad por género y la prevención de violencia doméstica en coordinación con la Oficina de la Procuradora de las Mujeres. (26 de mayo de 2006).

¹⁶ *Id.*

la equidad de género en la legislación fue a partir de las recomendaciones emitidas por la entonces Procuradora de las Mujeres, la Lcda. María Dolores Fernós, en la ponencia sometida a la Cámara de Representantes.¹⁷ Con la Exposición de Motivos y el contenido del nuevo inciso (bb) se distinguen dos perspectivas, dos tipos de políticas públicas y dos discursos en el mismo texto legislativo.

El tipo de política pública en la Ley 108, recogida en la exposición de motivos, es de corte residual. Apareta ser preventiva dado que tiene el propósito de prevenir la violencia doméstica (VD), partiendo de la premisa de que la VD es “el problema” social. Esto lo indica la primera oración de la Exposición de Motivos “La violencia doméstica es un mal complejo que afecta a todos los sectores de la sociedad puertorriqueña”.¹⁸ En la misma sección de la Ley, no se hace referencia a las posibles causas o razones para que exista ese “mal complejo”, identificando así la raíz de mismo. Desde esa perspectiva, se parte de que la violencia doméstica es el problema y no se atiende el fenómeno como una consecuencia, entre tantas, de la desigualdad por género.

En contraste con los discursos que se desprenden de la exposición de motivos, surge del mandato (inciso (bb)) la promoción de la equidad de género, discurso potencial de la Ley Núm. 108. Desde este discurso se entiende que la VD es producto de la inequidad entre los géneros. Se divisa cómo conviven dos perspectivas y dos tipos de discursos en una misma pieza legislativa, creando así brechas y oportunidades para la implantación de la misma.

ii. Carta Circular 3: 2008-2009

En cumplimiento con el mandato de ley, el Secretario del Departamento de Educación (DEPR) y la Procuradora de la Oficina de la Procuradora de las Mujeres (OPM) constituyeron un comité de trabajo. Este estuvo compuesto por personal de estas dos instituciones gubernamentales y académicas invitadas a participar como parte de las instituciones universitarias. Como uno de los resultados de los trabajos del Comité, se desarrolló y se firmó la política institucional en julio de 2008.

La Carta Circular 3: 2008-2009, Declaración de política pública sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación pública puertorriqueña, se convirtió en el estatuto para implantar la Ley Núm. 108. En la misma, el DEPR se compromete a promover prácticas curriculares, ofrecer servicios y distribuir información que adelante los esfuerzos hacia la equidad de género. Para guiar esta encomienda, incorporaría la perspectiva de género de forma transversal en el currículo, impactando “las prácticas curriculares, todas las disciplinas, en todos los niveles y servicios”¹⁹ de todas las escuelas del DEPR. Según narra la Carta Circular,

¹⁷ María Dolores Fernós, *Ponencia sobre el P. de la C. 782* (Oficina de la Procuradora de las Mujeres, San Juan, Puerto Rico, 2005).

¹⁸ Ley Núm. 108, Exposición de motivos.

¹⁹ Departamento de Educación de Puerto Rico, *Carta Circular 3: 2008-2009*, 1 (2008).

la implantación de la transversalización de la perspectiva de género se basa en la política de equidad establecida en el DEPR de no discriminar, invisibilizar o excluir por razones de raza, color, sexo, género, nacimiento, origen nacional, condición social, ideas políticas o religiosas, edad o impedimento en sus actividades, servicios educativos y oportunidades de empleo.

Se desprende de la Carta Circular una política preventiva dirigida a contribuir a la erradicación de la desigualdad y la opresión por razón de género, incluyendo todas las condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, políticas y culturales que la intersecan. La implantación de esta política educativa vendría a representar la declaración, en la Exposición de Motivos de la Ley Orgánica de DEPR, de que la escuela pública ha sido agente de cambio y movilidad social en Puerto Rico.²⁰ De implantarse así, esta política educativa tendría algún efecto a largo plazo en las esferas de lo social, lo político, lo económico y, primordialmente, en lo cultural. Digo algún efecto reconociendo que el DEPR solo atiende parte de la población estudiantil del país y, además, que la educación formal no es el único escenario que abona a la formación y socialización de las personas que integran la sociedad.

Los objetivos y el alcance de esta política institucional están claramente definidos y se basan en el marco de la perspectiva de género en todos los quehaceres académicos: (a) desarrollar estrategias y metodologías educativas para la incorporación de la equidad por género en la educación; (b) capacitar al personal sobre la perspectiva de género de forma transversal, en el programa regular y en los programas de educación ocupacional, educación especial y servicios comunitarios; (c) integrar la perspectiva de género en el contenido curricular; (d) incluir a las mujeres y a otros grupos excluidos en los contenidos curriculares; (e) identificar contenidos sexistas en los textos y materiales docentes para eliminar sus manifestaciones; (f) divulgar información sobre la perspectiva de género a través de los medios tecnológicos; (g) establecer acuerdos de colaboración con las universidades y los organismos relacionados con la preparación del magisterio para que se incorpore la perspectiva de género en sus políticas institucionales; (h) integrar a más mujeres en los cursos de educación ocupacional y técnica con baja representación femenina; (i) usar lenguaje inclusivo de forma transversal en las prácticas y materiales educativos y en las comunicaciones de carácter administrativo e; (j) incorporar una expresión de la política pública sobre la perspectiva de género en todo material curricular o texto adquirido o desarrollado por el DEPR.²¹

Esta política educativa, de corte preventivo y transformador, proyectaba impactos a largo plazo en diversas esferas. Si uno de los objetivos de la legislación era promover la equidad por género, con toda seguridad, tendría un impacto sobre

²⁰ Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, Ley Núm. 149 de 15 de julio de 1999.

²¹ Carta Circular 3: 2008-2009, en las págs. 3-4.

las relaciones entre las personas, en particular entre los hombres y las mujeres, desde sus diversidades, en las dimensiones micro, mezzo y macro; y simultáneamente en los ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales. Esto no significa que con estas políticas educativas se erradicaría la desigualdad y, consecuentemente, la violencia doméstica, ni se consumaría la equidad entre los géneros.

Esto solo encarna una medida política hacia una transformación cultural necesaria, que requiere de compromiso y voluntad política por parte de diversos sectores sociales. Además, las personas que constituyen la institución-escuela no son las únicas que colaboran en el proceso de socialización, formación y desarrollo de las personas en la sociedad. Sin embargo, la educación formal es un eslabón medular en el tejido de las ideas, los valores, los paradigmas y las formas de relacionarnos.

Ya que los contenidos de las políticas públicas enmarcan y son guías para la implantación y ejecución de las mismas, es imprescindible que examine, analice y exponga mi percepción del discurso ideológico que sustenta la Carta Circular. Presento a estos fines los discursos ideológicos y las estrategias discursivas utilizadas en la Carta Circular en torno a los conceptos de género y perspectiva de género, base conceptual de la política institucional. Con anterioridad, el DEPR había reconocido su responsabilidad social de promover los derechos humanos. En esto se basa el discurso de igualdad de los géneros que permea la Carta Circular a través de todo el texto y que está fundamentado en el mandato de la Ley 108. El DEPR reconoce, también, que no puede estar enajenado de las desigualdades sociales y asume la responsabilidad de aportar hacia la igualdad de hombres y mujeres.²² Con estas posturas se comienza a producir el discurso de igualdad de género.

El Departamento de Educación de Puerto Rico, a través de la Carta Circular define el concepto género como:

...conjunto de los roles, las relaciones, las características de la persona, las actitudes, los comportamientos, los valores y el poder relativo socialmente construido que la sociedad asigna de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres o que las personas se asignan a sí mismas.²³

Los géneros se construyen socialmente a partir de designaciones sociales diferenciadas por sexo o por designaciones propias. El discurso que se desprende de este texto es socioconstruccionista. En él incide la sociedad, así como la persona en su carácter individual. Esta interpretación se reduce a influencias en el nivel macro, en designaciones institucionalizadas y en las interpretaciones de cada persona.

