

Para el
Desarrollo

GENERO

Género
en la Educación
para el Desarrollo.
Estrategias políticas
y metodológicas



ACSUR
LAS SEGOVIAS



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
NAZIOARTERKO LANIKIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA
UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO • EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Para el
Desarrollo

Género
en la Educación
para el Desarrollo.
Estrategias políticas
y metodológicas

GÉNERO



Esta publicación se inscribe en un proyecto denominado “Género en la Educación para el Desarrollo: temas de debate Norte-Sur para la agenda política de las mujeres”, que entre otras actividades, creará diferentes espacios para la reflexión sobre temáticas claves que favorezcan la incorporación del feminismo en la cooperación para el desarrollo, además de materiales y herramientas de apoyo para enfrentar la inequidad, la desigualdad y la subordinación de las mujeres.

Editan:



Bilbao • Zubiria Etxea. UPV/EHU
Avda. Lehendakari Agirre, 83 • 48015 Bilbao
Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40 • hegoa@ehu.es
Vitoria-Gasteiz • Biblioteca del Campus de Álava. UPV/EHU
Apdo. 138 - Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz
Tel. • Fax: 945 01 42 87 • hegoagasteiz@ehu.es
www.hegoa.ehu.es



Cedaceros 9, 3^º izda • 28014 Madrid
Tel.: 91 429 16 61 • Fax: 91 429 15 93
acsur@acsur.org
www.acsur.org

Proyecto cofinanciado por:



Coordinación: Amaia del Río y Rocío Lleó
Diseño y Maquetación: Marra Servicios Publicitarios, S.L.
Imprime: Lankopi S.A.
ISBN: 978-84-89916-25-8
Depósito legal: BI-621-09



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 España

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/>

Índice

Reseña de las autoras y autores	5
Presentación	7
Género en la Educación para el Desarrollo <i>Inmaculada Cabello</i>	11
Dimensiones de la Educación para el Desarrollo con enfoque de género <i>Sonia Tomás</i>	27
La Educación para el Desarrollo desde un enfoque coeducativo. Pautas y estrategias de acción <i>Llum Pellicer</i>	35
Propuestas de intervención para incorporar la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo <i>Alicia Rodríguez</i>	49
El Enfoque de Marco Lógico. La idoneidad de su aplicación a la Educación para el Desarrollo con perspectiva de género <i>Miguel Argibay</i>	71
Una manera de mirar. Comunicación, género y desarrollo <i>Luisa Antolín</i>	85

Reseña de las autoras y autores

Inma Cabello

Licenciada en Filosofía y Letras (rama de Filología) y experta universitaria en Educación para la Solidaridad y el Desarrollo. Desde 1998 es la coordinadora técnica del área y programas de Educación para el Desarrollo y Formación de Mujeres en Zona de Conflicto y vicepresidenta de esta organización. Ha formado parte del Comité organizador del III Congreso de Educación para el Desarrollo organizado por Hegoa en diciembre de 2006 y ha colaborado en diferentes publicaciones como por ejemplo el Diccionario de Educación para el Desarrollo editado por Hegoa y un Estudio sobre la Educación para el Desarrollo en Andalucía.

Sonia Tomás

Licenciada en Psicología y magister en Género y Desarrollo por el Instituto Complutense de Estudios Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid. Ha trabajado en América Latina y África con diferentes ONGD. Es autora y coautora de diferentes artículos y libros sobre la incorporación de la perspectiva de género en la cooperación para el desarrollo. Ha sido responsable de Género en ACSUR-LAS SEGOVIAS y actualmente trabaja en la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo.

Llum Pellicer

Profesora de Educación General Básica y Técnica asesora en coeducación, estudios de género y desarrollo y cooperación. Desde el año 1996 hasta el 2002 trabajó como Educadora y Asesora del “Programa de Educación no Sexista” de la Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida en El Salvador. Autora de diferentes publicaciones sobre educación no sexista.

Alicia Rodríguez

Licenciada en Ciencias Económicas y máster en Cooperación Internacional. Ha trabajado en El Salvador con la organización feminista Las Dignas y con la Asociación de Educación Popular Equipo Maíz. Ha trabajado en Mugarik Gabe como técnica responsable de proyectos de cooperación, y en la Dirección de Cooperación de Gobierno Vasco en la valoración y seguimiento de proyectos de Educación para el Desarrollo. Ha participado como ponente en diversos espacios sobre Género y Educación para el Desarrollo.

Miguel Argibay

Licenciado en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Cursó el postgrado de Economía Internacional, Desarrollo y Cooperación de Hegoa (UPV/EHU). Miembro del equipo de trabajo de Hegoa desde el año 1989 al 2004. Durante ese período, ha sido docente en el Master universitario en Desarrollo y Cooperación Internacional de Hegoa. Organizador y docente en cursos de formación de profesorado, jóvenes y cooperantes realizados en Europa, Estado español y País Vasco. Ha colaborado en numerosas publicaciones de Hegoa y de ONGD europeas y del Estado español.

Luisa Antolín

Periodista y escritora, con larga experiencia en el trabajo de sensibilización social, formación y comunicación para ONGD, organizaciones feministas y organismos públicos, en el ámbito local, autonómico, nacional e internacional. Cofundadora de la Asociación de mujeres Emilias-Comunicación Feminista de Madrid. Autora de varias publicaciones, artículos y manuales didácticos sobre Género y Educación para el Desarrollo, Género en ONGD, feminismo e igualdad de oportunidades. Participa en el equipo de escritoras/es de la Editorial Hotel Papel en la colección “Violeta infantil. Cuentos para crecer en igualdad” (www.hotelpapel.com). Actualmente trabaja en la red Europea WIDE (Mujeres y Desarrollo en Europa) en Bruselas.

Presentación

La publicación que tienes entre tus manos y presentamos a continuación pretende dar un paso más en el camino que requiere la indispensable tarea de incorporar el enfoque de género al ámbito de Educación para el Desarrollo y sensibilización que abordan las ONGD. Se trata de una aportación modesta y sencilla encaminada a generar conciencia crítica feminista y a dejar constancia de que es a partir del trabajo de las organizaciones que trabajan en el ámbito de la educación desde donde se pueden construir alternativas que acaben con la jerarquía patriarcal y faciliten la transformación social.

Desde HEGOA y ACSUR-LAS SEGOVIAS entendemos que si la Educación para el Desarrollo es un área de trabajo que pretende concienciar a la ciudadanía sobre las desigualdades; la inequidad de género recoge y aglutina otras desigualdades sociales a su alrededor, incluso las potencia. Así pues, la Educación para el Desarrollo debe cuestionar la desigualdad de género, favorecer un cambio de actitudes y sensibilidades, promover una transformación del orden asimétrico que supone el sistema patriarcal para mujeres y hombres, y hacer nuevas propuestas políticas.

Hemos constatado, a través de diferentes investigaciones en el Estado español, que las ONGD en general otorgamos poca importancia a sensibilizar y concienciar sobre las desigualdades de poder entre hombres y mujeres y que los esfuerzos y los recursos destinados a ello –hasta ahora– no son suficientes ni coherentes con uno de los objetivos del desarrollo humano, que es la equidad entre los géneros. Creemos que no hemos realizado una reflexión adecuada en relación a la Educación para el Desarrollo y la perspectiva de género, no hemos habilitado los mecanismos para institucionalizarlo y esto se traduce en una falta de procedimientos para incorporar esta mirada en las iniciativas en este ámbito.

Partiendo de estas consideraciones nos planteamos los siguientes objetivos con esta publicación:

- brindar a las ONGD una herramienta más para la transversalización de género; concretamente apuntar procedimientos que consigan incorporar la mirada feminista en las actuaciones de Educación para el Desarrollo,
- favorecer que en los debates que actualmente se tienen en el seno de las ONGD sobre cuestiones como globalización, migración, medio ambiente, deuda externa, conflictos, etc. se tenga en cuenta el impacto diferenciado en mujeres y hombres, e

incidir en la importancia de trabajar para incorporar el enfoque de género ya que de lo contrario estos debates continuarán siendo parciales e incompletos,

- ofrecer algunas ideas y propuestas recuperando el pensamiento y la agenda feminista con la finalidad de incidir en una Educación para el Desarrollo que propone terminar con el sistema patriarcal, androcéntrico y heteronormativo.

Aunque cada uno de los capítulos contienen elementos rescatables para abordar la perspectiva feminista en la Educación para el Desarrollo, no pretendemos presentar documentos acabados sobre el tema, sino más bien apuntar algunos aportes útiles para avanzar en discursos y prácticas transformadoras de Educación para el Desarrollo.

El manual está organizado en seis capítulos en los que se recogen tanto cuestiones teóricas relacionadas con los contenidos, valores y dimensiones de la Educación para el Desarrollo como otras más prácticas vinculadas al enfoque coeducativo y las propuestas de intervención, además de tratar algunos asuntos más específicos como la comunicación y el enfoque del marco lógico. Estos diferentes capítulos son el fruto del esfuerzo de diferentes personas con una larga trayectoria de trabajo en el campo de la Educación para el Desarrollo; a todas ellas nuestro más sincero agradecimiento por su colaboración.

El manual se inicia con el capítulo elaborado por **Inmaculada Cabello**. Este texto nos sitúa en una Educación para el Desarrollo crítica y transformadora para una ciudadanía global en la que la perspectiva de género se hace ineludible e imprescindible. En base a esta premisa, primeramente hace un repaso de los conceptos de Educación para el Desarrollo y teoría y enfoque de género y posteriormente presenta la evolución de la Educación para el Desarrollo en relación a los diferentes enfoques que han incorporado a las mujeres en los procesos de desarrollo. Para concluir plantea algunos retos para una Educación para el Desarrollo transformadora en género.

El texto de **Sonia Tomás** constituye un intento de abordar las diferentes dimensiones sobre las que se asienta el proceso de aprendizaje-interpretación-acción que supone la Educación para el Desarrollo. La autora repasa las dimensiones política, cultural, ética y pedagógica y muestra la mirada que supone la perspectiva de género sobre cada una de ellas. Sonia aboga por que este proceso educativo con enfoque de género tenga en cuenta y entrecruce las dimensiones que están implícitas al replantear los modelos de desarrollo y de educación, romper con visiones androcéntricas y eurocéntricas, deconstruir estereotipos y símbolos y, en definitiva, transformar las sociedades hacia un desarrollo humano democrático, participativo y sostenible donde mujeres y hombres actúen y convivan en igualdad de condiciones y oportunidades.

El tercer capítulo, redactado por **Llum Pellicer**, tiene por objetivo apuntar claves coeducativas para actuar de forma democrática, facilitando instrumentos y propuestas de cambio para disminuir las prácticas sexistas y androcéntricas. Para ello, primeramente analiza la realidad sexista y plantea la base teórica que respalda la coeducación como un modelo transformador de las desigualdades de género, definiendo sus características y objetivos fundamentales. Finalmente sugiere algunas estrategias y pautas coeducativas para impulsar un proceso de estas características.

Alicia Rodríguez nos invita a la reflexión sobre la escasa importancia que se le ha prestado a la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de la Educación para el Desarrollo y sobre qué tipo de Educación para el Desarrollo permite integrar esta perspectiva. A partir de esta consideración hace un repaso exhaustivo a los diferentes puntos del formulario de un proyecto de Educación para el Desarrollo con la finalidad de mostrar, a través de preguntas e ideas, de qué manera se puede plantear esta perspectiva feminista y de esta forma incidir en cambios en las relaciones de poder entre hombres y mujeres.

Miguel Argibay en su documento realiza una crítica desde la perspectiva de género al enfoque instrumental masivamente utilizado por las agencias de cooperación para el desarrollo en la planificación, seguimiento y evaluación de proyectos: el Marco Lógico. El autor cuestiona la supuesta neutralidad del instrumento y el hecho de que sea aplicable a todos los proyectos, independientemente de las especificidades de cada uno de éstos. Asimismo plantea la dificultad que supone trabajar con este instrumento desde el planteamiento ideológico de los proyectos de Educación para el Desarrollo y género, dado que la complejidad de las dinámicas sociales no puede representarse en un esquema tan rígido y encorsetado como es el marco lógico.

El último capítulo a cargo de **Luisa Antolín** presenta muy gráficamente cómo las ONGD y los medios de comunicación siguen mostrando imágenes, utilizando estereotipos y un lenguaje sexista en su trabajo de sensibilización y educación para el desarrollo. La autora hace un llamamiento a las ONGD para que no reproduzcan prácticas comunicativas sexistas y realicen una labor más política que técnica. Como ella misma expresa –refiriéndose a las ONGD–: “olvidan poner en práctica su voluntad de cambio o de transformación social en la que se incluye la igualdad entre mujeres y hombres como parte inherente e indispensable del proceso de desarrollo”.

Esperamos que esta publicación estimule la reflexión sobre el tema y sea de utilidad para todas aquellas organizaciones y personas que trabajan por la construcción de una ciudadanía global crítica. Finalmente, queremos concluir esta presentación agradeciendo a la Dirección de Cooperación al Desarrollo de Gobierno Vasco y a la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo por la colaboración en la realización del proyecto **Género en la Educación para el Desarrollo: temas de debate Norte-Sur para la agenda política de las mujeres**. Este agradecimiento se hace extensivo a aquellas ONGD que dedican tiempo, personal y recursos económicos al objetivo anteriormente mencionado.

HEGOA ACSUR-LAS SEGOVIAS

Género en la Educación para el Desarrollo

Inma Cabello

“NO CONOZCO CASI NADA QUE SEA DE SENTIDO COMÚN.
CADA COSA QUE SE DICE QUE ES DE SENTIDO COMÚN HA SIDO
FRUTO DE ESFUERZOS Y LUCHAS DE ALGUNA GENTE POR ELLA.”

AMELIA VALCÁRCEL

“LA EDUCACIÓN NO ES LA PALANCA QUE TRANSFORMA EL MUNDO
PORQUE PODRÍA SERLO.”

PAULO FREIRE

Introducción

La Educación para el Desarrollo (ED) cuenta con más de 40 años de trayectoria. A lo largo de estas décadas ha evolucionado, tanto en su marco teórico como en sus prácticas, en un proceso pedagógico dinámico y constante de cuestionamiento permanente en busca de un cambio de rumbo hacia la transformación social. En sus inicios la ED surge ligada al ámbito de la cooperación al desarrollo y al igual que el paradigma “Género en el Desarrollo” la evolución de ésta viene dada por el concepto predominante de Desarrollo en cada periodo. En la actualidad la ED se define como una estrategia imprescindible para el desarrollo, diferenciada aunque complementaria de la cooperación internacional, con entidad propia, y que busca las vías para dejar de ser considerada como un instrumento o una herramienta de esta última. Paralelamente la introducción de la teoría de género en el desarrollo nace en los años 70, se desarrolla en los 80 y evoluciona en estas dos últimas décadas reforzando elementos del enfoque “Género en el Desarrollo” iniciales y enfatizando otros como los derechos humanos de las mujeres y los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos. El enfoque de género evolucionado trabaja sobre la necesidad de combinar la doble vía de empoderamiento y transversalidad. Si bien aún persisten numerosos obstáculos en él, llamémosle, “currículo oculto” de la cooperación internacional al desarrollo y sus agentes, para una real incorporación del enfoque de género en sus políticas, programas y acciones, bien es cierto que, gracias a la lucha y constancia de los movimientos, redes y organizaciones feministas y de mujeres, la incorporación de esta perspectiva en la cooperación internacional al desarrollo cuenta con un marco de intervención metodológico y con instrumentos y herramientas de intervención

amplio. Por el contrario, la Educación para el Desarrollo no ha desarrollado de momento un marco práctico de herramientas adecuadas y específicas al discurso actual de una ED para la ciudadanía global que asegure una eficaz introducción del enfoque de género en sus estructuras, políticas, estrategias, intervenciones y programas o proyectos. Sin embargo, sí estamos en posición de afirmar que dicho enfoque es ineludible e imprescindible para una ED crítica y transformadora para una ciudadanía global. En este artículo pretendemos razonar sobre este hecho y esbozar algunas claves que promuevan prácticas y herramientas de ED que sean transformadoras en género y por ende, críticas y activas a favor de un desarrollo humano en una ciudadanía global. Podríamos incluso aventurar que la ED, en su parcela de investigación y formación sobre el desarrollo, sirviera como impulsora de una cooperación internacional cuyas estructuras, estrategias y acciones asuman y contemplen la erradicación de la brecha de género en todos los niveles.

1. ¿Qué Educación para el Desarrollo pretendemos?

“La Educación para el desarrollo (ED) hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta” (Grupo de ED de la CONGDE, 2004; Mesa, 2000; y Celorio, 2006).

En el seno de esta ED late la teoría de género, de manera que para ponerla en práctica el enfoque de género se muestra inexcusable para hacerla realidad. En otras palabras, ninguna práctica de ED por una ciudadanía global puede reclamar la neutralidad de género, ni siquiera manifestarse como sensible o positiva al género (ver tabla 1). No estamos hablando de un enfoque que se puede agregar a posteriori ni un anexo a tratar. No habrá ciudadanía global si no se consideran las necesidades específicas y estratégicas diferenciadas de hombres y de mujeres y se contemplan las aportaciones de la mitad de la población mundial, las mujeres.

Este modelo de ED cuestiona determinadas visiones culturales e ideológicas dominantes, estructuras que no sólo debemos desenmascarar, sino que para transformarlas se hace necesario analizar y deconstruir las actitudes, y cosmovisiones que nosotras y nosotros reproducimos de esta visión dominante, en el plano más personal, en nuestro entorno, y que se reproducen a nivel global. Estamos abordando un marco complejo de análisis de la realidad que además nos exige la necesidad de crear e inventar modelos alternativos de ser personas, de ser hombres y mujeres alternativas a las identidades hegemónicas, con capacidad de elegir el modelo de vida que desean seguir (ver adelante empoderamiento). La ED al igual que la teoría de género busca articular nuevos discursos y prácticas para buscar modelos diferentes. La ED, al igual que las propuestas de los movimientos de mujeres y movimientos feministas, está en la búsqueda de nuevas identidades, conscientes de que no existen referentes previos por lo que debemos imaginarlos, inventarlos, practicarlos y evaluarlos. Para ello será importante el trabajo en red que sirva para socializar buenas prácticas y será necesario sistematizar las experiencias.

Tabla 1				
Negativo al Género	Neutro al Género	Sensible al Género	Positivo al Género	Transformador del género
Las desigualdades de género son reforzadas para lograr las metas de desarrollo establecidas.	No se considera que el género sea relevante para el logro de los objetivos de desarrollo.	El género se ve como un medio para el logro de los objetivos de desarrollo.	El género es central para el logro de objetivos de desarrollo positivos.	El género es central para la promoción de la igualdad de género y para el logro de objetivos de desarrollo positivos.
Usa normas, roles y estereotipos que refuerzan las desigualdades de género.	Las normas, roles y estereotipos de género no se ven empeoradas ni mejoradas.	Trabaja con las normas y roles de género y el acceso a los recursos en la medida que sea útil para el logro de los objetivos.	El cambio de las normas y roles y del acceso a los recursos es un componente importante para el logro de los objetivos.	Transformación de relaciones desiguales de género para promover que se comparta el poder, el control de los recursos, la toma de decisiones y el apoyo al proceso de empoderamiento de las mujeres.

Fuente: INSTRAW: *Glosario de género*. Adapted from Eckman, A. (2002). Disponible en: www.un-instraw.org/es/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=76

2. ¿Qué es la teoría y el enfoque de género?

La teoría de género es una teoría de análisis crítico y de cambio social. Es decir, al igual que la ED, es crítica y transformadora. *“Es un cuerpo de conocimiento científico que proporciona una explicación crítica a lo que acontece en el orden de los géneros. Incorpora el concepto género como categoría de análisis de las relaciones entre hombres y mujeres en cualquier cultura y sociedad. Esta visión, analítica y política creada desde la concepción de investigadoras feministas de las ciencias sociales, parte de la idea de que, a lo largo de la historia, todas las sociedades se han construido a partir de las diferencias anatómicas entre los sexos, convirtiendo esa diferencia en desigualdad social y política, además de económica y cultural. Esta diferenciación limita a mujeres y hombres el desarrollo de todas las potencialidades a que tienen derecho como seres humanos. Las diferencias biológicas entre mujeres y hombres no cambian. Los roles desigualmente asignados a cada uno de ellos, sí pueden cambiar. En este marco, se reinterpreta la historia, la sociedad, la economía, la cultura y la política, desde y con las mujeres”.* (Estrategia de género en la cooperación española 2008).

Con enfoque o perspectiva de género nos referimos a un enfoque de trabajo que trata de analizar la situación de mujeres y hombres, haciendo hincapié en el contenido relacional entre ambos. Este análisis es de suma importancia para una ED de quinta generación. Las

relaciones de género son sinónimo de desigualdad, jerarquía y poder. Una ED que sea participativa e incluyente debe necesariamente partir de un análisis de las relaciones desiguales de poder que se dan entre los hombres y las mujeres si quiere realmente promover una ciudadanía global.

Además este enfoque *“nos permite reflexionar sobre la relación entre mujeres, hombres, desarrollo y democracia. No se limita a hacer análisis y correlaciones sobre universos occidentales y urbanos. Dado que está basada en una teoría compleja, es útil en el análisis de cualquier sociedad organizada en torno al sistema de géneros. Se trata de una perspectiva incluyente, puesto que incorpora a las mujeres de todo el mundo y de todas las condiciones sociales. Esta inclusión no implica la exclusión de los varones, sino su necesaria integración. El punto central es la consideración del contenido relacional entre hombres y mujeres y el cuestionamiento de las relaciones de poder, en base a una propuesta transformadora más justa e igualitaria”*. (Estrategia de género en la cooperación española 2008).

El enfoque “Género en el Desarrollo” traslada los avances de la perspectiva de género al marco del desarrollo. El enfoque GED contempla dos estrategias imprescindibles para alcanzar un desarrollo humano sostenible:

1. “Gender mainstreaming” o transversalización de género.
2. Empoderamiento.

El enfoque de género tiene su germen en los Estudios de la Mujer, que son todas aquellas investigaciones empíricas o teóricas de distintas disciplinas que tienen como tema central a la Mujer. Estos estudios nacen como respuesta a la invisibilidad analítica de las mujeres en todos los campos del saber, o dicho de otra forma, la negación o ignorancia de la Mujer en los distintos campos del saber. Como consecuencia de los estudios de la mujer se ponen en evidencia dos grandes prejuicios en el estudio de las ciencias sociales:

1. Androcentrismo: entendido éste como *“Visión del mundo y de las cosas, desde el punto de vista teórico y del conocimiento, en la que los hombres son el centro y medidas de todas ellas”* (Palabras para la Igualdad. Biblioteca Básica Vecinal). La cultura occidental se basa en un modelo de sociedad androcéntrica que supone:

- Lo propio y característico de los hombres como centro del universo, parámetro de estudios y análisis de la realidad y experiencia universal de la especie humana.
- Una identificación entre la humanidad con el hombre-varón.
- Una ocultación de las mujeres y de su papel a lo largo de la historia.
- Una forma explícita de sexismo.
- Un sistema de valores androcéntricos genera en sí mismo un desequilibrio en el orden social de responsabilidades compartidas: la mitad de la población es relega-

da a la condición de debilidad y dependencia (mujeres), en tanto que la otra mitad se ve abocada a dar respuestas de fortaleza y autonomía (hombres).

Esta forma de operar limita a las personas en sus oportunidades de desarrollo y, por lo tanto, en su participación social, política, económica y cultural.

2. Etnocentrismo: Observación de otras culturas desde la perspectiva de la superioridad de la cultura propia.

La introducción del elemento de género, como un distintivo entre los hombres y las mujeres que responde a una construcción social sobre la que se sustenta la desigualdad, supuso una revolucionaria y nueva forma de mirar el mundo y en particular de entender y dar respuesta a la histórica discriminación de las mujeres en la sociedad. Dos aspectos fundamentales de la introducción del género son:

- En tanto que construcción social es flexible y es mutable. Será difícil desde este nuevo planteamiento hablar de la mujer universal o del hombre universal.
- Desde la Teoría del Conocimiento supone una gran ruptura epistemológica en:
 - Variabilidad (en función de las distintas culturas).
 - Carácter relacional (análisis de hombres y mujeres).
 - Multiplicidad (analizar identidad de género, raza, clase...).
 - Posicionamiento (estudio del contexto de las relaciones de género).

El género es por tanto un concepto pluridisciplinar y está atravesado por otras categorías sociales como la clase social, la etnia, así como por variables demográficas como la edad. Como categoría de análisis en la ED, el género aporta no sólo la posibilidad de poner en evidencia la “invisibilidad” de contenidos y por tanto de aprenderlos, sino que también sirve para ver de otra manera lo ya aprendido.

Existen, pues, numerosas similitudes que hacen que el enfoque de género sea un núcleo estructural de una ED por la ciudadanía global. En primer lugar, esta ED persigue “*crear conciencia crítica sobre la realidad mundial*”. Pero, ¿cuál es la realidad mundial que queremos transformar? La perspectiva de género destripa el modelo neoliberal sustentado en un orden patriarcal, no sólo visibilizando sus consecuencias a nivel mundial y la amplísima brecha de género que en términos de pobreza y vulneración de los derechos humanos y oportunidades supone (ver tabla 2), sino también promoviendo la toma de conciencia de los mecanismos de transmisión del modelo neoliberal androcéntrico que queremos modificar. Estos mecanismos de transmisión se encuentran en todas las esferas de nuestras vidas y se muestran como “inevitables, naturales, normales” y marcan nuestras formas de relacionarnos. Como explica Rosa Cobo: “*las construcciones sociales, legitimadas en su origen natural son las más difíciles de desmontar, pues arrastran el prejuicio de formar parte de ‘un orden natural de las cosas’ fijo e inmutable sobre el que nada puede hacerse*”. (Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas, Los libros de la catarata, 2008).

La posibilidad transformadora de la ED radica, entre otras acciones, en visibilizar lo que se plantea como invisible y en poner en crisis lo que se concibe como natural o normal, a los tres niveles individual, colectivo y global.

Tabla 2: Brecha de género en el mundo = Conciencia crítica sobre la realidad mundial

Mujeres (%)		Hombres (%)
50	Población	50
52	Horas trabajadas	48
10	Dinero en propiedad	90
1	Tierra en propiedad	99
2	Crédito agrícola	98
67	Pobres	33
70	Adultas/os analfabetas	30
80	Personas desnutridas	20
67	Niñez no escolarizada	33
17	Puestos parlamentarios	83
16	Puestos ministeriales	84
14	Puestos de dirección económica	86

Fuente: Clara Murguialday: Material del taller Metodologías para evaluar el impacto de género en las intervenciones de desarrollo, impartido en Córdoba, Septiembre 2008.

3. Evolución de la Educación para el Desarrollo en relación con los distintos enfoques que abordan la incorporación de las mujeres en los procesos de desarrollo

Consideramos interesante conocer y analizar la evolución de las distintas concepciones de la ED de forma comparada con los distintos enfoques que consideran a las mujeres en los procesos de desarrollo.

El análisis del marco histórico nos permite desarrollar la evolución teórica y práctica del:

- Género y la incorporación de las mujeres a los procesos de desarrollo.
- Las distintas concepciones en torno a la ED.
- La perspectiva de género que persiguen las distintas generaciones de la ED.

Es necesario conocer los orígenes y desde dónde partimos para poder seguir avanzando en este proceso educativo, pedagógico y de transformación. Este ejercicio sirve para revisar nuestras concepciones y sobre todo nuestras prácticas. Debemos señalar que los distintos modelos de ED, al igual que los distintos enfoques que consideran a las mujeres en el desarrollo, coexisten hoy en día y no se dan en estado puro, en la mayoría de los casos, sino mezclados entre sí.

Este análisis nos permite comprender cómo esta evolución se traduce en:

- Políticas.
- Estrategias.
- Intervenciones/Acciones de Desarrollo y ED.

Tal y como comentamos en un principio, el paradigma “Género en el Desarrollo” y la Educación para el Desarrollo vienen marcadas por la concepción del término “desarrollo” en cada etapa. Lo que pretendemos analizar es cómo la ED en sus distintas generaciones ha dado lugar a prácticas que, al igual que la evolución de los distintos enfoques que han abordado a las mujeres en los procesos de desarrollo, han evolucionado de una total invisibilización de las mujeres, pasando por una representación de las mujeres en su rol reproductivo y productivo sin cuestionar las relaciones de poder, hasta el discurso actual por el que abogamos y en el que estamos inmersas e inmersos. Presentamos resumida esta evolución en forma de tabla.

Tabla 3: Evolución de la Educación para el Desarrollo en relación con los distintos enfoques que abordan la incorporación de las mujeres en los procesos de desarrollo			
GENERACIONES DE LA ED	Años 40-50 1ª GENERACIÓN CARITATIVA ASISTENCIAL	Años 60 2ª GENERACIÓN DESARROLLISTA	Años 70 3ª GENERACIÓN CRÍTICA SOLIDARIA
ENFOQUES DE LAS MUJERES EN EL DESARROLLO	ENFOQUE TRADICIONAL	MUJERES EN EL DESARROLLO (MED)	
		ENFOQUE DEL BIENESTAR 1950-70	
		ENFOQUE DE LA EQUIDAD 1975-1985	
CONCEPTO DE DESARROLLO DOMINANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Subdesarrollo como atraso. • Hambre. • Carencias materiales, atraso, situaciones como desastres que frenan el desarrollo “normal”. • Circunstancias más allá de control. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja renta per cápita. • Falta de infraestructura y de educación. • Falta de recursos que causan bajos niveles de vida. • Restos del modelo de bienestar social dentro de la administración colonial. • Desarrollo económico vía modernización crecimiento acelerado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencia de estructuras locales, nacionales e internacionales injustas heredadas del colonialismo. • Papel de las élites locales, de las empresas transnacionales y del neocolonialismo. • Autonomía colectiva del Sur y desconexión de las estructuras internacionales. • Se pretende un nuevo Orden Económico Internacional.

GENERACIONES DE LA ED	Años 40-50 1ª GENERACIÓN CARITATIVA ASISTENCIAL	Años 60 2ª GENERACIÓN DESARROLLISTA	Años 70 3ª GENERACIÓN CRÍTICA SOLIDARIA
ENFOQUES DE LAS MUJERES EN EL DESARROLLO	ENFOQUE TRADICIONAL	MUJERES EN EL DESARROLLO (MED)	
		ENFOQUE DEL BIENESTAR 1950-70	
		ENFOQUE DE LA EQUIDAD 1975-1985	
CARACTERÍSTICAS DE LA ED	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización social y recaudación de fondos. Acciones puntuales en torno a desastres actuales. • Solidaridad del espectáculo. • No cuestiona el modelo de vida del donante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se visibiliza la actuación de las ONGD en el Sur. No identifica obstáculos estructurales. • Marcado carácter eurocéntrico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte. • Se introducen enfoques estructuralistas. • Responsabilidad de los países del Norte y de la imposición de un modelo de desarrollo. • Surgen nuevas iniciativas.
CARACTERÍSTICAS DE LOS DIFERENTES ENFOQUES QUE CONTEMPLAN A LAS MUJERES EN EL DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Invisibilidad de las mujeres. • No son consideradas como agentes de desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La modernización beneficia por igual a hombres y mujeres. • Los hombres son los representantes de los intereses y necesidades de toda sociedad y distribuidores justos y equitativos de recursos y beneficios entre miembros de la familia, y principales proveedores del bienestar familiar. • Diferencia entre roles femeninos y masculinos. Mujeres: papel biológico (reproducción, crianza y nutrición de hijo/a), Hombres (productivo). • Las mujeres no son valoradas. Invisibilidad (cuentas nacionales, medición de su contribución, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Las políticas se centran en el papel reproductor de las mujeres. • Supuestos: <ul style="list-style-type: none"> • La maternidad y el cuidado familiar es su rol central en la sociedad. • Binomio madre-hijo/a es el objetivo principal de la ayuda. • Las familias del Sur siguen el modelo de familia nuclear del Norte. • Las mujeres son el problema. Por tanto, la solución es capacitarlas en la mejora de sus "habilidades domésticas".