Es interesante mirar, junto a esto, el uso en la Carta Circular del término poder, “poder relativo”. Se proyecta el poder como un ente constitutivo de la persona, pero

²² *Id.* en la pág. 1

²³ *Id.* en la pág. 2

de forma relativa, condicionado a lo designado por la sociedad; seguidamente dice “de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres”. Esa relatividad es atribuida solo a las relaciones entre los hombres y las mujeres, no se desprenden del texto las diversidades, las intensidades, los niveles de poder entre el mismo sexo. Aunque el texto hace referencia a hombres y mujeres en plural, reconociendo números de hombres y de mujeres, no se percibe un entendimiento de la diversidad dentro del mismo sexo. El pluralizar no necesariamente visibiliza la diversidad entre el mismo género. Aparenta una visión limitada de la diversidad, ya que se queda en la constitución de la diferencia entre dos géneros. El fraseo de la definición de género parece establecer que la política institucional va dirigida particularmente a atender las construcciones sociales diferenciadas por ser mujeres o por ser hombres. Es decir, se atiende el elemento del poder relativo entre dos construcciones sociales, elemento fundamental en las desigualdades entre hombres y mujeres. De otra parte no se contempla explícitamente el poder relativo entre la diversidad de identidades de género.

A esta perspectiva socioconstruccionista se añaden los elementos de la cultura y la historia. El DEPR describe que “... el género es un concepto social que define las identidades adquiridas, aprendidas o asumidas que varían ampliamente dentro de una cultura específica y entre las culturas”.²⁴ Además, expresa entender la interacción social y las nociones sociales históricas y culturales que se desarrollan entre el concepto sexo, como biológico, y el concepto género, como social. Esta postura reitera la visión de la construcción social de género y la posibilidad de cambio, de transformación, es decir, no determinista.

De la Carta Circular se desprende el significado que el DEPR le da a la perspectiva de género. El discurso de la equidad de género se torna más visible en la construcción del significado de la perspectiva de género. En la Carta Circular se describe dicha perspectiva como el “... instrumento conceptual que ayuda a comprender que las diferencias entre los géneros no se deben exclusivamente a una determinación sexual o biológica, sino a la construcción social de las identidades humanas”.²⁵ Esta definición nos trae de nuevo la perspectiva de la construcción social de las personas, pero añade el elemento de la construcción de las identidades al expresarlo en término de “las identidades humanas”.

Queda clara la postura de que sí existen, entre los géneros, diferencias sexuales debido a la biología. Sin embargo, entienden que esas diferencias van más allá, trascienden a lo social. Entiende que lo biológico repercute en lo social, según el conjunto de los contenidos analizados anteriormente. Esta mirada no concuerda con el discurso esencialista. Aunque reconoce las diferencias biológicas entre los géneros, contempla prioritariamente indagar y entender las diferencias entre los géneros en la dimensión social, claro está, sin ignorar las biológicas.

²⁴ *Id.*

²⁵ *Id.*

La Carta Circular ofrece una definición más detallada de la perspectiva de género como herramienta pedagógica, al exponer lo siguiente:

...buscará despojar los estereotipos que reflejan esas relaciones y transformar los contenidos de socialización a través de proyectos educativos específicos que fomentarán la igualdad entre los géneros, la justicia, la libertad, la paz, la convivencia solidaria, la participación democrática y el respeto a la diversidad humana.²⁶

En este extracto se entrelazan los discursos de igualdad y de equidad entre los géneros. Primero, "...fomentarán la igualdad entre los géneros...", como discurso igualitario y "... el respeto a la diversidad humana", como discurso equitativo. Estos discursos permean toda la Carta Circular. En ocasiones, el discurso de equidad es explícito y en otras, implícito. En la descripción de la perspectiva, se destacan conceptos como las "identidades humanas" y la "diversidad humana" que podrían interpretarse como inclusivos de diversidad de identidades sexuales y de género, no obstante, no se expone directamente.

A este discurso se le añaden narraciones como la que se incluye a continuación: "El desarrollo de la perspectiva de género se nutre del pensamiento crítico y divergente que aprecia y respeta la diversidad humana".²⁷ Se detalla, además, que la perspectiva de género reconoce la invisibilidad y la exclusión histórica de algunos sectores sociales; la violencia y el discrimen por género; y extiende los derechos de la ciudadanía hacia los derechos de diversos grupos excluidos.²⁸ En la Carta Circular se encuentra de forma implícita el discurso de equidad, de aprecio y de respeto a la diversidad, a la diferencia y a la inclusión; se reconoce, por lo tanto, la diversidad de identidades sexuales y de género.

Discursos de igualdad y equidad se desprenden de ambas políticas educativas. Sin embargo, el discurso de equidad tomó formas diferentes. De forma explícita, se limita a la equidad entre la dicotomía sexual de hombre-mujer e, implícitamente, entre las diversidades de identidades sexuales y de género, particularmente en la política institucional. De esta misma forma, diversa y diferente, las personas participantes y las narrativas de las personas en los documentos revisados presentaron, a través de sus discursos, sus interpretaciones, sus actitudes, y sus creencias sobre la construcción de géneros y las relaciones entre estos.

La pieza legislativa que he analizado, nos ilustra interdiscursos en el texto, uno conservador en lo explicativo y otro progresista en lo normativo. También, se identificaron discursos progresistas intertextuales entre la Ley y la Carta Circular. Se destaca, en este caso particular, cómo en las interacciones e intercambios en

²⁶ *Id.*

²⁷ *Id.* en la pág. 3.

²⁸ *Id.*

el proceso legislativo y en la articulación de los dispositivos de ley, en la Carta Circular se crean contradicciones que a la vez posibilitan quiebres ideológicos. Paralelamente provocan debates ideológicos en la esfera política, que exponen públicamente la lucha de poderes en su haber más elemental: las luchas ideológicas entre grupos sociales.

C. Intercambios, interacciones y relaciones entre estudiantes, magisterio, profesionales de servicios de apoyo y personal directivo en el plantel escolar

En el intercambio y en las interacciones se comparten creencias y prácticas que van socializando y formando la construcción social de género. El ambiente escolar, como parte de una institución socializadora, no está ajena a estos procesos y parte esencial de su encomienda social y política, incluyendo la normativa, consiste en contribuir en la socialización de las personas, desde la ideología dominante en ese contexto histórico. A la misma vez se convierte en un espacio donde se comparte una diversidad de interpretaciones de las cosas, de las personas, de los eventos y de las relaciones humanas; de esa manera se fomentan y posibilitan perspectivas y prácticas tanto conservadoras como progresistas, sexistas como equitativas, y opresivas como liberadoras.

Por lo tanto, indagué sobre las perspectivas, las creencias, las posturas, y las actitudes del estudiantado²⁹ y de los grupos profesional de la escuela³⁰ entorno a la construcción social de género. Además, recopilé sus percepciones sobre la influencia de la educación formal en la construcción social de género y las opiniones y los debates sobre las políticas educativas de equidad de género. Esto se recopiló por medio de una encuesta al estudiantado, dos grupos focales (de estudiantes y de magisterio) y cuatro entrevistas semiestructuradas a profesionales del grupo magisterial y del grupo de servicios de apoyo.³¹ La información que resultó de la investigación respecto a este componente fue abundante y por la limitación de espacio se hace imposible presentar todos los hallazgos y el análisis de discurso realizado. Por esto, destaco algunos hallazgos sobresalientes sin profundizar en su análisis.