GENERACIONES DE LA ED	Años 40-50 1ª GENERACIÓN CARITATIVA ASISTENCIAL	Años 60 2ª GENERACIÓN DESARROLLISTA	Años 70 3ª GENERACIÓN CRÍTICA SOLIDARIA	
ENFOQUES DE LAS MUJERES EN EL DESARROLLO	ENFOQUE TRADICIONAL	MUJERES EN EL DESARROLLO (MED)		
		ENFOQUE DEL BIENESTAR 1950-70		
				ENFOQUE DE LA EQUIDAD 1975-1985
TRATAMIENTO DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA ED	<ul style="list-style-type: none"> Las mujeres no aparecen, todas las personas del Sur son objetos impotentes. Imágenes de niños hambrientos, de catástrofes. Las mujeres son protagonistas pasivas del drama, víctimas de su ignorancia. 	<ul style="list-style-type: none"> Las mujeres aparecen en los roles reproductivos. No son vistas como sujetos activos del desarrollo. Ninguna mención a la desigualdad de derechos y oportunidades con los hombres. 	<ul style="list-style-type: none"> Ninguna mención a la desigualdad de derechos y oportunidades con los hombres. La pobreza no tiene sexo. La opresión de las mujeres es consecuencia del sistema económico y político. No se cuestiona el papel tradicional de la mujer en la esfera privada. 	
GENERACIONES DE LA ED	Años 80 4ª GENERACIÓN DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE		Años 90 5ª GENERACIÓN	
ENFOQUES DE LAS MUJERES EN EL DESARROLLO	MUJERES EN EL DESARROLLO (MED)		GÉNERO EN EL DESARROLLO (GED)	
	Enfoque Anti-pobreza Posterior a los años 70 en adelante	Enfoque de la Eficiencia 1981-1990	Enfoque de Empoderamiento 1970-1980 (vigente hasta el siglo XXI)	Evolución del enfoque GED: integra empoderamiento y transversalización. 1995
CONCEPTO DE DESARROLLO DOMINANTE	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo no sostenible en el Norte. Mal desarrollo en el Sur. Dinámicas de la globalización: subordinación de las metas sociales al mercado global (deuda, comercio, inversión). Debido a la crisis de la deuda se lucha sólo por la supervivencia económica. Pobreza y desigualdad como exclusión, como negación de derechos humanos. Se persiguen metas internacionales de lucha contra la pobreza. 		<ul style="list-style-type: none"> Dinámicas de la globalización: subordinación de las metas sociales al mercado global. Búsqueda de nuevos marcos de gobernanación global. La visión de desarrollo se centra en el ser humano. Se hace evidente que si no se diferencian los logros de desarrollo humano según el género no se erradicará la pobreza ni se logrará un verdadero desarrollo que beneficie a todas las personas. 	

GENERACIONES DE LA ED	Años 80 4ª GENERACIÓN DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE		Años 90 5ª GENERACIÓN	
ENFOQUES DE LAS MUJERES EN EL DESARROLLO	MUJERES EN EL DESARROLLO (MED)		GÉNERO EN EL DESARROLLO (GED)	
	Enfoque Anti-pobreza Posterior a los años 70 en adelante	Enfoque de la Eficiencia 1981-1990	Enfoque de Empoderamiento 1970-1980 (vigente hasta el siglo XXI)	Evolución del enfoque GED: integra empoderamiento y transvernalización. 1995
CARACTERÍSTICAS DE LA ED	<ul style="list-style-type: none"> • Valores: respeto, tolerancia y apreciación de la diversidad. • Multiculturalismo. Conocimiento de la diversidad social y cultural. El cambio global depende tanto del Sur como del Norte. Se exige mayor formación y conocimiento. Se da paso a nuevas temáticas: género, interculturalidad, etc. 		<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión crítica del modelo de globalización. • Reafirmar el vínculo desarrollo, justicia y equidad. • Redes. • Movilización y Empoderamiento. • Se buscan nuevos marcos de gobernación global. • Promueve una conciencia de ciudadanía global. 	
CARACTERÍSTICAS DE LOS DIFERENTES ENFOQUES QUE CONTEMPLAN A LAS MUJERES EN EL DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Una mayor participación económica de las mujeres generaría automáticamente equidad. • Los déficits sociales se cubren gracias a la triple jornada laboral de las mujeres. • Este enfoque aumenta las necesidades prácticas de las mujeres. • No cuestiona el modelo de desarrollo vigente y perpetúa los roles y las relaciones de poder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce que las mujeres cubren las necesidades básicas de las familias y se pretende aumentar sus ingresos como vía para “integrarlas” en el desarrollo. La desigualdad está ligada a la pobreza. No hay cambios estructurales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un enfoque que surge de los movimientos feministas de los países en desarrollo. • Se centra en la estructura multidimensional que subordina a las mujeres. • Busca una distribución del poder en todos los niveles. • Trata de formular una visión alternativa. • Propone realizar todas las acciones que mejoren la posición de las mujeres. • La Plataforma de Beijing se ubica en este enfoque. 	<ul style="list-style-type: none"> • El enfoque GED se centra en una doble vía: 1. el empoderamiento de las mujeres y la transformación de todas las relaciones de desigualdad y 2. la transversalidad para que la perspectiva de género se integre en todas las políticas, planes, programas y proyectos. Propone incluir el género en la corriente principal, donde se ubican los temas fundamentales para la toma de decisiones. • Estos dos componentes son necesarios y se complementan para alcanzar la igualdad de género.

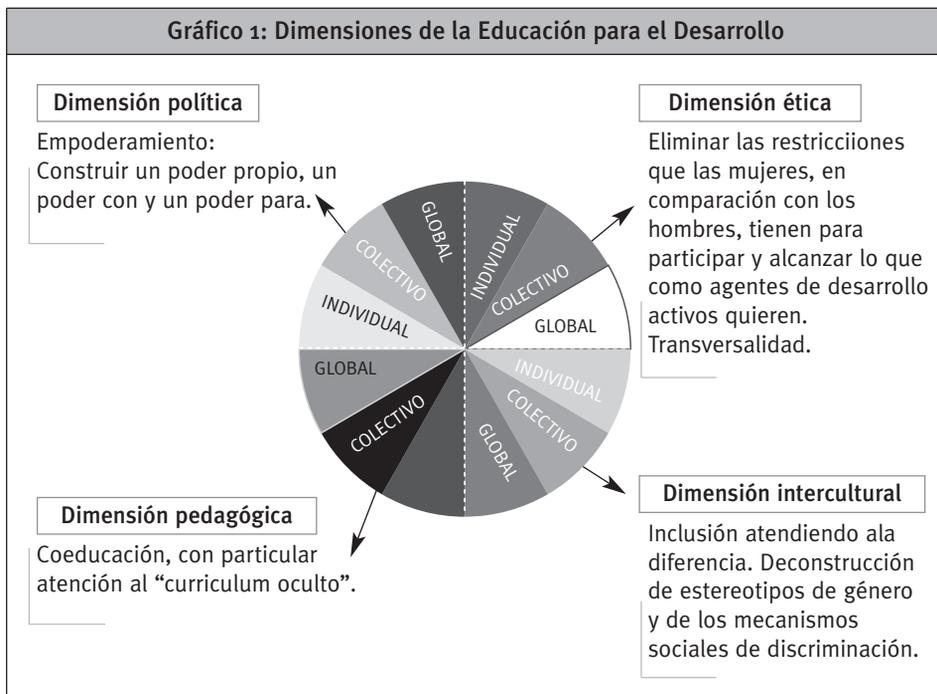
GENERACIONES DE LA ED	Años 80 4ª GENERACIÓN DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE		Años 90 5ª GENERACIÓN	
	MUJERES EN EL DESARROLLO (MED)		GÉNERO EN EL DESARROLLO (GED)	
ENFOQUES DE LAS MUJERES EN EL DESARROLLO	Enfoque Anti-pobreza Posterior a los años 70 en adelante	Enfoque de la Eficiencia 1981-1990	Enfoque de Empoderamiento 1970-1980 (vigente hasta el siglo XXI)	Evolución del enfoque GED: integra empoderamiento y transversalización. 1995
TRATAMIENTO DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA ED	<ul style="list-style-type: none"> Las mujeres contribuyen al desarrollo. Tienen necesidades básicas diferentes a las de los hombres. No acceden a los recursos. Son capital humano en el que es indispensable invertir. 		<ul style="list-style-type: none"> Presión política para que se institucionalice el género en políticas y prácticas. Transformar las relaciones de poder y promover el empoderamiento de los grupos más pobres y excluidos. 	

Fuente: Elaboración propia.

4. ¿Por qué el enfoque de género es ineludible e imprescindible si pretendemos una Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global? Políticas, estrategias y herramientas

Crear conciencia crítica para poder actuar y transformar el modelo de desarrollo vigente pasa necesariamente por poner en crisis las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres. No hacerlo supone perpetuar el modelo neoliberal. El género propone cambios estructurales que no sólo superen la subordinación de género, sino que esos cambios significarían a su vez la transformación de una globalización neoliberal en una globalización solidaria en términos de justicia social.

El gran reto de la ED para la ciudadanía global es precisamente abordar de forma holística la compleja realidad que pretende transformar. Para ello debe emprender de forma vinculada y no parcelada las distintas dimensiones que la componen y hacerlo a su vez de forma coherente en los tres niveles en los que de forma conectada podemos actuar las personas: a nivel individual, analizando nuestra forma de relacionarnos, hombres y mujeres; a nivel de comunidad, en los espacios para la participación ciudadana, en nuestras entidades; y a nivel global.



Fuente: Área de Educación para el Desarrollo de Mujeres en Zona de Conflicto (MZC).

Incorporar el enfoque de género y la igualdad entre mujeres y hombres en la ED requiere:

- Compromiso.
- Aprendizaje continuo.
- Convicción.
- Transformación “desde dentro y hacia fuera”.

La ED transformadora en género nos asegura:

- Un análisis crítico de la realidad, del modelo de desarrollo y las problemáticas globales.
- Propuestas políticas transformadoras (empoderamiento, construcción de identidades desde la equidad).
- Una completa ciudadanía global.
- Un cambio de valores y actitudes individuales y colectivas para un mundo más justo, donde mujeres y hombres compartan con equidad poder y responsabilidades.

La estrategia de empoderamiento

Como ya hemos venido diciendo, la ED para una ciudadanía global debe “aprehender” de la estrategia de empoderamiento que han desarrollado, tanto las teorías de renovación pedagógica como los movimientos feministas. Los agentes de ED debemos formarnos para trasladar a nuestras prácticas cómo abordar el tema de poder, analizar las distintas concepciones que existen del término y debatir acerca de las relaciones de poder que queremos construir entre hombres y mujeres. El empoderamiento, al igual que la ED, es un proceso de cambio, y a largo plazo que implica transformaciones a nivel subjetivo y colectivo. El proceso de “empoderarse” propicia que las personas tomen el control de sus vidas, que tengan habilidades para establecer las decisiones relevantes y para situar en la agenda principal la necesidad de ese “otro mundo no sólo posible sino necesario”. La ED debe transgredir y transformar las relaciones de poder establecidas por el neoliberalismo patriarcal en un poder propio, en un poder que juntas y juntos podemos alcanzar, un poder positivo que suma e incluye y un poder para transformar(nos).

La estrategia de transversalidad

Esta estrategia es global y afecta al conjunto de la organización y al conjunto de proyectos y acciones de Educación para el Desarrollo. La incorporación de la perspectiva de género, como medio para la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres debe constituir un eje transversal en todo el trabajo de nuestras organizaciones.

La transversalidad del enfoque de género en el conjunto de proyectos y acciones de Educación para el Desarrollo y sensibilización, significa que debe estar presente en nuestras entidades y en todas las fases de nuestra estrategia educativa: planteamiento, objetivos, actividades, materiales y resultados esperados.

Herramientas para la participación y transformación social en base al género

Creemos necesario que la ED se forme e investigue las posibilidades que nos ofrece la extensa literatura que existe sobre la incorporación del género en el marco de la cooperación al desarrollo, así como resulta esencial conocer a fondo el enfoque coeducativo. Falta que desarrollemos desde la práctica cómo podemos aplicar en nuestro proceso transformador el marco de intervención y metodológico del género. Bastaría en un principio con hacernos preguntas, mirar de forma distinta a la establecida la realidad: ¿Quién está haciendo qué? ¿Cómo participa? ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Sobre qué se decide? ¿Sobre las necesidades de unos pocos? ¿Quién controla los recursos, el tiempo, el espacio, los materiales?, etc. Son preguntas que tenemos que acordarnos utilizar hacia nosotras y nosotros mismos, hacia las entidades en las que trabajamos o militamos, hacia el grupo con el que trabajamos, hacia la realidad o temática que estamos tratando, etc. No está de más recordar que estas herramientas se sitúan en el marco de la teoría de género. Entre ellas destacamos:

- División sexual del trabajo (privado, público).
- División genérica del mundo: roles (productivo, reproductivo y comunitario).

- Acceso, uso y control de los recursos, servicios y beneficios.
- Necesidades prácticas e intereses estratégicos.
- Relaciones con el poder: espacios y tipos de poder.
- Condición y posición: para definir la toma de decisiones y las relaciones de poder.
- Indicadores de género.

5. Retos para una Educación para el Desarrollo transformadora en género

No son pocos los retos de una ED para la ciudadanía global, pero no deja de ser ilusionante y necesario reconocerlos para comenzar a abordarlos. La ED, como hemos señalado anteriormente, comparte con la teoría de género su esencia transformadora y de proceso y de igual forma comparte retos y dificultades. Sumar en este sentido agilizaría nuestro objetivo compartido. Algunos retos son:

- Trabajar en nuestras entidades para promover el debate interno acerca de la ubicación de la ED y el enfoque de género, haciendo frente a la concepción de este enfoque como una imposición o un trámite.
- Reflexionar y trabajar estrategias de ED y transversalidad de género, pasando de una concepción desvinculada a una más holística.
- Cuestionar las metodologías tradicionales, y emplear la imaginación para promover los cambios que requieran innovación y respondan a los fines que pretendemos.
- Desarrollar herramientas nuevas que nos sirvan para todo ello y trabajar para integrarlas en el trabajo cotidiano.

Empecemos porque como hemos dicho, es posible y necesario.

Bibliografía

Antolín, Luisa (1999): “Género y educación para el desarrollo: hacia la construcción de un nuevo paradigma”, en López, Irene y Alcalde, Ana (coords.): *Relaciones de género y desarrollo. Hacia la equidad de la cooperación*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Antolín, Luisa; Aguilar, Tusta; Simón, María Elena (2003): *La mitad invisible. Género en la Educación para el Desarrollo*. Madrid: ACSUR-LAS SEGOVIAS.

Argibay, Miguel; Celorio, Gema; Celorio, Juan José (1998): *De Norte a Sur. Vidas paralelas de las mujeres*. Bilbao: Hegoa.

Caballero, Itziar (coord.) (2004): *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Unesco Etxea.

- Celorio, Gema y López de Munain, Alicia (coords.) (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Celorio, Gema; Argibay, Miguel (2005): *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Cobo, Rosa (ed.) (2008): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- CONGDE (2005): *Educación para el Desarrollo: una estrategia de cooperación imprescindible*. Disponible en: www.autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf
- De la Cruz, Carmen (1998): *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde y Secretaría General de Acción Exterior.
- MUJERES EN ZONA DE CONFLICTO: *Guía útil de recursos en internet sobre género y desarrollo*. Disponible en: www.guiagenero.mzc.org.es
- Murguialday, Clara y Vázquez, Norma (2005): *Un paso más. Evaluación del impacto de género*. Barcelona: Cooperació.
- Ortega, Mari Luz (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Disponible en: www.aecid.es/o3coop/6public_docs/2seci/2doc_coop_esp/ftp/estrategia_educacion_desarr.pdf

Recursos en la Red

ACSUR-LAS SEGOVIAS www.acsur.org

BANTABA (Recursos para el desarrollo humano, la educación global y la participación ciudadana) www.bantaba.ehu.es

EDUALTER (Red de recursos de educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad) www.edualter.org

MUJERES EN ZONA DE CONFLICTO www.mzc.es

Dimensiones de la Educación para el Desarrollo con enfoque de género

Sonia Tomás

1. Integrar la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo

El papel de la Educación para el Desarrollo (ED) como práctica transformadora pone el acento en la toma de conciencia de la realidad de las personas e incide así en la capacidad de éstas para transformarla. Parte de la construcción individual de hombres y mujeres, analiza su contexto e interdependencia con otras sociedades y promueve cambios sociales que rompen con los estereotipos marcados cultural e históricamente. Este proceso educativo está íntimamente ligado, tanto en su reflexión como en su accionar, con el enfoque de empoderamiento. Ambos buscan la participación de todas las personas a través de dinámicas inclusivas, promueven el protagonismo integral de las personas y proponen cambios estructurales de la sociedad.