El estudiantado indicó su percepción entorno a las posturas, actitudes y prácticas sexistas de profesionales de la escuela de forma general y además, especificaron lo diferentes grupos profesionales de la escuela (el magisterio, los/las profesionales de apoyo y la dirección). En la Tabla 1 presento el por ciento de estudiantes que

²⁹ La muestra de la encuesta fue de 99 estudiantes de grados 11 y 12 y participaron en el grupo focal 6 estudiantes de la muestra.

³⁰ Los grupos profesionales de la escuela que participaron de la investigación fueron los siguientes: 8 maestros y maestras en el grupo focal, 2 profesionales de apoyo (consejería y trabajo social) y 2 profesionales del magisterio en las entrevistas semiestructuradas.

³¹ Identifico las verbalizaciones del magisterio y del grupo de profesionales de apoyo como Docentes para garantizar su confidencialidad, aunque identifiqué su sexo.

percibían la aceptación o no de posturas y prácticas sexistas y no-sexistas en forma general de parte de los grupos de profesionales de la escuela.

Tabla 1
Percepciones del estudiantado sobre posturas y prácticas sexistas y no-sexistas de parte de los grupos profesionales de la escuela

Premisa relacionada a:	<u>Aceptan</u> %	<u>No aceptan</u> %
1. Promoción de las mismas oportunidades	98	2
2. Trato igual a hombres y mujeres	94	6
3. Apoyo en la decisión sobre estudios, profesiones y ocupaciones no tradicionales	83	17
4. Justificación de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja	21	79
5. Aprobación de mayores privilegios para los hombres o para las mujeres	48	52
6. Rechazo y marginación de personas que asumen posturas y prácticas diferentes	63	37

Los resultados de las primeras tres premisas se destacan por proyectar una percepción del estudiantado, de parte de los grupos profesionales de la escuela considerablemente no sexista. Existe, de parte de la mayoría, la percepción de que se promueven las mismas oportunidades, tratan igual a los hombres y a las mujeres, y apoyan a las personas en su decisión de estudiar o practicar alguna profesión u ocupación que tradicionalmente se entiende que la debe realizar los hombres o las mujeres. Si miramos con detenimiento y comparamos los resultados de estas tres premisas, podemos identificar que en las primeras dos la percepción del estudiantado es de menor sexismo y en la tercera de mayor sexismo aunque la diferencia no es sustancial. Existe una percepción de igualdad cuando se expone la perspectiva de forma general, sin embargo, cuando se presentan de forma práctica comenzamos a notar una percepción de mayor sexismo.

En el inventario donde el estudiantado informaba su percepción de los tres grupos de forma separada, la mayoría percibía que los tres grupos profesionales aceptaban que tanto muchachas, como muchachos, seleccionaran profesiones y ocupaciones no tradicionales. Según la muestra, el grupo con mayor aceptación fue el magisterio. No obstante, existía la percepción que los tres grupos proyectaban mayor aceptación de que los muchachos estudiaran enfermería en comparación a que las muchachas estudiaran hojalatería. Debo destacar que entre el 9 y 20 por ciento de estudiantes percibían de los tres grupos profesionales rechazo a que tanto las estudiantes como los estudiantes seleccionaran ocupaciones y profesiones no tradicionales.

En ambos grupos focales y en las entrevistas individuales se enfatizó en las posturas sexistas aunque se reconocieron los esfuerzos de alguna parte de la facultad en promover la selección no sexista en ocupaciones, profesiones, deporte y otras actividades extracurriculares. Algunas verbalizaciones que indicaban posturas sexistas relacionadas fueron:

“O te dicen ‘Ah... esa vocación es de hombre, eso no es para ti’ y tú te quedas como que, ‘pero, ¿por qué?’ y te dicen: ‘No, no, no es para ti, no es para ti, búscate otra’”. (Una estudiante)

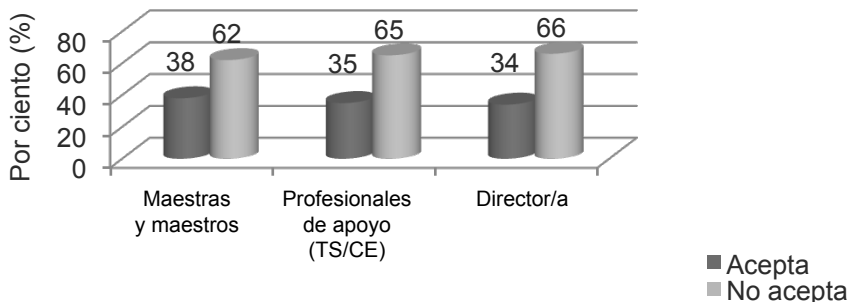
Yo creo que la misma facultad ataca el simple hecho de elegir tu profesión. Porque yo tenía un amigo que quería estudiar enfermería e incluso los maestros le decían que él podía dar mejor que eso. (Un estudiante)

Además, de que a veces hay profesionales, compañeros nuestros e incluso de los universitarios –yo por ejemplo conozco una orientadora que– yo me quedé sorprendido, dando una charla sobre intereses vocacionales, y ella tenía la noción de que hay unas profesiones que son de hombres y unas profesiones que son de mujeres y es orientadora universitaria. (Un docente)

El 98 por ciento del estudiantado informó tener la percepción de los grupos profesionales de la escuela promovían que tanto hombres, como mujeres, tuvieran las mismas oportunidades (véase Tabla 1). Sin embargo, al informar sobre las posturas percibidas, de cada uno de los grupos profesionales, en torno a los roles de género en el ámbito doméstico los resultados fueron diferente. Un poco más de una tercera parte del estudiantado encuestado percibió que los tres grupos aceptan la creencia expresada por sus educandos de que las mujeres deben quedarse en la casa cuidando a la prole (véase Figura 1).

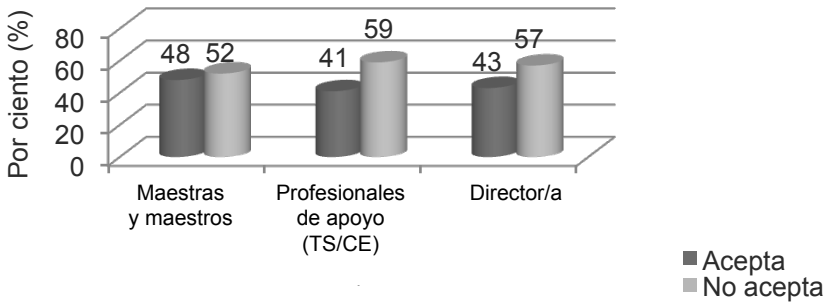
Figura 1

Percepciones sobre expresiones en torno a que las mujeres deben quedarse en la casa cuidando a la prole



En la premisa que exploraba las percepciones sobre la creencia de que los hombres deben ser los principales proveedores del hogar, más el 50 por ciento del estudiantado percibe que los tres grupos profesionales lo aceptaba (véase Figura 2).

Figura 2
Percepciones sobre expresión en torno a que los hombres deben ser los principales proveedores del hogar



Ambas percepciones del estudiantado, sobre estas dos premisas, se identificaron en expresiones de integrantes de los grupos profesionales de la comunidad escolar. Las siguientes dos verbalización de la docencia sustenta la percepción del estudiantado de posturas sexistas sobre los roles en el ámbito doméstico:

Porque el rol dado a la mujer era [sic] crianza, lo cual tampoco es un insulto. Fue un rol que se nos dio... por sensibilidad, físicamente hablando. [...] Este... nuestro cuerpo fue diseñado para eso: tenemos caderas, ellos no tienen caderas, bueno, algunos tienen nalgas, pero también es que nosotras tenemos caderas. Así que nuestro rol principal es la crianza. (Una docente)

Y el marido, más le vale que se ponga a producir unos centavos y más le vale que... cuando ella necesite la ayuda y el apoyo esté ahí. Ese es su rol. Yo estoy [hablando] por el Señor, esto no es cuestión de discusión ni que si yo quiero o no. (Una docente)

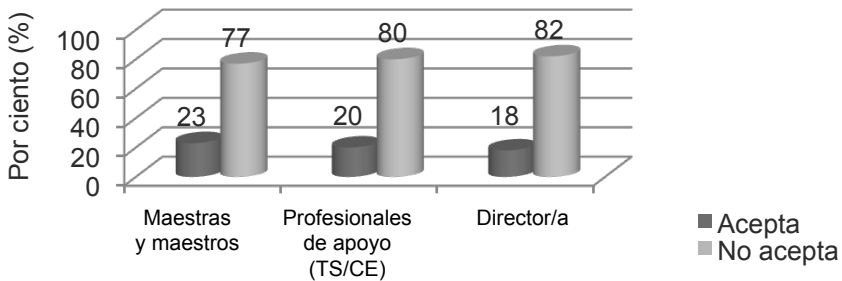
Comparando los datos de ambas gráficas, puedo expresar que un por ciento mayor de estudiantes percibe que el magisterio es el que acepta con menos frecuencia las prácticas de roles tradicionales en el ámbito doméstico. Además, un por ciento mayor del estudiantado percibe que todos los grupos, destacando al magisterio, apoyan más el rol tradicional de los hombres como proveedores (48%) en comparación con el rol de las mujeres de cuidadoras (38%).

Según la apreciación del 21 por ciento del estudiantado, los grupos profesionales de la escuela justifican la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja

(véase Tabla 1). De manera similar, se expresó en torno al nivel de aceptación de cada uno de los tres grupos profesionales en la premisa sobre la justificación de que un hombre maltrate físicamente a su pareja (véase Figura 3). Un por ciento mayor de estudiantes perciben que el grupo magisterial aceptaba expresiones de justificación de la violencia hacia la pareja de parte de un hombre en comparación con los otros dos grupos.

Figura 3

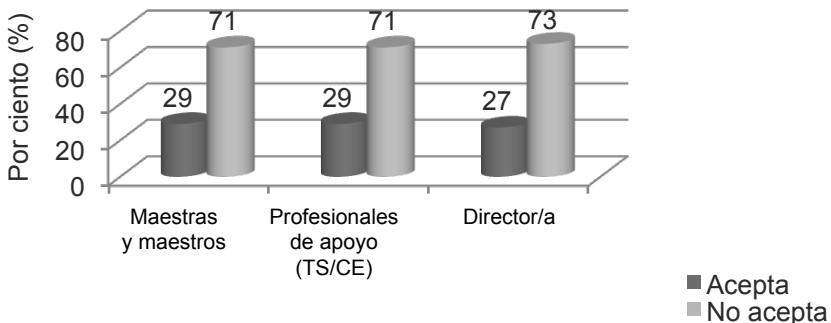
Percepciones en torno a que se justifique que un hombre le pegue a su pareja



La Figura 4 distingue una cantidad mayor de estudiantes que percibe que los tres grupos profesionales aceptan la justificación de la agresión sexual hacia una mujer porque tenía ropa provocativa o por estar a altas horas de la noche fuera de su casa. Aunque más de un 75 por ciento del estudiantado percibe que tanto el magisterio, como los profesionales de servicios de apoyo y la dirección, rechazan este tipo de justificación, más de una cuarta parte entiende que estos grupos aprueban esta postura.

Figura 4

Percepciones en torno a que se justifique la violación de una mujer



Los resultados concernientes al rechazo y marginación de personas que asumen posturas y prácticas diferentes a lo que se espera de ese género, confirman la percepción de posturas sexistas de parte de los grupos profesionales de la escuela que se relacionan con el estudiantado. El 63 por ciento del estudiantado percibe que los grupos profesionales de la escuela rechazan y marginan a las personas que asumen posturas y prácticas diferentes a las que se espera de hombres y mujeres (véase Tabla 1). De igual forma resultaron los hallazgos de las premisas pertinentes en el inventario sobre las percepciones sobre cada uno de los grupos profesionales.

Con el objetivo de profundizar en las percepciones del estudiantado entorno a posturas y prácticas de exclusión y marginación de parte de los grupos profesionales se presentaron cuatro premisas. Estas premisas exploraron percepciones sobre actitudes y prácticas basadas en estereotipos por género. Los resultados arrojaron una percepción de mayor aceptación de actitudes y prácticas sexistas y opresivas por no cumplir con el estereotipo por género que en las otras percepciones planteadas anteriormente.

Entre un 30 y un 40 por ciento del estudiantado percibe que los tres grupos profesionales aceptan que estudiantes tilden y vacilen a muchachas de machúa y a muchachos de afeminados (véase Figuras 5 y 6). Los resultados ilustran que existe una percepción, de aproximadamente una tercera parte del estudiantado, de que se aceptan prácticas de discrimen contra los hombres y las mujeres que no cumplan con los comportamientos por género esperados tradicionalmente, de parte de los tres grupos profesionales de la comunidad escolar.

Figura 5
Percepciones en torno a situaciones en que muchachas y muchachos tilden a otra estudiante de machúa

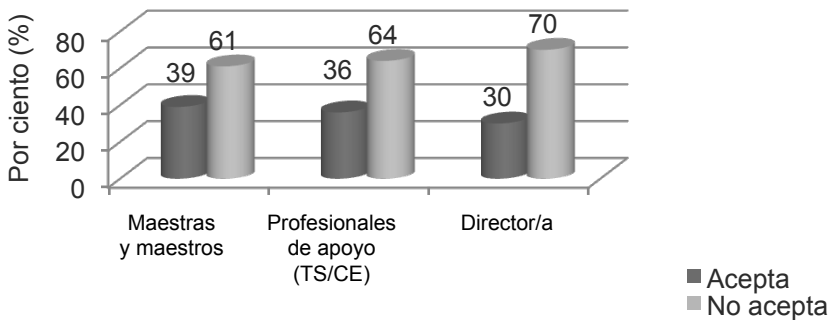
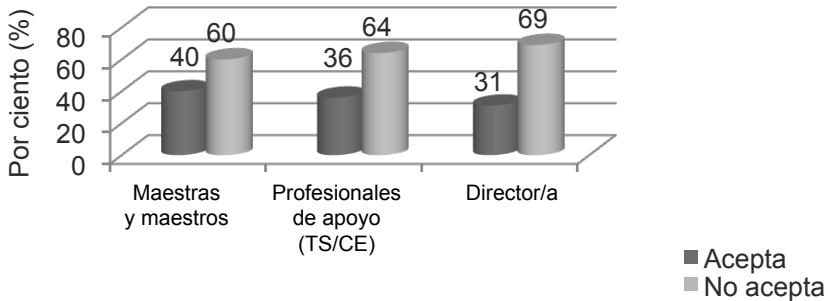


Figura 6

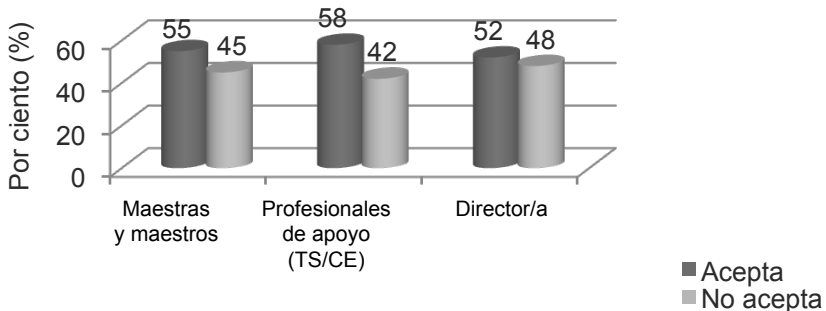
Percepciones en torno a situaciones en que muchachas y muchachos vacilen a un compañero de afeminado



En las próximas dos gráficas se hace evidente la percepción de rechazo a prácticas que retan las tradicionalmente establecidas por género de parte de los grupos profesionales de la comunidad escolar. La Figura 7 presenta la percepción de un poco más de la mitad del estudiantado, en cuanto a que todos los grupos profesionales aceptan que hayan expresiones de cariño con besos y abrazos entre los estudiantes hombres.