Para que esta propuesta sea del todo coherente e integral sólo hay que ir un poco más allá y percatarse que las desigualdades de género son, en parte, producto del modelo de desarrollo actual, que la toma de conciencia pierde sentido si no se tienen en cuenta las prácticas discriminatorias que afectan a las mujeres y que el compromiso para el cambio pasa ineludiblemente por transformar radicalmente los roles y las relaciones entre hombres y mujeres.

De esta forma, integrar la perspectiva de género en la ED significa hacer visibles las desigualdades entre hombres y mujeres (acceso al poder, control de los recursos, etc.), acabar con los estereotipos sexistas que desvalorizan a las mujeres como personas, acentuando su sumisión, poner fin a los roles de género y promover la participación, entendida ésta como redistribución del poder, de hombres y mujeres, en la construcción de un nuevo modelo de desarrollo. La ED en la medida que es un proceso que promueve conciencia crítica con el objetivo último de generar estrategias para el cambio, se encuentra vinculada con la perspectiva de género ya que ambas construyen un modelo de ciudadanía global, en donde los hombres y las mujeres toman conciencia del funcionamiento de la sociedad y así actúan en consecuencia desde una posición crítica.

Partiendo de este análisis, la ED con enfoque de género pretende promover una ciudadanía activa que sea asimismo, generadora de una cultura de solidaridad y corresponsabilidad. Para el logro de este ambicioso –aunque también necesario– objetivo deben de interactuar diferentes dimensiones sobre las que se asienta este proceso de aprendizaje-interpretación-acción.

2. Las dimensiones de la ED con enfoque de género

Actualmente la tendencia a la uniformización de las intervenciones educativas pone en riesgo el carácter transformador de la ED con enfoque de género. Gran parte de estas intervenciones se definen, planifican y ejecutan desde un único plano, sin tener en cuenta el contexto, necesidades o intereses de aquellas personas a quienes van dirigidas. Por el contrario, la ED con enfoque de género aporta una visión y análisis crítico tanto del concepto de desarrollo como del de educación, señalando el foco de atención en las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres. El modelo de desarrollo por el que queremos trabajar y luchar, va a definir el tipo de proyecto educativo a poner en marcha. Si partimos de este análisis, esta nueva visión de la ED se convierte en uno de los mayores desafíos para todas aquellas personas u organizaciones que trabajan por y para el cambio social.

En esta línea, la ED con enfoque de género ha de tener en cuenta y entrecruzar algunas de las dimensiones que están implícitas al replantear los conceptos de desarrollo y de educación. Estas dimensiones:

- a. proponen transformar las sociedades en su conjunto para de esa forma, satisfacer las necesidades e intereses de todas las personas; en este sentido nos encontramos con la dimensión política, entendida ésta como un instrumento para la acción,
- b. rompen con una estructura de pensamiento y acción profundamente androcéntrica y eurocéntrica, tienen en cuenta la diversidad que conforman las sociedades actuales y permiten realizar una lectura más justa y global de la realidad. Es en este punto donde surge la dimensión intercultural, en donde confluyen las teorías y prácticas feministas con el objetivo de transformar las sociedades en las que vivimos,
- c. analizan la creciente desigualdad en la distribución de los recursos y el acceso al poder para modificar determinadas actitudes sociales y sentar así las bases de un mundo más justo, donde las personas puedan compartir el poder y los recursos. La justicia social es entonces uno de los principios fundamentales sobre los que pivota la dimensión ética de la ED,
- d. entienden la educación como un proceso a medio y largo plazo, en donde los métodos y recursos utilizados deben “deconstruir” los estereotipos, símbolos y significados que reproducen unas relaciones desiguales entre mujeres y hombres. De esta forma, aparece la dimensión pedagógica como una práctica liberadora que fomenta la participación equitativa de las personas en el desarrollo de sus sociedades.

2.1. La dimensión política de la ED con enfoque de género: como instrumento de acción

La ED, entendida como proceso dinámico que genera reflexión y análisis crítico, trasciende el enfoque de sensibilización de y hacia la sociedad civil. Centra su acción en la adqui-

sición de conocimientos orientados a la acción, en la construcción de un mundo más justo, en donde todas las personas compartan el acceso al poder y los recursos. Desde este enfoque la ED adquiere una dimensión política que aprende, analiza y actúa sobre la realidad. Este proceso de aprendizaje-interpretación-acción varía según la edad, el sexo, el medio social y el contexto de las personas implicadas.

La dimensión política de la ED con enfoque de género pretende analizar e interpretar los estereotipos masculinos y femeninos, que someten a las mujeres a una condición de ciudadanas de segunda categoría para construir un modelo de relaciones sociales más justas y equitativas. Desde una perspectiva educativa y comprometida con la desigualdad, se debe prestar especial atención a los valores que ésta reproduce, ya que dichos valores serán la base sobre la que se preparará la intervención y el modelo de cambio de estructuras.

En este sentido la ED es un instrumento imprescindible para generar compromisos políticos que actúen e incidan sobre la realidad de las sociedades actuales. Si el análisis parte de la desigualdad, el diseño del proyecto educativo incidirá sobre la desigualdad, de acceso y de poder, que rige las relaciones entre hombres y mujeres. Sólo teniendo en cuenta este proceso de aprendizaje-interpretación-acción se podrán llevar a cabo acciones de movilización social e incidencia que replanteen el modelo de desarrollo existente y generen cambios radicales de valores y actitudes, ya sean éstas individuales o colectivas.

El discurso y práctica de la ED es, y así debería seguir siendo, un análisis profundamente movilizador para la sociedad. Opera activamente en el plano de las reivindicaciones, tanto individuales como colectivas, tanto de las sociedades del Sur como de las del Norte, y también en las situaciones que generan desigualdad entre hombres y mujeres, así como en la discriminación de estas últimas. Prescindir de esta dimensión política como motor de cambio social, sería como coartar el potencial transformador que busca la ED. Educar para el cambio debe influir sobre el modo de hacer política, en el modo en que hombres y mujeres proponen y ejecutan programas y estrategias educativas de acuerdo con sus necesidades, su visión del mundo, sus valores y prioridades.

Cuestiones para entender la integración de la perspectiva de género en la dimensión política

Diseño	¿Cuál es el objetivo último del proyecto educativo a desarrollar?, ¿cuenta con una estrategia de acción?, ¿qué papel juegan las cuestiones de género en la estrategia educativa, son prioritarias o residuales?, ¿se disponen de herramientas y procedimientos con enfoque de género para alcanzar la dimensión política que deseamos?
Actores	¿Qué papel juegan los hombres y las mujeres en el proceso de transformación social?
Metodología	¿Se ha tenido en cuenta una dinámica de empoderamiento, con la población beneficiaria, como instrumento clave del proceso?, ¿se han planteado relaciones entre el ámbito personal y el estructural de las mujeres y los hombres partícipes del proceso educativo?

2.2. La dimensión cultural de la ED con enfoque de género: la transformación social

La interculturalidad es uno de los mayores retos para todas aquellas personas que trabajan por una educación para la transformación social. La tendencia actual se centra en la uniformización educativa, en donde se eliminan las peculiaridades, los intereses y las realidades de las personas, de los hombres y mujeres, niños y niñas, ancianos y ancianas, etc. Este enfoque parte de una visión etnocéntrica y patriarcal del desarrollo puesto que pretende simplificar el tejido de relaciones que se establecen en una sociedad, ubicándoles en un mismo plano de falsa igualdad e ignorando el respeto a la diversidad.

Por el contrario, la ED promueve un proceso educativo basado en el respeto mutuo de las diferentes expresiones culturales, reconoce positivamente las diferencias y fomenta avances para que hombres y mujeres en igualdad de condiciones puedan contribuir al desarrollo de sociedades más justas, equitativas y verdaderamente democráticas.

En este marco, la ED se convierte en un instrumento de emancipación. Tomando en consideración el paradigma de los derechos humanos universales y multiculturales, el proceso educativo debe desactivar aquellas prácticas que sólo favorecen la inequidad de género. Una educación liberadora y emancipadora ha de generar espacios de comunicación entre las culturas e identidades, reconociendo así que todas las personas son sujetas de derechos y que ninguna tradición, costumbre, sexo o raza debe cuestionar.

Desde una perspectiva feminista, la ED identifica aquellos valores, prejuicios y estereotipos que quiebran el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y así desenmascara aquellos privilegios masculinos. En esta línea es como el feminismo se convierte en una corriente, no sólo de pensamiento sino también de acción, imprescindible para destapar las dinámicas patriarcales que tratan de ser representadas como prácticas culturales.

El proceso de enseñanza que promueve la ED, si quiere tratar de mejorar la comunicación y comprensión de las personas o grupos ante determinadas situaciones que generan desigualdad e injusticia, ha de incorporar el ideario y accionar feminista para articular propuestas que transformen la sociedad. Por ello es importante que las intervenciones de ED no sólo tomen en cuenta los patrones culturales que discriminan a las mujeres, sino también se comprometa y proponga acciones para la transformación social.

Cuestiones para entender la integración de la perspectiva de género en la dimensión cultural

Diseño	¿A qué realidad de mujeres y hombres hace referencia la propuesta educativa?, ¿qué valores culturales refleja?, ¿qué tipo de investigación previa se ha realizado, se ha tenido en cuenta el análisis de género?
Actores	¿La población objetivo participa del proceso educativo?, ¿cómo y cuándo participan las mujeres?, ¿se han creado mecanismos correctores para aquellos colectivos culturalmente más silenciados?
Metodología	¿Se ha intentado recuperar lenguas o historias propias de las personas que participan en el proyecto educativo?, ¿utilizamos medios de expresión adecuados a la cultura de los hombres y mujeres?, ¿se posibilita la relación entre las diferentes culturas que participan en el proyecto?

2.3. La dimensión ética de la ED con enfoque de género: por justicia social

Cuando se propone la necesidad de educar para construir un modelo de desarrollo equitativo y sostenible, estamos reforzando la dimensión ética de la ED. Este planteamiento pretende dar respuesta al imperativo moral que representa la pobreza, la injusticia y la desigualdad, así como el compromiso expreso con la afirmación y el respeto de los Derechos Humanos. La perspectiva de género en la ED se encamina a evitar aquellas presentaciones de las mujeres como víctimas pasivas, y por el contrario, promueve un proceso de enseñanza-aprendizaje-acción en donde éstas, en pie de igualdad con los hombres, sean protagonistas y agentes fundamentales tanto en los contenidos educativos, procedimientos pedagógicos como en las actitudes que resalta la ED.

Una de las injusticias sociales más fundamentales y extendidas es la discriminación, política, económica y social, que sufre la gran mayoría de la población femenina en el mundo. Esta situación interfiere directamente tanto en las posibilidades y capacidades de las mujeres para ser protagonistas y agentes de su propio desarrollo, como en la visión y reproducción que hacemos de dicha realidad. Si somos capaces de incorporar la perspectiva de género en las diferentes tipologías de intervenciones de la ED, estaremos dando un paso gigante hacia la justicia social e igualdad entre todos los seres humanos. La ED como instrumento de aprendizaje-interpretación-acción de la realidad en la que vivimos se convierte, entonces, en un medio poderoso para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres.

Pero el aprendizaje y toma de conciencia de la desigualdad de género exige más que familiarizarse con algunos textos o integrar conceptos teóricos. Exige sobre todo que tanto hombres como mujeres se den cuenta de cómo los problemas de justicia social, relaciones de poder y discriminación por razón de sexo pueden afectar a sus propias vidas y su entorno inmediato. También exige que todas las personas interioricen la desigualdad, la vivan y/o sientan para poder conseguir un compromiso activo que promueva la transformación de las estructuras sociales, económicas y políticas que limitan un modelo de desarrollo democrático, equitativo y sostenible.

Cuestiones para entender la integración de la perspectiva de género en la dimensión ética

Diseño	¿Cuáles son los fundamentos teóricos y principios fundamentales sobre los que pivota el proyecto educativo?, ¿se han tenido en cuenta el papel y aporte de las mujeres en dichos planteamientos iniciales?, ¿qué visión y cómo se presentan a las mujeres y hombres en los contenidos educativos?
Actores	¿En qué punto del proceso educativo se ha considerado el empoderamiento de las mujeres?, ¿cómo este empoderamiento abordará la discriminación de las mujeres y la defensa de sus derechos?, ¿en qué medida los hombres han interiorizado el patrón masculino de discriminación hacia las mujeres?, ¿se han planteado acciones para que los hombres renuncien a sus derechos?
Metodología	¿Se han favorecido espacios de información, reflexión e interiorización específicos para mujeres?, ¿y para hombres?, ¿se considera que dichos espacios serían útiles si se hacen mixtos para poder promover cambios en la escala de valores éticos de las personas que participan?

2.4. La dimensión pedagógica de la ED con enfoque de género: la importancia de la metodología

Las estrategias y herramientas educativas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje-acción tienen, muchas veces, un carácter instrumental que no deberían de ser aplicadas de forma mecánica. Es por ello que se hace necesario evitar que la ED se convierta en un conjunto de técnicas o juegos con los que mantener al grupo ocupado. De esta forma es importante no perder de vista la dimensión pedagógica si no se quiere correr el riesgo de traicionar al resto de dimensiones de la ED.

Es evidente que dependiendo de los métodos y recursos utilizados la ED conseguirá transformar a las personas en promotoras del cambio social hacia el desarrollo. Así, no es lo mismo el trabajo en un proyecto educativo dirigido a personas adultas fuera del aula o a niñas y niños ubicados dentro del aula. El enfoque metodológico de la ED es de suma importancia; este planteamiento requiere imaginar nuevas alternativas, con creatividad e incluyendo el análisis de género en todo su proceso de definición y puesta en marcha.

En el momento de diseñar una propuesta educativa es importante utilizar materiales y recursos didácticos que promuevan una perspectiva crítica y un análisis de la realidad sobre la que se va a trabajar que no sea ni sexista ni eurocéntrica. Es importante el lenguaje que se utiliza, tanto en los materiales educativos como el del personal formador, y que en el análisis de la problemática (pobreza, desigualdad, etc.) se visibilicen los aportes, capacidades y estrategias de las mujeres, tanto a título individual como colectivo.

Un fallo grave que hay que superar es que bajo el marco de la solidaridad, y las “buenas intenciones”, todo tiene cabida y por lo tanto, todo vale. Las personas facilitadoras del proyecto educativo han de estar formadas, no sólo en técnicas pedagógicas, sino también en análisis crítico de la desigualdad entre mujeres y hombres, es decir, deben de tener los conocimientos para abordar la perspectiva de género. Sólo de esta forma se pondrán en marcha propuestas educativas que tengan en cuenta las perspectivas, los intereses y las capacidades de los hombres y las mujeres, ya sean éstos y éstas sujetos de análisis, como las personas interlocutoras, y por lo tanto a quién va dirigido el proceso de aprendizaje-enseñanza-acción.

Cuestiones para entender la integración de la perspectiva de género en la dimensión pedagógica

Diseño	¿En qué medida contribuye la propuesta al cambio social de las relaciones de género?, ¿se han planteado los objetivos teniendo en cuenta la realidad de hombres y mujeres donde se va a implementar la propuesta educativa?, ¿qué tipo de lenguaje se pretende utilizar?
Actores	¿Tiene el personal formador conocimientos sobre igualdad de género y/o formación pedagógica específica?, ¿qué implicación y planteamiento en relación a las cuestiones de género tiene la organización frente a la formación de los diferentes agentes?
Metodología	¿Los métodos están adecuados a la realidad de hombres y mujeres del grupo objetivo?, ¿qué aspectos se evalúan del proceso educativo?

A modo de conclusión, las dimensiones descritas de la ED con enfoque de género promueven un replanteamiento crítico del modelo de desarrollo que pretendemos conseguir, nos ayudan a acercarnos a este modelo y así elaborar respuestas propositivas que tengan en cuenta la equidad de género. La interacción, en mayor o en menor medida, de las cuatro dimensiones expuestas (política, intercultural, ética y pedagógica) es de suma importancia si queremos avanzar hacia un desarrollo humano democrático, participativo y sostenible en donde hombres y mujeres actúen y convivan en igualdad de condiciones y oportunidades.

Bibliografía

Argibay, Miguel; Celorio, Gema; Celorio, Juan José (1998): *De Norte a Sur. Vidas paralelas de las mujeres*. Bilbao: Hegoa.

Celorio, Gema; Lopez de Munain, Alicia (coords.) (2007): “Educación para el Desarrollo” en *Diccionario de educación para el desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

Cobo, Rosa (ed.) (2008): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los libros de la Catarata

CONCORD, DEVELOPMENT EDUCATION FORUM (2007): *Working to achieve the millennium development goals through greater public engagement in the fight against poverty*.

Ortega, Mari Luz (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Disponible en: www.aecid.es/o3coop/6public_docs/2seci/2doc_coop_esp/ftp/estrategia_educacion_desarr.pdf

Ortega, Mari Luz (2008): *La educación para el desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española*. Madrid: Fundación ETEA.

POLY-GONE (2003): Mosaico educativo para salir del laberinto. Disponible en: www.webpolygone.net/documents/castellano/archives/mosaico_castellano.pdf

Renau, María Dolors (2008): *Ciudadanas y políticas*. Madrid: FRC Llibres.

REPEM (2008): *¿Existe un proyecto feminista para la transformación social? Interculturalidad y feminismos*. II Seminario virtual realizado del 11 al 20 de agosto. UNIFEM y ACCD.

VV. AA. (2001): *Intercultural network for development and peace*. India: INDP.

La Educación para el Desarrollo desde un enfoque coeducativo. Pautas y estrategias de acción

Llum Pellicer

Introducción

El desarrollo de este trabajo parte del análisis de la realidad sexista y patriarcal de la sociedad en general, y de los espacios educativos, en particular. Para ello se conceptualizan algunos términos fundamentales para la comprensión del texto como son el androcentrismo y el currículo oculto, entre otros. Posteriormente se propone el análisis de las manifestaciones sexistas más comunes en la educación por medio de un mapa conceptual que desglosa cada uno de los aspectos y apartados de la práctica educativa diaria.

Una vez analizada someramente la realidad sexista, se plantea la base teórica que respalda la coeducación como un modelo transformador de las desigualdades de género, explicitando sus características y objetivos fundamentales. En el último apartado se exponen las principales fases para desarrollar un proceso coeducativo y se sugieren una serie de pautas y estrategias de acción.

Uno de los primeros elementos que debemos rescatar es que no podemos hablar de sistemas democráticos en el siglo XXI si se continúa discriminando a la mitad de la población (las mujeres); es decir, si existen todavía diferentes aspectos de desigualdad y discriminación hacia la población femenina, situación que todavía se mantiene en todos los países del mundo de manera más o menos explícita, dependiendo de cada realidad social.

En consecuencia, no podemos contemplar la Educación para el Desarrollo para una ciudadanía global sin incluir la perspectiva de género de manera explícita y transversal en todos los espacios y acciones planificadas. Una de las principales estrategias para conseguirlo es incorporar el enfoque coeducativo como modelo transformador de las desigualdades de género.

Para trabajar con el enfoque coeducativo, primero tendremos que construirlo analizando la realidad (mirando el mundo con nuevas lentes): es un proceso lento y difícil pero es un gran reto y es también fuente de satisfacciones cuando se consigue avanzar y se observan los resultados.

1. El sexismo en la sociedad y en la educación

1.1. Vivimos en una sociedad sexista, patriarcal y heterosexista

Nuestra sociedad es **sexista** porque ofrece roles diferenciados en función del sexo biológico de la persona, dividiéndolos en dos realidades excluyentes: mujeres y hombres.

Es **patriarcal** porque sitúa el papel cultural, económico y social de los hombres por encima del de las mujeres: los géneros están jerarquizados y el masculino es considerado superior al femenino. El patriarcado se sustenta en el androcentrismo como valor único de la realidad: androcéntricas y sexistas son las culturas y los saberes, el lenguaje (oral y escrito) y las imágenes, el tratamiento de las noticias, etc., en definitiva los temas “importantes” que mueven el mundo productivo.

Finalmente también es una sociedad **heterosexista** porque denota la suposición de que todas las personas son heterosexuales y la creencia que éstas son por naturaleza superiores a las personas homosexuales y bisexuales. “Como predisposición hacia las personas heterosexuales y la heterosexualidad, el heterosexismo se califica por estar arraigado y ser característico de las más importantes instituciones sociales, culturales y económicas de nuestra sociedad¹.”

Por tanto, la conclusión evidente de estos tres términos es que todas las personas, tanto los hombres como las mujeres, somos “víctimas” y a la vez “cómplices” de esta sociedad sexista, patriarcal y heterosexista. Una gran mayoría de la población no es consciente de esta realidad desigual y discriminatoria, por eso es necesario sacarla a la luz constantemente y ponerla en las agendas públicas, de tal forma que se vaya consiguiendo un efectivo cambio social. Para lograrlo, debemos actuar a nivel individual y a nivel colectivo.

En el primer caso, cada persona sensibilizada que desee cambiar sus pautas debe iniciar un proceso de revisión de sus actitudes, creencias y comportamientos sexistas y androcéntricos, es decir, debe analizar su propio currículo oculto².

En el segundo caso, a nivel colectivo, es necesario construir una sociedad que acepte la diversidad de sexos, géneros y culturas. Esto pasa por el apoyo colectivo de las luchas feministas, por la defensa de los derechos de las personas gays, lesbianas, bisexuales y transexuales, y por la construcción de un nuevo modelo de masculinidad (nuevo modelo de “ser hombre”), entre otras.

Por otro lado, es importante resaltar que el sexismo tiene múltiples caras que debemos identificar para erradicarlo. Podemos así hablar de las tres “i” del sexismo³:

- **el sexismo interpersonal:** son todos los actos de maltrato, marginación y discriminación que sufrimos las mujeres de parte de los hombres con quienes tratamos en la

¹ Cita extraída de Wikipedia: Dines, Gail (2002). Gender, Race, and Class in Media: A Text-Reader.

² El concepto de currículo oculto se desarrolla en el siguiente apartado del texto.

³ Carpeta de trabajo para sensibilización de jóvenes. Puntos de Encuentro. Nicaragua, sin fecha.

vida diaria. Un ejemplo sería cuando un hombre afirma que las mujeres no tienen capacidad para realizar ciertos estudios o ejercer ciertas profesiones.

- **el sexismo institucionalizado:** el sexismo y el machismo no sólo se expresan entre las personas, sino que están presentes en todas las instituciones y ámbitos de socialización, como la familia, la escuela, los medios de comunicación, las iglesias, el trabajo, la comunidad, etc., quienes reproducen las ideas sexistas, invisibilizando a las mujeres y manteniéndolas en situación de inferioridad respecto a los hombres. Por ejemplo, cuando las empresas prefieren contratar hombres en vez de mujeres porque suponen que éstos no tienen tantas responsabilidades familiares.
- **el sexismo internalizado:** el sexismo no sólo se nos impone desde fuera, lo tenemos metido dentro, en nuestra conciencia, alojado en nuestras mentes y corazones y así nos relacionamos. Dos ejemplos pueden ser cuando una mujer duda de su capacidad para asumir un cargo de responsabilidad, sobre todo si debe dirigir a hombres; o también cuando algunas mujeres se sienten culpables por priorizar su profesión y no dedicar todo el tiempo necesario a la familia y el hogar.

Todas estas situaciones sexistas, como ya se ha comentado anteriormente, están tan fuertemente arraigadas en las personas que pasan desapercibidas y se viven como “naturales”; es por eso que el principal objetivo para cambiar esta realidad pasa por la educación no sexista, por la sensibilización y formación de todos los agentes sociales tanto en el ámbito educativo formal como no formal. En ese sentido, desde la Educación para el Desarrollo tenemos un gran reto: incorporar la coeducación y sus diferentes estrategias de acción en todas las áreas y aspectos de nuestra labor educativa.

1.2. Aclarando términos: sexismo, androcentrismo y currículo oculto

El concepto sexismo tiene múltiples definiciones y su descripción va cambiando a medida que evoluciona la sociedad y el conocimiento. Para el tema que nos ocupa, podemos definir el **sexismo** como “una forma de discriminación por razones de sexo que se da de manera universal y que promulga la desigualdad social entre hombres y mujeres, afectando más negativamente a éstas, quienes encuentran límites y dificultades para su desarrollo pleno como seres humanos, considerándolas ciudadanas de segunda categoría. Se utiliza en las ciencias sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación de sexo⁴.”

Además, Bonal afirma que “el sexismo no es, en absoluto, explícito. Lo llevamos incorporado en nuestra cultura y en nuestra visión del mundo, y prácticamente lo reproducimos en nuestras relaciones cotidianas⁵.”

⁴ Pellicer, Llum (2002): *Edúcame con equidad. Un modelo de educación no sexista en El Salvador*. El Salvador: Las Dignas, pág. 11.

⁵ Bonal, Xavier (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Editorial Graó, págs. 15-16.

Por su parte, el **androcentrismo** “consiste en considerar el ser humano del sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de todo lo que sucede en el mundo; como el único capaz de dictar leyes, de imponer justicia, de gobernar el mundo. Es precisamente esta mitad de la humanidad la que posee la fuerza, domina los medios de comunicación de masas, tiene en sus manos los sistemas de producción y domina la ciencia y la técnica⁶”.

Sexismo y androcentrismo son dos de los principales instrumentos del patriarcado para mantener su hegemonía y dominación.

Un tercer concepto ligado a los anteriores y imprescindible para comprender cómo reproducimos inconscientemente el sistema patriarcal es el **currículo oculto**. Si nos centramos en los espacios educativos, podemos adoptar la definición de Jurjo Torres. “Es todo aquello que se transmite de forma inconsciente y que hace referencia a todos los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación de procesos de enseñanza/aprendizaje y en general en todas las interacciones que se suceden día a día en los espacios educativos de todo tipo. Estas adquisiciones nunca llegan a explicarse como metas educativas a lograr de una manera intencionada, pero en la práctica es un elemento educativo muy importante⁷”.

Pero cabe destacar que el currículo oculto está también presente en la cotidianidad de las personas, en sus relaciones sociales, laborales y familiares, pues forma parte del proceso de socialización desde la infancia.

1.3. Mapa conceptual del sexismo educativo⁸

Existen múltiples elementos sexistas que forman parte de nuestra práctica educativa cotidiana y suelen permanecer encubiertos tanto en el currículum explícito⁹ como en el currículum oculto.

El Mapa conceptual del sexismo educativo es un esquema que pretende englobar dichos elementos desglosados en los diferentes apartados que lo conforman.

⁶ Moreno, Amparo (1986): *El Arquetipo Viril, protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no-androcéntrica*. Barcelona: LaSal.

⁷ Torres, Jurjo (1996): *El Currículo Oculto*. Ediciones Morata, pág. 198.

⁸ Elaboración teórica: Programa de Educación No Sexista. Las Dignas, citada en “¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista”. 3 Edición, 2002, pág. 141.

⁹ El Currículum Explícito (también llamado académico) es el conjunto de contenidos y procedimientos que conforman las actividades educativas de las diferentes áreas curriculares, normado por las autoridades educativas correspondientes: las asignaturas y las áreas curriculares; las planificaciones, los exámenes; las propias actividades lectivas; los materiales didácticos de apoyo como libros de texto, guías educativas, carteles, murales y el material multimedia.

Currículum explícito (qué enseñamos: aspectos cognoscitivos)	Currículum oculto (cómo educamos: aspectos interrelacionales y actitudinales)
<ul style="list-style-type: none"> • Materiales educativos: <ul style="list-style-type: none"> • Libros de texto • Guías y manuales de consulta • Exámenes, programaciones • Publicaciones y documentación producida por la institución • Cursos de formación • Campañas de sensibilización 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción didáctica (docentes/estudiantes): <ul style="list-style-type: none"> • Trato diferenciado a cada sexo sobre capacidad de aprendizaje • Atención y exigencia diferenciada en el aula • Nivel de protagonismo • Orientación vocacional-profesional estereotipada • Normas, comportamientos, premios, castigos, etc.: <ul style="list-style-type: none"> • Reparto de cargos y funciones diferenciado por sexos (entre docentes, entre estudiantes, personal administrativo y de servicio) Igualmente entre las responsabilidades dentro de la organización o institución • Normas de comportamiento y disciplina diferentes para unos y otras
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos didácticos <ul style="list-style-type: none"> • Canciones, juegos y juguetes • Material multimedia (internet, películas, etc.) • Carteles, murales, cuentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución y organización de los espacios educativos y recreativos: <ul style="list-style-type: none"> • Grupos segregados en aulas y trabajo en equipo • Porcentaje de espacio para ellos y para ellas • En celebraciones y actividades lúdicas hay funciones estereotipadas según el sexo • Actividades externas de sensibilización de la organización como “ferias”, “día de...”, etc., con funciones estereotipadas según el sexo
<p>Uso sexista del lenguaje a nivel oral y escrito y de las imágenes que representan grupos humanos (incluido en c. explícito y c. oculto)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Tipificación de los contenidos educativos: <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque androcéntrico y sexista del conocimiento • Invisibilización femenina 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostraciones de abuso de poder, de jerarquización y de autoridad: <ul style="list-style-type: none"> • Superioridad masculina, jerarquía y relaciones de subordinación femenina • Situaciones de menosprecio y burla hacia el colectivo femenino • Violencia sexista: acoso sexual

Fuente: Programa de Educación No Sexista. Las Dignas, 2002. Adaptación actualizada en 2007.

Este mapa conceptual fue inicialmente concebido para el ámbito de la educación formal, pero tras años de experimentación con otros espacios educativos no formales, hemos comprobado que todo proceso educativo tiene un apartado **explícito** de transmisión del conocimiento y otro **oculto** con múltiples factores interrelacionales y actitudinales que tienen tanta o más importancia que la base explícita del conocimiento y que permean todo proceso de enseñanza. Por eso es muy importante poder adaptar este mapa a nuestra

práctica educativa cotidiana, sea ésta en un centro escolar, en actividades lúdicas y de ocio, o en el ámbito de formación y sensibilización de una organización.

1.4. Manifestaciones sexistas más comunes

Para una mayor comprensión del mapa conceptual del sexismo, proponemos ubicar cada uno de los siguientes ejemplos de manifestaciones sexistas en el apartado –o apartados– correspondiente del mapa.

- En las actividades de sensibilización, –como jornadas de solidaridad o ferias de comercio justo, etc.– se suelen reproducir los roles “sociales” de cada sexo: los compañeros se ocupan del equipo de sonido, de mover el mobiliario y las compañeras organizan la decoración y los materiales. Por regla general, además, la mayoría del voluntariado en estas actividades es femenino.
- En una guía de Educación para la ciudadanía, la mayoría de fotos/imágenes con mujeres están relacionadas con temas de salud, educación, comercio y asociacionismo; las fotos masculinas se encuentran en temas de economía, política y poder, seguridad, etc.
- En la mayoría de los libros de texto de historia no se recogen las aportaciones y experiencias de las mujeres; la mayoría son reyes, guerreros y políticos destacados.
- Las formas de agresividad de los chicos y de las chicas, generalmente, son distintas. Las formas masculinas son más físicas y exhibicionistas, por lo que requieren más espacio y protagonizan “más choques” con las y los educadores. En cambio, las femeninas son más indirectas y difíciles de detectar.
- Los grupos masculinos acaparan el protagonismo en los espacios públicos de reconocimiento: conferencias, ruedas de prensa, publicación de textos, etc. en todos los temas, excepto en los relacionados con el género, porque siguen asociándolo a ‘cosas de mujeres’.
- Todavía muchos de los cargos directivos de las instituciones u organizaciones –presidencia de juntas directivas, consejos asesores, patronatos, etc.–, están ocupados por hombres. Pero a medida que descendemos en la jerarquía institucional solemos encontrar más mujeres, sobre todo en puestos de sensibilización y formación, o de administración.
- Los niños y chicos pugnan a menudo por la hegemonía en los espacios centrales de la relación educativa, sean éstos el aula de informática, el campo de fútbol en el patio, un taller de manualidades, un taller de tecnologías, o una clase de Educación física.
- Los materiales didácticos otorgan mayor importancia a las imágenes, actividades y temáticas masculinas; las pocas imágenes femeninas que se contemplan suelen llevar incorporado el rol tradicional de madre-esposa-cuidadora.