Figura 7

Percepciones sobre la práctica de un muchacho de abrazar y besar a otros muchachos como expresión de cariño

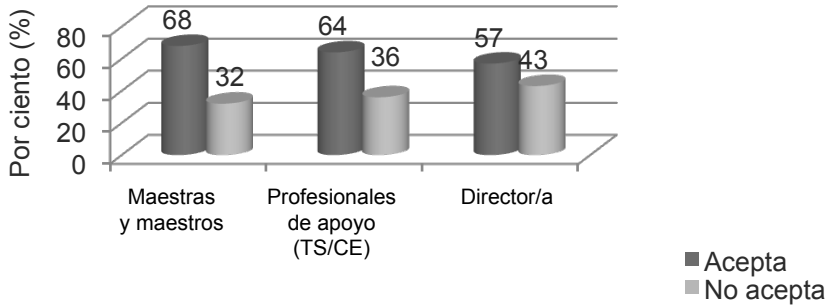


La práctica de que una muchacha 'jaguee' solo con muchachos es más aceptada por los grupos profesionales de la comunidad escolar que las expresiones de cariños entre los muchachos, según la percepción del estudiantado encuestado. En esta premisa, un 32, 36 y 46 por ciento de estudiantes, por cada uno de los grupos profesionales, perciben que no se acepta que una muchacha 'jaguee' solo con

muchachos (véase Figura 33). El grupo magisterial se destaca por ser percibido con más frecuencia como el que más acepta expresiones de cariño entre los muchachos y el compartir de una estudiante con solo muchachos.

Figura 8

Percepciones sobre la práctica de una muchacha 'janguear' solo con muchachos



Los resultados de estas cuatro premisas indican que existe una percepción de mayor rechazo a prácticas que retan o transgreden las estereotipadas por género, que a la selección de profesiones y ocupaciones no tradicionales, que a no cumplir con los roles tradicionales en el ámbito doméstico, y a la violencia por género. Estas perspectivas se repiten en la información cualitativa recogida en los grupos focales y las entrevistas. Además, abundan en prácticas y actitudes opresoras asumidas por los diferentes componentes de la comunidad escolar.

Aunque existe la apreciación de parte de la mayoría del estudiantado, de que los grupos profesionales rechazan la violencia hacia las mujeres, las expresiones estereotipadas por género, y rechazan prácticas discriminatorias, persiste la percepción de más de una tercera parte del estudiantado de que estos grupos también aceptan expresiones sexistas y prácticas discriminatorias basadas en la sexualidad hegemónica. Los hallazgos ponen en evidencia la convivencia de posturas sexistas y no sexistas, manteniendo así las posibilidades de intercambios e interpretaciones variadas y diferentes, incluyendo entre estos, manifestaciones y actos contestatarios y transgresores, aún con las sanciones sustentadas para proteger la ya lesionada sexualidad hegemónica. Además, nos ofrece una idea general de las creencias y prácticas sexistas en la comunidad escolar y, a la misma vez, nos sugieren oportunidades de reconceptualizaciones y reconstrucciones en la construcción social de género.

III. Recomendaciones y reflexiones finales para una política educativa de equidad³²

La perspectiva de género como marco conceptual de la Carta Circular 3:2008-2009 ha sido el eje de debate de esta política educativa. Según la Carta Circular, la perspectiva de género es un “instrumento conceptual que ayuda a comprender que las diferencias entre los géneros no se deben exclusivamente a una determinación sexual o biológica, sino a la construcción social de las identidades humanas”. En esta descripción se extrae que es una herramienta conceptual que no solo reconoce las diferencias biológicas, sino que las construcciones sociales también determinan las identidades humanas. Los grupos de interés en contra de la política institucional, desde discursos esencialistas, sexistas, moralistas y normativos, insisten en que la perspectiva de género planteada en la Carta Circular reduce las diferencias sexuales a la construcción social. Por ejemplo, expresaban que la perspectiva de género, adoptada en la Carta Circular, oponía “de manera injustificada la dimensión corpórea (sexo) y la dimensión cultural (género), que ontológica e históricamente constituyen una unidad inseparable”³³ y que “la biología no tiene nada que ver con lo que son los hombres y las mujeres”.³⁴

Estas interpretaciones no son fieles al texto de la Carta Circular y distorsionan la definición adoptada por el Departamento de Educación. La descripción adoptada por el Departamento de Educación reconoce la incidencia biológica, así como la cultural, en las interpretaciones de las identidades humanas. Adopta, también, el concepto de identidades humanas y no identidades de género, ni identidades sexuales. Dándoles una mirada a las personas como humanas y no por categorías de género.

Otro de los apuntes conceptuales de la política institucional es que el desarrollo de la perspectiva de género “se nutre del pensamiento crítico y divergente que aprecia y respeta la diversidad humana”.³⁵ Algunas personas de la docencia concurren con que se haga una relectura de la realidad y de la historia y que se realice una crítica a lo establecido desde el entendido de la sexualidad hegemónica. Por ejemplo, uno de los maestros describe la perspectiva de género como un “cuestionamiento de ¿qué? [y] ¿por qué? tiene que ser de x o y forma”. De otra parte, el punto de convergencia mayor discursado entre todas las personas que componen la comunidad escolar y que participaron en esta investigación, fue el respeto humano.³⁶ Más aún, ese fue el discurso de todos los grupos de interés. Sin embargo, a pesar de estas convergencias,

³² Las reflexiones y las recomendaciones esbozadas aquí se basan en el análisis de todos los hallazgos de la investigación. Hago referencias a algunos hallazgos que no abordé en las secciones previas.

³³ Vélez de Santiago, *supra* n.8, en la pág. 4.

³⁴ Díaz-Alcaide, *supra* n. 10, en la pág. 20.

³⁵ Carta Circular 3: 2008-2009, en la pág. 2.

³⁶ Esta información se recopiló como parte de la investigación aunque no fue incluida en detalle en este artículo.

los grupos que debaten en contra de la política institucional reclaman la derogación de la Carta Circular porque ésta pretende, a través de la perspectiva de género, incluir y reconocer las diversidades desde el aspecto de las preferencias sexuales y las relaciones íntimas y eróticas no reconocidas por la sexualidad hegemónica.

Me parece que estos grupos asumen este entendido por algunas de las premisas de la perspectiva de género narradas en la Carta Circular. Dicha política institucional plantea que se “reconoce las aportaciones de todas las personas en el quehacer social, especialmente de sectores históricamente excluidos [...]” y “expande la noción de los derechos ciudadanos hacia los derechos de las mujeres, de la niñez, de las personas negras, de las personas inmigrantes, de las personas con impedimentos y de otros grupos invisibilizados o excluidos”. Esta política institucional deja claro que se reconocerá a toda persona, a toda identidad humana. Ese precisamente es el llamado y obligación institucional de la educación pública. Además, es su deber según la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.

Según la Carta Circular, la perspectiva de género como herramienta pedagógica, “al examinar las relaciones de género, buscará despojar los estereotipos que reflejan esas relaciones y transformar los contenidos de socialización a través de proyectos educativos específicos que fomentarán la igualdad entre los géneros, la justicia, la libertad, la paz, la convivencia solidaria, la participación democrática y el respeto a la diversidad humana”.³⁷ Esta encomienda aspira a transformar las relaciones humanas, desdibujando los diversos estereotipos, a través de la socialización desde la educación formal.