- En algunas ocasiones, cuando las mujeres/chicas exponen sus ideas o se dirigen al grupo, se les interrumpe o se les presta menos atención que cuando hablan ellos.
- Algunos y algunas docentes ponen “a prueba” a lo largo de todo el año escolar, las capacidades y habilidades de las alumnas que han decidido estudiar carreras o profesiones consideradas “tradicionalmente masculinas” como por ejemplo, especialidades técnicas o científicas. Sin embargo, esa presión no suele darse en el caso de alumnos que deciden estudiar carreras “femeninas” –que por estar menos valoradas social y económicamente no suelen atraer al sector masculino– como es el caso de enfermería.
- Todavía hay una escasa representación masculina en la docencia de Educación Infantil o Primer ciclo de primaria; en cambio los hombres ocupan la mayoría de las tutorías de ciencia y tecnología en secundaria. Esto es más patente en el puesto de dirección de los centros educativos: mayoría de hombres en secundaria, y mayoría –aunque no tan marcada– de mujeres en primaria.
- Es bastante usual que las alumnas aguanten los piropos, las bromas y el hostigamiento de los compañeros y no se quejen por vergüenza; además, a la mayoría le agradan los piropos e incluso se sienten halagadas.
- Se valoran de manera diferente los resultados académicos de alumnas y alumnos, sobre todo en las materias técnicas y científicas, aumentando esta distinta valoración según aumenta el grado escolar (bachillerato y estudios superiores).
- Tendencia a dar más la palabra a hombres/niños que a mujeres/niñas. Ellos participan más activamente y se toman el protagonismo en las actividades comunes mixtas.

Aunque la mayoría de ejemplos aquí citados tienen relación directa con la educación formal reglada, podemos extrapolarlos a diferentes espacios educativos y lúdicos, ya que se reproducen de igual forma en el resto de la sociedad. Igualmente podemos adaptar el mapa a los espacios y temáticas de nuestra organización para detectar posibles manifestaciones sexistas.

2. La coeducación como modelo transformador de las desigualdades de género

Una buena parte de la comunidad educativa suele confundir coeducación con educación mixta (o escuela mixta), por eso cuando se les propone cambios coeducativos argumentan que “ya están coeducando”, “que no hay discriminación en sus aulas”, “que educan por igual a chicas y chicos”. Por eso, una vez más, cabe señalar que coeducación no es lo mismo que educación mixta. “El concepto de coeducación es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta. Este segundo hace referencia a la práctica consistente en que alumnos y alumnas estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones. La coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión

de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en las que se desarrolla la vida de los individuos¹⁰”.

La coeducación, conocida en otros países como “educación no sexista”, es un planteamiento ideológico que va más allá de la promoción de la igualdad de oportunidades. Es un proceso intencionado y explícito de la comunidad educativa, con la finalidad de propiciar el desarrollo integral de alumnas y alumnos, en igualdad de derechos y oportunidades.

Sus principales características son:

- Elimina todo rol estereotipado cultural transmitido desde el nacimiento sólo por el hecho de pertenecer a determinado sexo, adoptando un nuevo modelo cultural que comprenda los valores más positivos del rol femenino y del masculino sin calificaciones despreciativas.
- Reconoce las desigualdades explícitas e implícitas en el currículum, en las actitudes, en los comportamientos, en las actividades, etc. de los sujetos y agentes educativos e interviene para cambiarlas.
- Significa educar de manera integral al alumnado sin estereotipos de género, desarrollando sus capacidades como seres humanos, independientemente de su sexo; preparando a chicos y chicas para la corresponsabilidad, el respeto, la autonomía, la capacidad de tomar decisiones sobre su futuro, para convertirse en personas adultas competentes tanto en su vida profesional, como en la personal y privada¹¹.

Los objetivos fundamentales del planteamiento coeducativo son¹²:

- a) El género como principio transversal y explícito en todo proceso educativo

El enfoque coeducativo debe ser necesariamente transversal, es decir, impregnar todas las áreas y espacios de la institución donde se desarrolle y necesariamente explícito, es decir, que contemple por lo menos una intervención o acción coeducativa concreta en cada una de estas áreas y espacios.

Circunscribir el género a un “eje transversal” como un tema puntual y añadido es invisibilizarlo, ocultarlo, convertirlo en un componente temático que cada educador o educadora desarrollará –o no– según sus conocimientos e intereses.

No podemos pensar que estamos coeducando sólo por utilizar un lenguaje no sexista, o por desarrollar algunas unidades didácticas sobre género en algunas asignaturas especí-

¹⁰ Sánchez, Juana L. y Rizos, Rosario. “Coeducación” Temas Transversales de currículum 2. Andalucía, sin fecha, pág. 52. Disponible en: www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/mcpri_coeducacion.pdf

¹¹ Elaboración teórica del Programa de Educación para la Equidad de Género. Las Dignas. 1999-2002.

¹² Pellícer, Llum (2002): *Edúcame con equidad. Un modelo de educación no sexista en El Salvador*. El Salvador: Las Dignas, págs. 20-23.

ficas, como Educación para la Ciudadanía, o bien dentro del Programa de Educación para el Desarrollo de las ONGD.

Con estas acciones puntuales estamos dando algunos de los pasos necesarios para lograr –a medio plazo– situar la coeducación en toda nuestra práctica educativa. Es decir, estamos en el camino, pero coeducar es mucho más y supone un proceso sistemático a largo plazo, que se va creando y experimentando. No existen recetas mágicas, ni fórmulas para su aplicación. Cada persona o colectivo que inicie el proceso debe ir aprendiendo con la práctica, apoyándose en la amplia documentación teórica existente.

b) El impulso de medidas de acción positiva

Las medidas de acción positiva son una estrategia temporal que contribuye a corregir las desigualdades ya sean éstas de género, de clase, de etnia, u otra condición social. Su fin primordial es disminuir las brechas o distancias de carácter económico, cultural y social.

En el planteamiento de este texto, se hace referencia a las acciones positivas de género relativas a la educación; es decir, de las estrategias, políticas y medidas específicas tendentes a disminuir y eliminar cualquier tipo de discriminación y desigualdad hacia las niñas, las jóvenes y las mujeres dentro del sistema educativo. Algunas de estas medidas serían: garantizar el acceso y la permanencia en el sistema escolar de la población femenina en todos los países del mundo; disminuir sustancialmente el analfabetismo femenino; promover más mujeres en puestos de dirección y de prestigio (como cátedras de ciencia y tecnología, rectorías, tecnología informática, etc.) en todos los niveles escolares y de la administración educativa, entre otras.

c) Nuevos modelos de persona

Uno de los principios más relevantes que plantea la coeducación es la concreción del tipo de persona que se pretende educar y, por tanto, de los valores y capacidades a desarrollar en ésta.

La coeducación enfrenta la división dicotómica entre los roles tradicionales de la masculinidad y la feminidad. En consecuencia, plantea el impulso de valores humanos universales para todas las personas y no en función del sexo al que se pertenece; por tanto educa a “personas”, sin desconocer su pluralidad y diversidad, y no a “géneros masculinos o femeninos”.

Finalmente es necesario hacer referencia a cuatro grandes temas que están estrechamente ligados a la propuesta coeducativa y que han sido tratados como de segunda categoría –algunas veces– u olvidados –en otras muchas–, dentro los currículos oficiales. Son temáticas que garantizan una adecuada formación integral de las personas y por tanto deben tratarse con la importancia y rigurosidad que les corresponde. No se puede concebir un proceso coeducativo sin ellos. Éstos son:

La educación afectiva y sexual: se debe dar un tratamiento adecuado de la sexualidad humana desde la educación infantil, donde se contemple la educación emocional y la gestión adecuada de los sentimientos.

La ética del cuidado: niñas y niños desde su más tierna infancia deben aprender a cuidarse a sí mismas y mismos y a las demás personas de su entorno. Potenciar la importancia del papel de cuidado, atención y sostenimiento de las necesidades básicas humanas y de la vida que han realizado –y realizan– históricamente las mujeres.

La prevención de las violencias: las diferentes experiencias han demostrado que la coeducación es uno –si no el principal– de los elementos fundamentales para prevenir la violencia contra las mujeres (violencia machista) al educar con nuevos modelos de masculinidad y feminidad.

La educación para la paz: desarrollar un trabajo sistemático de la mediación y la resolución pacífica de los conflictos desde las primeras etapas educativas para erradicar las manifestaciones agresivas y violentas de toda índole. Potenciar el diálogo y el consenso cuando sea posible y saber respetar las opiniones contrarias a las propias.

3. Estrategias y pautas coeducativas

¿Por dónde empezar a impulsar un proceso coeducativo?

Cuando nos planteamos llevar a cabo propuestas y estrategias coeducativas debemos tener muy claro que es un proceso y que necesitamos ir alcanzando diferentes fases para que sea efectivo y sistemático. Para implementarlo, tanto como docentes o como educadoras y educadores de Educación para el Desarrollo, hay que tener en cuenta una serie de fases o pasos a seguir, que han sido puestos en práctica en diversas escuelas salvadoreñas¹³ y son perfectamente aplicables a nuestras escuelas y en cualquier espacio educativo no formal.

Es una propuesta muy extensa que se describe aquí de forma resumida pero comprensible para quienes deseen aplicarla.

3.1. Fases de desarrollo del proceso coeducativo

Es muy importante involucrar a todo el colectivo con el que trabajamos, pero también se puede iniciar un proceso individual y progresivo siguiendo los mismos pasos. En algunos momentos del proceso habrá varias fases o pasos que se desarrollarán de manera simultánea.

- Fase 1. Sensibilización y formación: Es imprescindible conocer los aspectos teóricos de la perspectiva de género y de la coeducación para empezar a detectar nuestras pautas sexistas y nuestro currículum oculto. Lo ideal sería un proceso de formación colectiva, pero también podemos formarnos individualmente.

¹³ El Modelo de Educación No Sexista está siendo implementado en 3 escuelas de primaria y 1 instituto de bachillerato en El Salvador desde el año 1999. Actualmente, cada una de ellas tiene su propio proceso y se están incorporando más docentes y centros educativos al modelo. Toda la experiencia está recogida en el libro y DVD “Educame con equidad”, referido anteriormente.

- Fase 2. Conformación del Equipo promotor o Referente de género: Es muy importante que surja un equipo o comité entre las personas que han recibido la formación para que coordine y organice todo el proceso. En el caso de actuar individualmente, no es posible realizar este paso, por lo que pasaríamos a la tercera fase.
- Fase 3. Diagnóstico del sexismo en el espacio educativo: En este paso se empiezan a analizar uno o varios espacios/ámbitos del espacio educativo donde intervenimos para detectar su “nivel de sexismo”. Por ejemplo: analizar el lenguaje y las imágenes que utilizamos, o el nivel de participación y protagonismo de ambos sexos en las reuniones y asambleas, o también los juegos y el espacio en el patio. Para ello necesitamos hacer un diagnóstico de la realidad en ese ámbito, ayudándonos de registros, entrevistas, fichas de observación, filmaciones, etc. Si hemos conformado el equipo referente de género, será éste quien coordine y recoja los resultados, pero si lo realizamos a nivel individual no podemos plantearnos un diagnóstico exhaustivo, sino iniciar la observación de uno o dos ámbitos como máximo.
- Fase 4. Acciones de cambio en los espacios diagnosticados: Una vez obtenidos los resultados, se deben elaborar estrategias, propuestas y actividades de cambio para lograr disminuir el sexismo detectado. Hay que planificar el tiempo de desarrollo y aplicación de los cambios y evaluar los cambios obtenidos posteriormente. En este caso, si el proceso lo desarrollamos individualmente debemos intervenir en un sólo espacio y ponernos metas concretas para lograr los cambios.
- Fase 5. Transversalizar la perspectiva de género en todos los ámbitos educativos: Éste es el paso más complejo pues representa que prácticamente toda la comunidad educativa, o todo el equipo de Educación para el Desarrollo de nuestra organización está sensibilizado y desarrolla acciones coeducativas en su práctica educativa cotidiana. Supone incluir el enfoque de género y las acciones positivas necesarias en los currículums, en los programas, en las actividades internas y externas, en todo el entramado de la institución. Si hemos desarrollado las anteriores fases de manera individual, en ésta sólo podemos aplicar la transversalización a nuestra práctica educativa concreta.

3.2. Pautas y estrategias de acción

- Visibilizar en los contenidos y las temáticas los diversos aportes de las mujeres que han contribuido al desarrollo humano a través de la historia, desde todos los ámbitos: la política, el arte, la economía, la ciencia, etc. Incorporar los saberes femeninos de la ética del cuidado.
- Tratar, juntamente con alumnas y alumnos, de re-escribir una historia que hable de mujeres y de hombres, de niños y de niñas, de países del Sur y del Norte, de todo tipo de procedencias geográficas y culturales, de jóvenes y personas adultas mayores, de diversidad sexual, y de todos los colectivos minoritarios y discriminados que normalmente no se mencionan.
- Analizar los diversos materiales educativos que utilizamos creando alternativas no sexistas en la elaboración de documentos, ejercicios, murales, etc. Poner especial

atención a las imágenes utilizadas, evitando estereotipos y el enfoque exclusivamente androcéntrico.

- Utilizar un lenguaje que no oculte, no desvalorice y no excluya a ninguno de los sexos.
- Eliminar la asignación diferenciada de tareas, roles y responsabilidades en función del sexo, promoviendo personas capaces de desenvolverse tanto en el ámbito profesional como en el doméstico con autonomía y asertividad.
- Implementar desde Educación Infantil la educación afectiva y sexual, la educación en valores y en derechos humanos y la educación para la paz y la resolución pacífica de los conflictos.
- Establecer pautas de prevención de la violencia machista, educando en el respeto al propio cuerpo y al de las demás personas para evitar todo tipo de conductas abusivas físicas (acoso y abuso sexual) y psicológicas (relaciones de pareja abusivas, con énfasis en la adolescencia).
- Educar a las y los estudiantes en el respeto a las diferencias individuales, sin desigualdades de trato por el simple hecho de pertenecer a un determinado sexo. Igualmente evitar todo tipo de discriminación por procedencia geográfica, clase social u opción sexual.
- Promover entre el alumnado una orientación vocacional profesional sin estereotipos de género, para que elijan libremente según sus potencialidades, reconociendo las oportunidades y limitaciones existentes en el mercado laboral.
- Realizar con el alumnado un análisis del sexismo transmitido por los medios de comunicación masivos (radio, televisión, prensa, internet, publicidad).
- Nuevo tratamiento de la educación física, los deportes, los juegos en el patio de recreo o en los espacios de ocio (juegos cooperativos), integrando ambos sexos en actividades compartidas sin discriminación por sus habilidades.
- Sensibilización del profesorado (paulatinamente de toda la comunidad educativa). Es imprescindible la formación inicial y permanente del profesorado en coeducación.

La experiencia nos ha demostrado que la práctica coeducativa nos lleva a menudo a transgredir la cultura y el sistema patriarcal desde una y uno mismo, a ser desobediente e insumisa e insumiso a las reglas del sistema. Eso es precisamente lo que pretenden la coeducación y la perspectiva de género desde los planteamientos feministas: desmontar las estructuras sexistas y androcéntricas del sistema y crear un nuevo modelo de vida y de relación entre las personas, libre de toda discriminación y desigualdad.

La coeducación es una nueva visión de la realidad educativa y social. Cuando nos pasa por la piel y la interiorizamos, su toma de conciencia se convierte en irreversible. Coeducar es una cuestión de justicia social.

Bibliografía

- Antolín, Luisa; Aguilar, Tusta; Simón, María Elena (2003): *La mitad invisible. Género en la Educación para el Desarrollo*. Madrid: ACSUR-LAS SEGOVIAS.
- Bonal, Xavier (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cobo, Rosa (ed.) (2008): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- HEGOA (2006): *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Bilbao: Hegoa.
- LAS DIGNAS (2002): *¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista*. El Salvador: Las Dignas. 3ª edición revisada por Llum Pellicer.
- Moreno, Amparo (1986): *El Arquetipo Viril, protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no-androcéntrica*. Barcelona: LaSal.
- Pellicer, Llum (2002): *Edúcame con equidad. Un Modelo de Educación No Sexista en El Salvador*. El Salvador: Las Dignas.
- POLYgone (2003): Mosaico educativo para salir del laberinto. Disponible en: www.webpolygone.net/documents/castellano/archives/mosaico_castellano.pdf
- Sánchez, Juana L. y Rizos, Rosario: *Coeducación. Temas Transversales de currículum 2*. Andalucía, sin fecha. Disponible en: www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/mcpri_coeducacion.pdf
- Torres, Jurjo (1996): *El Currículo Oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Propuestas de intervención para incorporar la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo

Alicia Rodríguez

Introducción

A la hora de abordar el campo de las Propuestas de intervención para la Incorporación de la Perspectiva de Género (IPdG) en la Educación para el Desarrollo (EPD), nos surgen dos reflexiones iniciales:

La primera es la poca importancia que se le ha dado a la EPD en relación a la cooperación internacional. Siguiendo el Diagnóstico sobre la Incorporación de la perspectiva de Género en la Educación al Desarrollo y la Sensibilización realizada por las ONGD vascas (2004), podemos ver cómo:

- Aunque todas las ONGD vascas afirman realizar actividades de sensibilización y/o EPD, una cuarta parte (24,4%) no cuentan con un departamento específico ni de EPD ni de sensibilización.
- El 50% de las ONGD dedican menos del 10% del monto total de subvenciones públicas a la sensibilización y/o la Educación para el Desarrollo (comentando la mayoría de éstas estar más cerca del 0% que del 10%).

En segundo lugar, esta poca importancia que se le ha dado a la EPD va de la mano de lo poco que se ha escrito, reflexionado y traducido en prácticas concretas sobre cómo IPdG a la EPD. En este sentido, del Diagnóstico nombrado anteriormente se extrae que:

- El 80% de las ONGD dedican menos del 10% de sus recursos a temas de Equidad de Género en la sensibilización y/o la Educación para el Desarrollo (comentando la mayoría de éstas estar más cerca del 0% que del 10%).
- Las mujeres acceden a más contratos en las áreas de Sensibilización y EPD que en el resto de las áreas, pero lo hacen en peores condiciones laborales.

Por lo tanto, la primera conclusión a la que llegamos es a la necesidad de hacer reflexiones y propuestas en lo teórico y en lo práctico sobre cómo IPdG en la EPD. Hasta ahora hemos rescatado muchos elementos y herramientas de lo que se ha hecho en coopera-

ción internacional en este sentido, pero realmente queda mucho por hacer en la construcción teórica y práctica de cómo IPdG a la EPD.

1. ¿Qué Educación para el Desarrollo nos permite la incorporación de la perspectiva de género?

Para poder empezar a hablar a nivel práctico de cómo IPdG en la EPD es preciso tener bien claro a nivel teórico de qué concepto de EPD estamos hablando, ya que como sabemos, cualquier visión de la EPD y cualquier modelo de Desarrollo no va a IPdG.

Diferentes autoras/es hacen referencia a diferentes generaciones de EPD, para situar cuál es la evolución que el propio concepto y práctica de la EPD ha tenido. Asociada a esta concepción de EPD y de Desarrollo, en cada etapa ha habido también una forma diferente de mirar a las mujeres y las políticas que para ellas se proponen.

Situándonos en un concepto de Educación para el Desarrollo de 5ª generación, estamos ante un concepto de Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global, que incorpora el enfoque de género.

Se han hecho interesantes aportes para definir en qué consiste esta Educación para el Desarrollo de 5ª generación. El Grupo de Educación para el Desarrollo de la Coordinadora de ONGD-España (CONGDE) la ha definido así:

“Proceso para generar conciencias críticas; hacer a cada persona responsable y activa (comprometida) a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad en el desarrollo en que estamos todos/as embarcados/as, ya no hay fronteras ni distancias geográficas; y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales.”

Con este concepto, se rompe definitivamente con el Norte y Sur geográfico para incidir en un proceso educativo y participativo que tiene que ver con todas las personas, y donde el trabajo en lo local y en lo global van de la mano.

“Trabajando sólo a nivel local (tanto en el Sur como en el Norte) sin referencias en el contexto global, corremos el riesgo de perder la visión real de las causas del problema de la pobreza (exclusión) y de las soluciones (la inclusión). Y fijándonos sólo en el contexto global, sin tener en cuenta las raíces de la exclusión en la realidad local, nos convertimos en meros espectadores faltos de compromiso. De hecho, el propósito de la ED es por encima de todo hacer que cada persona sea activa y responsable” (CONGDE, 2005).

Por tanto, este concepto refuerza dimensiones importantes de la EPD como son:

Dimensión Sur: En la nueva forma en que entendemos la EPD implica incluir en los procesos educativos una conexión entre lo local y lo global. Es decir, crear canales de comunicación y acciones conjuntas entre las voces del Sur y del Norte. Vincular lo que ocurre a este lado del mundo con lo que ocurre en otros lados, cruzar las situaciones globales con las locales. El binomio norte/sur no es válido para esta nueva propuesta de EPD y en este

sentido trabajaremos desde una perspectiva exclusión/inclusión. El enfoque de género puede ser un punto de encuentro, ya que en la diversidad de mujeres y hombres de los *nortes* y *sures*, lo que sí es global es la existencia de relaciones de poder desiguales, independientemente del punto geográfico en el que nos encontremos.

Dimensión intercultural: Debemos tener en cuenta que vivimos en sociedades diversas en culturas, creencias, estilos convivenciales, diversidades sexuales, etc. Esto nos enriquece a las personas, a los colectivos y a la sociedad en general e implica nuevos retos para construir estilos de desarrollo más inclusivos y que respeten y apuesten por la diversidad en un modelo de desarrollo basado en la equidad y la justicia social.

Dimensión política de transformación: Este concepto de EPD pone mucho énfasis en esta dimensión y hace responsable de la justicia social a todas las personas y colectivos. Está estrechamente relacionada con la participación política de las personas y su organización colectiva.

Dimensión ética: Vinculada con la anterior, la EPD implica un compromiso político a favor del desarrollo humano y sostenible en el planeta, lo que implica el fomento de valores clave como la justicia social, la equidad, la solidaridad y la cooperación. Es por ello que ninguna actuación de desarrollo ni de EPD es neutral: la justicia social implica acciones para que las personas y los colectivos de excluidas/os pasen a estar incluidas/os, lo que quiere decir, derechos humanos de primera, segunda y tercera generación para todas y todos. Es urgente, por tanto, nombrar, rescatar y crear valores universales para todas las personas, independientemente de que sean hombres o mujeres, con el fin de crear relaciones más justas entre unos y otras.

Dimensión pedagógica: El fin político de la transformación social también conlleva una actuación pedagógica orientada al empoderamiento de las personas y los colectivos, desde un proceso de concientización que actualiza y reafirma los principios planteados por Freire en la Educación Popular.

Además, la EPD debe contener de forma transversal los enfoques de: Género, Derechos humanos, Cultura de paz y Sostenibilidad ambiental.

Como conclusión de todo lo anterior, y en relación a la EPD que proponemos, valoramos un concepto de EPD:

- Que trabaje en procesos y no en proyectos.
- Que trabaje con grupos objetivo definidos.
- Que sea para los *Nortes* y para los *Sures* (no dirigida a población de clase media del Norte para dirigir sus fondos hacia el Sur). Que rompa con el Norte y Sur geográfico.
- Que sea un proceso crítico y transformador.

Palabras clave por tanto para este nuevo concepto de EPD, entre otras serán: Justicia Social, Equidad, Solidaridad, Participación, Empoderamiento y los binomios Local/Global, Exclusión/Inclusión.

2. Género y Educación para el Desarrollo

La teoría de género surge en los años 80, en el seno del feminismo, para tratar de explicar cómo en las sociedades, a partir de las desigualdades biológicas se construyen desigualdades sociales entre hombres y mujeres, que se reproducen por medio de estructuras y mecanismos sociales y culturales.

Estas diferencias están marcadas por desiguales relaciones de poder entre hombres y mujeres, que marcan una división en el terreno de las oportunidades, el acceso y control de recursos y beneficios, y la posibilidad de la participación política en la sociedad.

Siguiendo a Luisa Antolín (2003):

“La perspectiva de Género en el Desarrollo implica poner de manifiesto las diferencias que existen entre hombres y mujeres en términos de desigualdades y las relaciones de poder que se establecen entre ambos, como factores determinantes de las desiguales oportunidades que hombres y mujeres tienen para participar en la definición y beneficiarse del proceso de desarrollo”.

Integrar el Género en la EPD implica por tanto partir de un análisis crítico de la realidad, que nos lleve a pensar en modelos alternativos de desarrollo, que permitan relaciones más equitativas entre mujeres y hombres, vinculadas al acceso y control de los recursos y beneficios, y la participación de unas y otros en todos los ámbitos de la vida y la sociedad, incluida la participación política.

Esto a nivel de la EPD tiene implicaciones a dos niveles:

- A nivel teórico: cómo integrar esta propuesta y exigencia política a una EPD de 5ª generación, en los discursos que hacemos, las investigaciones, los materiales y los mensajes que transmitimos.
- A nivel práctico: cómo integrar por medio de nuevas herramientas y prácticas, de forma transversal y con acciones específicas, la concientización y la acción dirigida hacia unas relaciones más equitativas entre las mujeres y los hombres de todo el mundo.

Tanto en lo teórico como en lo práctico requiere un esfuerzo para tejer y cruzar esta PdG con las diferentes dimensiones de la EPD y los diferentes enfoques transversales que la sustentan.

3. Propuestas de intervención para la incorporación de la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo

Como hemos mencionado al inicio, dada la poca importancia que se la ha concedido a la Educación para el Desarrollo, tanto la reflexión teórica como la práctica de cómo IPdG a la EPD se ha visto afectada.

En este sentido, es común encontrar publicaciones donde se teoriza y se detallan herramientas metodológicas concretas sobre cómo IPdG a la planificación de proyectos de cooperación internacional y sin embargo, hay muy poco escrito sobre cómo hacerlo en relación a la creación de estrategias de EPD y los proyectos vinculados a las mismas, que incorporen la PdG.

Respecto a esto, podemos empezar a pensar si es posible adaptarlas y emplearlas en la EPD de forma que nos sean útiles para nuestras planificaciones estratégicas y para la planificación de los proyectos. Si no nos sirven o nos resultan insuficientes, debemos ir pensando en crear otras que puedan responder específicamente a la EPD. En este sentido, está todo por hacer, con la parte creativa y sugerente que tiene empezar a escribir un libro en blanco, pero también con todas las dificultades y limitaciones.

Así que lo que viene a continuación, lejos de ser la fórmula mágica, constituye más una batería de preguntas que de respuestas, y pretende que nos pueda ser útil para la reflexión, de cara a toda la construcción que tenemos por delante, lo cual también constituye una labor emocionante.

La IPdG en la EPD no puede ser ni circunscribirse a:

- Una coetilla en el lenguaje (os/as) y quedarse ahí.
- Un apartado de un formulario (y ahora... ¿qué pongo aquí?).
- Una actividad que hay que inventar “para las mujeres” para que así puntúe más el proyecto o no sea rechazado por una entidad financiadora.

Por tanto, requiere que se piense en ella durante todo el proceso de Planificación Estratégica donde el equipo de EPD visualiza su caminar en los siguientes 3-5 años, y en sus Programas Operativos Anuales. Y a medida que esta Estrategia se va concretando en proyectos (de 1-2 años), que se tenga en cuenta para todo el ciclo del proyecto, desde su identificación hasta su evaluación.

Un gran debate en torno a las Estrategias de IPdG, suele ser si se debe hacer un esfuerzo por la transversalización a lo largo de todo el ciclo del proyecto, o si preferiblemente, se debe concretar en acciones específicas. Con la reflexión que proponemos a continuación, argumentamos a favor de la combinación de ambas estrategias en la medida de lo posible, como forma de asegurar que realmente se está reflexionando, planificando y actuando desde esta perspectiva.

4. Pasos para incorporar la perspectiva de género en una estrategia/proyecto de Educación para el Desarrollo

La intención de los pasos que vienen a continuación no es estimular la “proyectitis”. Sin embargo, nos pueden dar una visión global sobre qué preguntas empezamos a hacer sobre cómo IPdG a las Estrategias y proyectos de EPD.

Aunque están numerados, la intención es meramente metodológica, con el objetivo de ordenar el planteamiento que pretendemos desarrollar.

Paso 1. Diagnóstico (análisis de situación y contexto)

Debemos tener claro que no se pueden hacer planificaciones estratégicas ni posteriores proyectos sin un buen análisis de contexto previo. Este análisis, si bien tenemos costumbre de hacerlo en lo global, no tenemos tanta en lo local.

El análisis de contexto local pretende responder a las preguntas:

- ¿Dónde va a estar ubicada la Estrategia?
- ¿Quiénes van a estar involucradas/os en esta Estrategia?
- ¿Cómo vincularnos a otras asociaciones del entorno en el marco de esta Estrategia?

Este análisis de contexto nos va a dar elementos de por dónde deben ir encaminadas las acciones de cara al mejor logro del objetivo.

Como parte de este análisis de contexto y como un resultado del mismo, se definirán los grupos objetivo de trabajo para la Estrategia/proyecto, a partir de las necesidades e intereses de cada grupo. A partir de aquí es que podremos hacer una buena planificación de actividades.

Aunque uno de los objetivos de este análisis sea concretar con qué grupos objetivo vamos a trabajar, es importante también saber qué otras alianzas podemos establecer, con el doble objetivo de saber a qué se va a dedicar cada cual y como una forma de establecer ciertos mecanismos de coordinación.

Para la obtención de datos que nos ayuden a clarificar y analizar el contexto, es preciso acudir a registros formales de datos (series de datos históricos oficiales) y a registros menos formales, pero de gran valor, que pueden tener las asociaciones del barrio, informantes clave, personas/asociaciones implicadas en la historia del lugar, etc.

Es importante también hacer un esfuerzo por contrastar esta información. Por ejemplo, si tenemos en cuenta, para conocer la realidad de un barrio, la información aportada por una asociación formada básicamente por hombres, sería preciso obtener por otros medios la información que aportarían las mujeres, ya que esta asociación puede no ser consciente de las necesidades e intereses de las mujeres ni haber reflexionado sobre las relaciones desiguales entre hombres y mujeres.

Es tan importante la información cuantitativa que podamos obtener como otra de tipo más cualitativa, pero de gran valor que no aparece en las estadísticas, pero que sí se puede obtener mediante otro tipo de técnicas.

Para IPdG, en cualquier análisis de la realidad que hagamos, es importante siempre buscar datos desagregados por sexo y analizarlos. Pero además, que esos datos desagrega-

dos por sexo estén cruzados por edades, nivel de estudios, procedencias, condición y posición económica y social, acceso a servicios básicos tales como vivienda, educación, salud, etc.

Está claro por tanto que sólo con la desagregación de datos por sexo no vale, ya que por ejemplo, no tiene nada que ver las necesidades e intereses de una mujer marroquí de 30 años que acaba de llegar a vivir a una ciudad y busca trabajo, con las de un niño nacido en esta misma ciudad de una familia obrera instalada allí hace 40 años.

Es importante tener en cuenta también la diversidad de mujeres y la diversidad de hombres. Y los impactos diferenciados que las políticas van a tener sobre unas y sobre otros.