Si bien, el marco adoptado por el Departamento de Educación es la perspectiva de género, los objetivos presentados anteriormente implican que los estereotipos a abordar abarcan varias categorías sociales como raza, color, edad, condición de las personas. Con esta definición se concretiza el objetivo de analizar el género desde todas sus dimensiones e intersecciones. Además, no presenta una perspectiva dicotomizada, mujer-femenina y hombre-masculino, y mucho menos representa la sexualidad hegemónica.

Esta afirmación amplía el entendido de la perspectiva de género en comparación con otras definiciones esbozadas por instituciones internacionales de derechos humanos y por estudiosas del tema. Por ejemplo, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos alude a la distribución del poder entre mujeres y hombres y a la exclusividad de la clave masculina.³⁸ Facio centra su significado en la subordinación de la mujer y el privilegio del hombre.³⁹ Ambas fuentes tienen el género como central y dicotimizan a los géneros sin cuestionar las diferencias intergénero, que también afectan las relaciones entre la diversidad de identidades de género.

³⁷ Carta Circular 3: 2008-2009, en la pág. 2.

³⁸ Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Herramientas Básicas para integrar la perspectiva de género en organizaciones que trabajan derechos humanos* (Iditorama S.A. 2008).

³⁹ Facio, *supra* n.1.

Una mirada dicotomizada de los géneros no nos provee el espacio para analizar y atender la diversidad de identidades ni para considerar las relaciones que se establecen a partir de esa diversidad. La conceptualización de la perspectiva de género en la Carta Circular se acerca a la conceptualización identificada por la comunidad escolar, ya que aborda la diversidad de las identidades y las relaciones que fueron identificadas por la comunidad escolar que participó en la investigación.

A. Experiencias cotidianas de la comunidad escolar: fundamentos para una política educativa desde un perspectiva de género

El estudiantado percibió posturas sexistas y no sexistas de parte del magisterio, de los profesionales de trabajo social y consejería, al igual que de la dirección escolar. El grupo de estudiantes percibió más actitudes no sexistas en los asuntos relacionados con la violencia entre parejas y las agresiones sexuales. Una tercera parte del estudiantado también percibió posturas sexistas en torno a los roles y funciones en el ámbito doméstico. Aproximadamente una cuarta parte del estudiantado percibe que la docencia no acepta que estudiantes seleccionen ocupaciones no tradicionales. Por otro lado, la mayoría del estudiantado percibe que la facultad rechaza comportamientos del estudiantado fuera de los estándares de la sexualidad hegemónica.

El estudiantado, al igual que los grupos profesionales de la escuela relataron ejemplos concretos sobre cómo la facultad persuadía para que el estudiantado estudiara ocupaciones tradicionalmente designadas a su sexo. Estas actitudes son prácticas de discrimen por género y, a la vez, perpetúan la segregación por género de algunas ocupaciones. La repercusión mayor recae sobre la vida de cada estudiante desalentado de estudiar y practicar lo deseado. Aunque al final logren estudiar lo ambicionado, estas prácticas de discriminación pueden tener repercusiones emocionales y motivacionales en el estudiantado.

Al adoptar una perspectiva de género, las personas que prestan este servicio profesional facilitarían identificar las posibles razones de las posturas del grupo de la docencia, y también permitirían darles una mirada diferente a las preferencias ocupacionales del estudiantado. Asumir una perspectiva de género descarta el entendido, asumido por estos grupos, de que las profesiones y ocupaciones son para X o Y género.

Otro tema discutido en el grupo focal de estudiantes fue el de las repercusiones y consecuencias que sufre el cuerpo estudiantil por no cumplir con el marco de masculinidad y feminidad de la sexualidad hegemónica. El grupo de estudiantes verbalizó que cuando sus pares no cumplían con la imagen y las conductas esperadas por género, estos eran rechazados y rechazadas por el mismo grupo de estudiantes. A diferencia de la opinión recogida en la encuesta, el grupo estudiantil no verbalizó prácticas discriminatorias de parte de la facultad.

Sin embargo, el grupo de docentes detalló repetidamente actos de exclusión,

marginación y hasta de castigo por no reunir las características de la feminidad y la masculinidad hegemónica. Por ejemplo, un estudiante fue expulsado del Programa de Mercadeo, otra estudiante decidió trasladarse de escuela y otros fueron referidos a programas externos a la escuela. Todo esto después de haber sufrido agresiones verbales y hasta físicas de parte del mismo cuerpo estudiantil. El mismo grupo de docentes expresó que la facultad también contribuía a la marginación y exclusión de este grupo de estudiantes.

La exclusión es una de las formas de opresión más sutiles, pero no menos violenta. La misma envía un mensaje claro de que la persona no es aceptada, no es grata y que puede ser una amenaza para el bien común. Es una forma de sancionar, de castigar y a la vez es un medio de control social. También funciona como persuasivo para que el resto de la comunidad perciba las consecuencias y repercusiones de no cumplir con la sexualidad hegemónica. Podemos interpretarla también como un ejemplo de prácticas violentas de resistencia que asumen los grupos conservadores a identidades, prácticas y discursos diferentes, contestatarios, de resistencia y transgresores.

La perspectiva de género conceptualizada en la Carta Circular pone énfasis en la inclusión de personas y grupos históricamente excluidos, y tiene como su postulado los derechos ciudadanos, desde el paradigma de la diversidad. Además, fomenta y apoya los esfuerzos sociales para eliminar la violencia y el discrimen por género, en todas sus manifestaciones. A partir de esta misma premisa, el marco conceptual adoptado en la Carta Circular, de ser asumida por la comunidad escolar, respondería de forma diferente a las manifestaciones diversas de género, a los actos de violencia en las relaciones de noviazgo y a otras manifestaciones de violencia por razón de género entre el estudiantado.

El grupo de la facultad entrevistado presentó varios eventos de violencia entre parejas y entre pares por apariencias y prácticas diferentes a las delimitadas en la sexualidad hegemónica. Uno de los eventos de violencia en el noviazgo, donde la estudiante interpretó como normal la violencia física de parte de su novio, fue, a la vez, interpretado por el grupo de docentes como que “a veces muestran que les gusta que ellos las manden, les gusta que ellos las traten así”, refiriéndose a las dinámicas en el salón de clases entre muchachos y muchachas. Además, describieron cómo algunos estudiantes se mofaban y agredían a estudiantes hombres que presentaban características entendidas como femeninas. En relación con este comportamiento, el grupo de la docencia percibía que en los casos de los estudiantes el rechazo se manifestaba con más violencia que en situaciones donde las estudiantes presentaban conductas y actitudes clasificadas como masculinas.

El grupo de docentes rechazó enérgicamente estos actos de violencia. Sin embargo, las interpretaciones de las reacciones del estudiantado, plateados por este grupo, en las distintas circunstancias fueron muy diferentes. Las jóvenes que no se quejaban de la violencia eran percibidas como que les gustaba. Los jóvenes que eran agredidos por otros compañeros eran percibidos como víctimas. Aquí vemos

varias dimensiones del problema, los actos de opresión ejecutados por estudiantes, el manejo de los actos de violencia por las personas que sufren las agresiones y las interpretaciones de la facultad.

Los actos de opresión aquí esbozados no solo corresponden a los que tradicionalmente se ventilan y se atienden como violencia por razón de género. Socialmente se ha interpretado la violencia de género como violencia contra las mujeres. Sin embargo, los ejemplos explicados previamente son también violencia de género y bien se pueden abordar desde una perspectiva de género. La violencia de pareja se interpreta desde la masculinidad hegemónica en el entendido de que las mujeres están subordinadas al hombre y éste puede disponer de ellas. Por otro lado, la violencia entre el mismo sexo, por ejemplo el caso de los hombres que no cumplen con los preceptos de la masculinidad hegemónica y adoptan alguna característica de lo entendido como femenino, el género subordinado, atenta contra el parámetro de lo masculino lo que resultaba en una transgresión que se castiga mediante la exclusión y el castigo físico. La perspectiva de género esbozada en la Carta Circular facilita el acercamiento a esta diversidad de identidades desde una óptica social inclusiva.

Otro espacio de retos en la educación formal por la equidad de género es el tema de la sexualidad. Uno de los discursos contestatarios giró en torno al discrimen y la desigualdad en el acercamiento de las mujeres y los hombres a los temas de sexualidad. Los contenidos curriculares sobre la abstinencia sexual, la paternidad y maternidad, y la salud sexual no atienden las necesidades ni reflejan las realidades de identidades percibidas en la escuela, ni en el resto de los espacios sociales. Esto fue comentado tanto por el estudiantado, como por la facultad. Los discursos asumidos por el estudiantado fueron progresistas, contestatarios y de resistencia constituyendo así una brecha hacia la equidad de género. El grupo integrado por docentes abordó el tema desde discursos tanto conservadores, como progresistas.

La facultad acudió a un discurso conservador cuando comentaron sobre las expresiones sexuales de las estudiantes. Sin embargo, no se juzgó de la misma forma a los estudiantes. Por otro lado, la facultad y el estudiantado expresaron la necesidad de revisar los contenidos y las actividades de los currículos mencionados anteriormente. A través de los procesos de socialización, la sexualidad hegemónica infiltra estos parámetros y códigos sexuales con los que uno debe cumplir. Sin embargo, las diferentes experiencias, relaciones e interacciones posibilitan las posturas divergentes y a la vez contradictorias que viabilizan los quiebres de la entendida sexualidad hegemónica.

Las políticas institucionales y los reglamentos de las escuelas son un elemento de orden, control y pauta de la masculinidad y de la feminidad hegemónica. El estudiantado y el grupo de la facultad convergen en que varias políticas tienen vicios de sexismo. Algunas de estas políticas están por escrito en los reglamentos, sin embargo, otras se implantan por uso y costumbre. La política escolar, más elaborada por el grupo de estudiantes y el grupo de la facultad fue la costumbre

de que se hagan filas segregadas por sexo para almorzar en el comedor. A esto le añadieron el reglamento de vestimenta de ropa casual, el cual es más restrictivo para las estudiantes que para los estudiantes. También, el grupo docente trajo la preocupación de estar obligado a solicitarle los dos apellidos al estudiantado. La postura de la docencia es que esto discriminaba y además, afectaba emocionalmente al estudiante que no tuviese un segundo apellido. El grupo del magisterio hizo constar que las composiciones familiares han cambiado y ya no solo existe “mamá” y “papá”.

Ante los asuntos de sexualidad, la perspectiva de género facilita una mirada diversa, inclusiva, equitativa y flexible para analizar y constatar diferentes sexualidades. Esta aproximación al género se hace desde un examen histórico, desde un análisis del poder en las relaciones, desde una consideración de las diferencias y necesidades particulares, y a partir de las experiencias diversas. La perspectiva de género también asiste de forma crítica en la evaluación de reglamentos y en proveer alternativas no sexistas y más inclusivas. Sin embargo, reconozco que la adopción de la perspectiva de género por sí sola no atiende las necesidades identificadas por el estudiantado y por la facultad.

B. Recomendaciones a la política educativa

La Carta Circular presenta cuatro áreas generales a incursionar para integrar la perspectiva de género en las escuelas. Se destacan: la capacitación del personal asignado a los programas académicos y servicios comunitarios, la inclusión de mujeres y otras poblaciones excluidas históricamente en los contenidos del currículo y programas, la revisión de textos, los acuerdos con instituciones de educación superior y el uso de lenguaje inclusivo. La comunidad escolar expresó varias circunstancias y preocupaciones del ambiente escolar y del externo a éste que no se abordan en la política institucional.

Primero, la capacitación solo se dirige al personal docente dejando fuera, por ejemplo, personal administrativo, de seguridad y de comedores escolares. Tanto estudiantes, como docentes, informaron prácticas discriminatorias por género de parte de este personal. Por consiguiente, se debe considerar orientar y capacitar sobre la política institucional, sus objetivos y el marco conceptual, a todo el personal del Departamento de Educación, en especial a las personas que tienen contacto directo con el estudiantado. Segundo, el alcance de la política institucional se limita al ámbito de la escuela. No considera, impactar el ámbito familiar o comunitario. Tanto el grupo estudiantil como el de la docencia presentaron la dificultad con los esfuerzos que se estarían llevando a cabo desde la escuela y cómo en las familias se podrían desvanecer. Esto me convoca a recomendar que se trabaje con las familias y las comunidades hacia la equidad de género desde los Programas comunitarios de las escuelas. El Programa de Trabajo tiene inherencia directa con los servicios a las familias e indirectamente con la comunidad externa a la escuela.

Por último, recomiendo que se desarrollen programas y proyectos de educación de pares. Uno de los principales hallazgos fue la percepción de que los pares y las amistades se influyen entre sí. Los hallazgos cuantitativos nos indican que el 70 por ciento del estudiantado entiende que el magisterio tiene mayor influencia en la construcción de género y el 10 por ciento entiende que son los pares y amistades. Según lo expresado entre todas las personas participantes en la fase cualitativa, el magisterio es también identificado como el de mayor influencia. Aunque la percepción es que el magistrado influye más, el estudiantado ocupa el segundo lugar del grupo con mayor influencia.

C. Reflexiones finales

Las condiciones de discrimen, desigualdades y opresiones por género se han diversificado, por ende, la mirada, el discurso y las prácticas sobre los asuntos de género también deben transformarse. En estos momentos históricos, en muchos países aún luchan porque las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas tengan acceso a la educación. En Puerto Rico, el problema de acceso parece haberse superado, ahora las formas de discriminar se han diversificado. Se insiste en erradicar las imágenes dicotómicas de las mujeres y los hombres, y la violencia por razón de género, así como en lograr la inclusión de los géneros a los diferentes espacios académicos, entre otros cambios. Esto se debe hacer desde la interpretación más diversa de la categoría género.

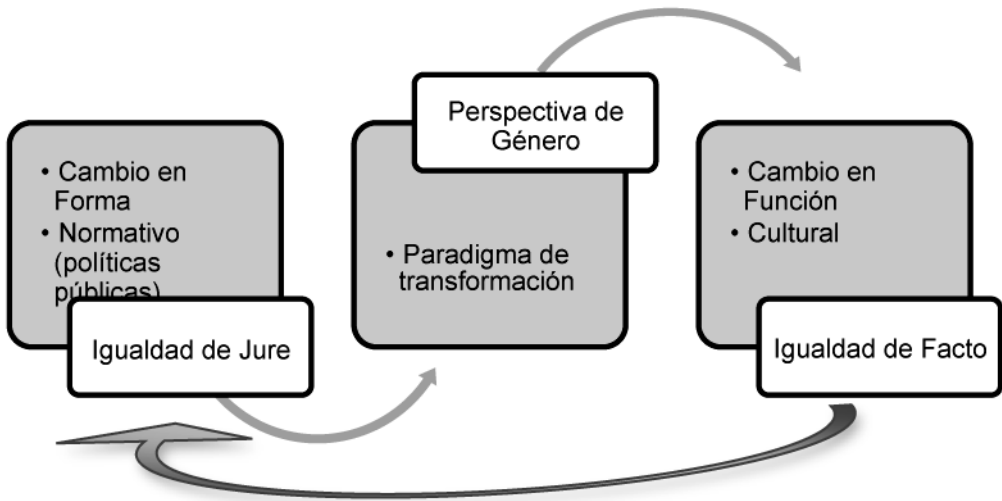
Las prácticas de opresión y los discursos conservadores de la comunidad escolar evidencian las necesidades y las prácticas que deben revisarse, mientras que los discursos contestatarios, de resistencia, transgresores y progresistas se asumen como oportunidades para atender los asuntos y las relaciones de género de forma diferente en la comunidad escolar. Ambas, las necesidades y las oportunidades se traducen en las brechas que adelanten la equidad de género y faciliten la implantación de la perspectiva de género en la educación en esta comunidad escolar.

Deben implantarse programas de adiestramiento que incluyan procesos de transformación, la integración en el currículo, los esfuerzos con las familias, las comunidades y la academia, entre otros aspectos. La perspectiva de género primero se convertiría en un proceso de transformación de los componentes de la comunidad escolar que concurrentemente irá sembrando los cimientos de relaciones equitativas y diversas en la población estudiantil, en las familias y en las comunidades. Este proceso no es en sí una finalidad, es un continuo. La perspectiva de género es solo una forma de mirar críticamente las relaciones entre las personas. De esa manera va transformándose a partir de las transformaciones de éstas. Siempre será un reto, con un fin claro de equidad y justicia para todas las personas.

Las políticas educativas de equidad de género discutidas daban inicio a esfuerzos para adelantar la equidad de género y la transformación social. Por un lado, la legislación legitima la necesidad de trabajar hacia la equidad de género,

por otro, la política institucional se dirigía hacia la transformación cultural y social. Juntas constituían una política educativa que viabilizaba un proyecto social continuo dirigido hacia la equidad de género (véase Figura 9).

Figura 9
Modelo: De la Igualdad de Jure a la Igualdad de Facto



La aprobación de la Ley Núm. 108 y la Carta Circular reconoce la desigualdad y la violencia por razón de género, así como la necesidad de trabajar estas injusticias sociales desde la educación y la prevención. Este reconocimiento y acción normativa proveen las medidas legales para adelantar la equidad de género. Facio⁴⁰ denomina este tipo de legislación como de igualdad de *jure* y Gergen⁴¹ afirma que adelanta el cambio en función. Se reconoce que la aprobación de mecanismos legitimadores es esencial para facilitar transformaciones sociales. Sin embargo, si no cuentan con fundamentos y propósitos ideológicos dirigidos hacia la transformación no lograrán el cambio propuesto.

Este es el mayor problema con nuestras políticas públicas: ni contienen, ni se articulan desde paradigmas sustentados en la transformación social, tan necesaria para la equidad entre las todas las personas. Sin embargo, la perspectiva de género, adoptada en la Carta Circular cala en todas las manifestaciones de una cultura sexista y reinterpreta los eventos, las relaciones, las necesidades y los atributos de cada persona. La perspectiva de género nos guía y a la vez persigue la equidad

⁴⁰ Facio, *supra* n. 1.

⁴¹ Kenneth J. Gergen, *An invitation to social construction* (2 ed., SAGE Publications 2009).

de todas las personas a través de un cambio cultural; lo define como igualdad de facto.⁴² Esa igualdad de facto la preceden las prácticas y los discursos con ideologías progresistas como es la perspectiva de género.

Concluyo afirmando que es necesaria una política institucional que dé cuenta de la equidad de género. Llevamos tres años sin una política institucional que articule la Ley 108. Se hace necesaria la negociación del contenido de la carta. Sin embargo, se debe mantener el valor de la inclusión, de la diversidad y la flexibilidad para las identidades emergentes. Debemos recordar que las identidades humanas no son simples, ni estáticas, ni coherentes, ni homogéneas, sin embargo, sí son complejas, se resignifican y son contradictorias y permanentemente heterogéneas. La diversidad y las dimensiones de intercambios, interacciones y relaciones perpetúan la continua deconstrucción, la construcción y la reconstrucción, a través de nuestra vida cotidiana y de las subjetividades de nuestras ideas y nuestros cuerpos.

⁴² Facio, *supra* n. 1.

ANEJO

Modelo de Análisis de Políticas Educativas desde una Perspectiva de Género

Componentes	Descripción
<p>COMPONENTE I: Descripción del contexto histórico-político de la política pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Describir y analizar los procesos de desarrollo e implantación de las políticas públicas (legislativos y ejecutivo) desde los discursos • Exponer el momento histórico-político durante el proceso de desarrollo de la política pública en cuestión • Presentar y analizar los debates públicos vinculados con la política pública en cuestión y las ideologías que subyacen en los discursos
<p>COMPONENTE II: Análisis de intercambios, interacciones y relaciones hacia el mantenimiento o la transformación cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y analizar las ideologías, las percepciones y las posturas de las personas a impactarse con la política pública • Identificar y analizar las ideologías, las percepciones y las posturas de los grupos de interés que resisten o promueven la aprobación e implantación de la política pública • Identificar y analizar las ideologías, las percepciones y las posturas de personas que ocupan puestos en la alta jerarquía gubernamental con la política pública • Identificar y analizar las distintas formas en que estos sectores manifiesta el sexismo <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificar tipos de manifestación de sexismo ◦ Identificar y analizar manifestaciones de discriminación y desigualdad por género: homofobia, lesbofobia, entre otras ◦ Identificar y analizar manifestaciones de aprobación de relaciones de poder, dominación y opresión; de resistencias y contestatarias
<p>COMPONENTE III: Análisis de los estatutos de la política pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir el asunto o los asuntos que aborda la política pública • Definir su naturaleza y alcance • Identificar los objetivos explícitos e implícitos • Identificar las premisas valorativas, las orientaciones ideológicas y paradigmas que sustentan los objetivos y guían las estrategias y provisiones de la política pública • Identificar y analizar el o los paradigmas substantivos de la política pública • Identificar y analizar las distintas formas en que se manifiesta el sexismo • Identificar la población o parte de la sociedad a la cual va dirigida la política pública considerando: <ul style="list-style-type: none"> ◦ la construcción de las mujeres y los hombres que pretende atender o impactar (para identificar estereotipos) ◦ las mujeres o los hombres que en forma visible o invisible está en el texto: raza, estatus civil, clase social, etc. (para identificar grupo/s privilegiado/s y subordinado/s) ◦ las mujeres o los hombres que se contempla como paradigma de ser humano (para identificar posturas de homogeneidad, heterogeneidad, diversidad, diferencia) • Identificar los impactos previstos en las mujeres y los hombres de distintos sectores, clases, razas, etnias, creencias, identidades de género, orientaciones sexuales, etc. • Identificar los cambios relacionados a derechos, responsabilidades, obligaciones, reproducción, socialización y control social • Identificar los impactos proyectados de la política pública en las distintas esferas que apliquen (eg. ecológica, demográfica, biológica, psicológica, social, económica, política y cultural)

COMPONENTE IV: Análisis integrado de los componentes anteriores y proponer recomendaciones para una política pública de equidad	<ul style="list-style-type: none">• Presentar y discutir los hallazgos de forma integrada<ul style="list-style-type: none">◦ Identificar los intertextos (decontextualización y recontextualización)◦ Identificar y comparar los interdiscursos y discursos opuestos◦ Identificar las convergencias, complementariedades y divergencias de posturas ideológicas, de prácticas y de la política pública• Identificar y explicar posibles brechas ideológicas dirigidas hacia la deconstrucción, construcción y reconstrucción para potenciar la transformación social-cultural fundamentada en la equidad de género• Ofrecer recomendaciones para una política pública de equidad
--	--