Por último, podemos estudiar otros elementos rescatados de las herramientas creadas para la planificación de proyectos de cooperación internacional, que nos pueden ayudar a completar el análisis de la realidad:

- ¿Dónde se sitúan las mujeres y los hombres de los grupos objetivo en cuanto a cuál es su reparto de funciones y tareas?
- ¿Qué les supone ese reparto de funciones y tareas a nivel de ingresos, disponibilidad de tiempo, espacios en los que las desarrollan?
- ¿Qué acceso y control tienen las mujeres y los hombres a los recursos del barrio/municipio?

Esto nos dará una buena pauta para definir cuáles son las necesidades e intereses estratégicos de género de las mujeres y los hombres de los grupos objetivo. Todo este proceso es importante hacerlo con la participación de las personas que forman dichos grupos.

Aunque con un proyecto de EPD no se pretende incidir directamente con acciones específicas en distribuciones más equitativas en cuanto al acceso y control de los recursos, sí es cierto que se pueden poner en marcha conscientemente algunas herramientas que propicien procesos de concientización, y en general, de empoderamiento, personal y colectivo, en mujeres y en hombres, que puedan dar lugar, a medio/largo plazo, a cambios sobre todo en las demandas que pueden empezar a ejercer, en lo privado, en cuanto a reparto y redistribución de tareas, y en lo público, en la organización de movimientos sociales que demanden a las instituciones públicas competentes los servicios públicos que no están o escasean, como parte de los derechos que tenemos las personas a una vida digna.

Si esto lo tenemos presente en el inicio de la planificación, sí podemos generar ciertos mecanismos y herramientas para que estos procesos se vayan forjando en el marco de una Estrategia a medio/largo plazo.

Siguiendo a Tusta Aguilar (2003):

“En EPD es importante la necesidad de fortalecer el poder personal y colectivo. Es necesario ponerlo de relieve porque hay una tendencia muy fuerte, consciente e interesada, a favorecer la sumisión en la sociedad, el sentimiento de que no podemos. Para contrarres-

tar esta sensación de que no podemos hacer nada, si queremos invertir esta tendencia, es necesario hacer un esfuerzo importante hacia el reconocimiento del poder que tenemos. A pesar que sea un tema muy trabajado, es importante no perderlo de vista, porque las fuerzas en sentido contrario son muy agresivas”.

Paso 2. Grupos objetivo

Un proceso educativo implica la selección, acotamiento y caracterización del grupo objetivo al que va dirigido. Definir el grupo objetivo como “todo el País Vasco”, “la opinión pública” o “la sociedad en general” puede servir para una campaña puntual de sensibilización pero no para un proceso como el que se pretende.

Caracterizar bien al grupo objetivo permitirá que diseñemos mejor los objetivos, las acciones y las metodologías dirigidas a ese grupo.

Por otra parte y como sabemos, lo que se oculta o se invisibiliza no existe. Uno de los motivos por el que el proceso puede no tener incorporada la perspectiva de género es porque bajo una definición tan general de los grupos objetivo nos olvidamos que están formados por mujeres y hombres, que se relacionan en un marco desigual de oportunidades, recursos y beneficios. Tampoco todas las mujeres ni todos los hombres somos iguales, por lo tanto tenemos que tener en cuenta la gran diversidad.

Pensemos que, aunque hayamos seleccionado un solo grupo objetivo para todas las actividades, probablemente este grupo objetivo no sea homogéneo. Por ejemplo, a lo mejor hemos escogido trabajar con el colectivo de población inmigrante de un barrio, pero dentro del mismo puede haber: mujeres y hombres, edades diferentes, procedencias muy diversas, de ámbito urbano o rural, condiciones económicas múltiples, etc. Esta diversidad de identidades convierte en estratégico trabajar con colectivos que recojan toda esta riqueza. Esto tiene consecuencias para la planificación de actividades y hace que éstas puedan no ser las mismas para todas las personas.

Para ello es importante que en el análisis de contexto hayamos caracterizado bien al grupo objetivo, tratando de identificar si dentro de este grupo hay otros subgrupos objetivo, e identificando bien las necesidades e intereses de estos, lo que nos dará pistas para el proceso educativo a iniciar.

Definir bien el grupo objetivo va a garantizar el trabajo en procesos a medio y largo plazo; trabajar por la transformación, concientización y empoderamiento de los grupos objetivo y evaluar.

Dentro del grupo objetivo al que va dirigida una actividad podemos decidir si la dirigimos sólo a hombres, sólo a mujeres o a ambos. Seleccionar sólo a mujeres para el proyecto no significa que se vaya a IPdG. Seleccionar a grupos mixtos integrados por 50% mujeres y 50% hombres tampoco.

Ignorar a los hombres en el Diagnóstico o en el conjunto del proyecto puede implicar que a las mujeres se les cargue con la responsabilidad de transformar las relaciones de género, y que los hombres no reflexionen ni se impliquen en este sentido.

Por tanto, las estrategias a seguir con mujeres y con hombres dentro del proyecto pueden y deben ser diferenciadas. Hay diversidad de mujeres y diversidad de hombres. Por tanto, todas las mujeres no deben ser tratadas por igual y todos los hombres tampoco.

Paso 3. Objetivos y eje

Llamamos eje del proyecto en este texto al “gran tema” sobre el que va a girar el mismo. Aunque el eje a priori nos puede parecer que no tiene que ver con el enfoque de género (deuda externa, comercio justo, soberanía alimentaria, etc.), como sabemos, las relaciones de género desiguales están presentes en todos los contextos, y cualquier problemática que abordemos seguro tendrá una lectura de género (en cuanto a su análisis y a los impactos sobre mujeres y hombres de las políticas públicas y de los proyectos de cooperación y EPD).

Se trata de buscar la manera de que lo que va a ser la columna vertebral de nuestro proyecto incorpore la PdG, de forma que promueva de algún modo, en los procesos de concientización que generemos, cambios en dichas relaciones.

En cuanto a los objetivos, debemos preguntarnos, ¿qué objetivo general y objetivo específico puede contribuir a transformar las relaciones de género en el ámbito de actuación y con los grupos objetivo previstos? Teniendo en cuenta que al objetivo general pretendemos contribuir con el proyecto y el específico es el que queremos que se cumpla con este proyecto.

Visibilizar la IPdG en los objetivos implica reconocer el problema, y que, aunque definitivamente no vayamos a acabar con las desigualdades de género, al menos con las acciones previstas en nuestro proyecto, sí vamos a intentar contribuir a ello mediante un proceso de concientización con los grupos objetivo con los que trabajemos.

La visibilización implica reconocer que existe un problema: hay un conflicto que por justicia social hay que contribuir a resolver. Por tanto, es una apuesta política.

En coherencia con los objetivos, los indicadores deben darnos información sobre el grado de concientización y empoderamiento generado en los grupos objetivo que incida en la transformación de las relaciones desiguales de género. Para ello es importante disponer de líneas de base de género; para evaluar si hemos avanzado en las relaciones de género, es importante tener datos de la situación de partida.

Paso 4. Planificación de actividades

Cuando vayamos a plantear la planificación de actividades, es importante tener en cuenta desde el inicio qué efectos de género (positivos y negativos) puede tener la Estrategia que se propone sobre mujeres y hombres de la población meta directa e indirecta. Además, si hemos hecho un buen diagnóstico previo, en él podemos encontrar información sobre resistencias y obstáculos que provengan de cualquier persona o colectivo que participe de algún modo en el proyecto, o incluso de nuestro propio equipo. Por tanto, desde el inicio podemos establecer medidas que nos permitan actuar ante las resistencias que puedan venir de cualquiera de las partes, antes de empezar cualquier actuación.

Algo que generalmente se hace poco cuando planificamos actividades, es tener reuniones previas de coordinación con los grupos objetivo a los que van dirigidas las actividades, en la misma sintonía que lo que hemos estado planteando anteriormente de incorporar a estos grupos en todo el proceso de elaboración de la Estrategia o proyecto. Y socializarlo con otros agentes que hayamos detectado como estratégicos en el análisis de la realidad que hayamos realizado.

Muchas veces los grupos objetivo son convocados a la actividad cuando ya está más que cerrada y no tienen ningún poder de influir en ella para adaptarla a sus necesidades e intereses.

Proponemos trabajar en base a un cuadro muy sencillo, usado en general en la planificación metodológica, con variantes, y que contendría los siguientes elementos:

Actividad	Objetivo	Grupo objetivo	Método de acercamiento	Metodología	Espacios	Horarios	Recursos	Personal
1								
2								
...								

Pasamos a describir este cuadro de Planificación de actividades:

Actividad: Definir cuáles van a ser las acciones concretas a desarrollar con este grupo objetivo. Como veremos posteriormente, debemos buscar conscientemente que las mismas fomenten directamente la participación de mujeres y hombres. En general, con las actividades, si queremos IPdG, tenemos que pensar cómo hacer para transversalizar la PdG en todas, y cómo incorporar acciones específicas dirigidas a las mujeres y/o a los hombres, pensando también que ni mujeres ni hombres son grupos homogéneos.

Objetivo: Tener claro lo que queremos lograr con cada actividad.

Grupo objetivo: No todas las actividades irán dirigidas a todos los grupos vinculados al proyecto, y además estos no son homogéneos. Hemos hablado ampliamente sobre esto.

Método de acercamiento: Responde a las siguientes preguntas: ¿Cómo vamos a acercarnos al grupo objetivo? ¿Qué canales de comunicación vamos a establecer? ¿Cuáles serán los más adecuados?

Cada grupo objetivo requiere un método de acercamiento y de trabajo posterior diferenciado según sus características. Muchas veces elegimos el canal de comunicación con el grupo objetivo antes de haber reflexionado si es el más adecuado a ese grupo.

Pensamos en “cuanto más, mejor”, “cuanto más grande, mejor” midiendo el éxito de la actividad por el número de asistentes o las cifras para los informes pero podemos olvidarnos por el camino del grupo objetivo al que va dirigida.

Por ejemplo, no tiene sentido impulsar una campaña por internet para animar a un colectivo del barrio a participar a unas actividades, si dicho colectivo no tiene acceso a internet. Tampoco acercarse a la población a través de carteles si a quien va dirigido no sabe leer o no conoce el idioma en el que está (por ejemplo, que el cartel esté en castellano y el grupo objetivo sea población recién llegada de Marruecos). O puede pasar que vaya dirigido a las mujeres y los carteles estén colocados en espacios públicos a los que ellas no van (por ser espacios reservados a los hombres).

Cuando muchas veces desde las asociaciones se dice que no entienden por qué no participan las mujeres, una parte puede tener que ver con esto. Puede pasar que organicemos una actividad donde queremos por ejemplo, que asistan 50% mujeres y 50% hombres. Si finalmente sólo participan mujeres o sólo hombres, a la hora de la evaluación nos preguntaremos por qué.

Por tanto, concluimos que muchas veces el empleo de los recursos sigue otros criterios no vinculados a establecer el mejor canal de comunicación posible con el grupo objetivo al que va dirigido, y sí a asegurar el grado de cumplimiento de los indicadores de los informes que dan mucha importancia a los números –de personas, de carteles, de cuñas de radio, de compromisos con empresas colaboradoras concretas, etc–.

Pensar mejor en todo esto nos ayudaría a mejorar y tener mejores canales de comunicación con los grupos objetivo y también racionalizaríamos mucho más su uso. Esto tiene que ver también con lo anteriormente comentado de la importancia de hacer una buena definición de los grupos objetivo.

Metodología: La metodología para cada actividad puede variar en función del objetivo que nos hayamos marcado y del grupo objetivo a quien va dirigida.

En todo caso, abogamos por todos los métodos que faciliten una experiencia de educación popular, en la que la gente encuentre un espacio para participar, para reflexionar, para hablar de su propia experiencia personal o colectiva y retomarla para hacer una nueva construcción teórica y práctica colectiva.

La participación no aparece por arte de magia, hay que buscarla. Tampoco cualquier metodología va a favorecer que las personas del grupo realmente se animen a participar.

Podemos plantear las actividades de tal forma que favorezcan la participación activa. Por ejemplo, en el caso de una formación, se logrará una participación más activa si se convocan pequeños grupos de discusión que con ponencias magistrales muy formales. Podemos trabajar también con grupos de mujeres y de hombres por separado, si así creemos que las mujeres se van a atrever a participar más, o a hablar de temas que si no, no serían capaces. Igual para los hombres. Es importante pensar en el perfil de público que queremos que asista, incentivando por ejemplo, la participación de más mujeres o más hombres, en función de cuál sea el objetivo de la actividad, y en el mismo sentido, hacer una reflexión sobre las y los ponentes y el personal facilitador.

En las cuestiones metodológicas tenemos una oportunidad también para proponer y motivar que las mujeres y los hombres desarrollen actividades no propias de su sexo.

Espacios: Cuando planificamos actividades, los lugares donde se realizan son muy importantes y acordarlos previamente con los grupos objetivo, también. Organizar en determinados espacios puede motivar que la gente asista o no, y puede pasar que acuda otra gente que no sea la del grupo objetivo al que iba dirigido. Podría ocurrir, por ejemplo, en una actividad dirigida a mujeres, que no participaran al desarrollarse en algún sitio donde se sienten violentadas o les dificulta la conciliación de sus actividades diarias.

Los espacios deben ser sitios donde los grupos a los que va dirigida la acción realmente se encuentren cómodos, donde se sientan en libertad para reflexionar y hablar. Deben ser también lugares estratégicos de reunión o encuentro con otros grupos/redes con los que pueda existir la posibilidad de hacer alianzas en el futuro.

Los espacios deben facilitar también la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, estableciendo por ejemplo, un servicio de guardería donde los padres y las madres puedan dejar a las/os hijas/os y faciliten el cuidado de las personas que lo requieran.

Horarios: En relación a los horarios, es importante como en el caso anterior que lo planifiquemos previamente con los grupos objetivo. En el sentido que las actividades muchas veces se realizan a la hora que nos viene mejor a las personas que organizamos, no tanto al grupo objetivo. Hay horarios que sabemos que ciertos grupos objetivo no van a llegar. Por ejemplo, muchas veces las organizaciones se preguntan por qué las mujeres no llegan a ciertos espacios de reunión, y no piensan en que quizás coinciden con las horas en que se están encargando de todas las tareas vinculadas a la atención y cuidado de la unidad familiar.

Los horarios serán convenientes si:

- Permiten conciliar la vida personal, laboral y el desempeño de actividades vinculadas al rol reproductivo de sostenimiento de la vida.
- Ningún grupo objetivo va a sentirse incómodo o en peligro (es el caso de las mujeres, a ciertas horas y en ciertos espacios) y permiten la movilidad en transporte público.

Recursos (económicos, materiales): Es muy importante planificar los recursos que vamos a necesitar para poner en marcha una actividad. Como veremos posteriormente en el presupuesto, lo que no está presupuestado no existe.

En los materiales se cuidará específicamente que estos no sólo cumplan con el código de conducta e imágenes de la CONGDE, sino que además incorporen la perspectiva de género en los contenidos, lenguaje e imágenes. Esto no sólo para los materiales dirigidos a los grupos objetivo con los que se trabaja, sino en general, a todo producto que elabore la organización, a nivel interno incluido.

Personal (contratado, voluntario): Le dedicaremos un espacio propio cuando hablemos del equipo de trabajo. Si no se hace una valoración del personal necesario para realizar cada actividad, ésta no saldrá o, lo que es muy común, saldrán sobrecargadas algunas personas (las logistas o las técnicas, en su mayoría mujeres, de los equipos de EPD).

Paso 5. Cronograma

Vinculado a la Planificación de las actividades, está el cronograma, que debería ser hablado previamente con los grupos objetivo si realmente queremos que participen.

Es preciso hablar con ellas y ellos sobre los tiempos en que les viene mejor (haciendo un análisis diferenciado por sexo), evitando sobrecargas de trabajo, tanto de los grupos objetivo como del equipo de EPD. Esta cuestión muchas veces la seguimos planificando las ONGD en función de lo que nos viene bien a nosotras y nosotros.

Tanto en el caso del cronograma, como en los horarios y espacios comentados anteriormente, es preciso consultar directamente a quienes va dirigida la acción, más que a las juntas y equipos directivos si no están vinculados a la actividad.

Paso 6. Equipo de trabajo

El cuadro que presentamos a continuación nos puede dar pautas para saber cuánto trabajo real lleva este proyecto, al desmenuzar el mismo en actividades y cada una de ellas, en tareas. Además nos puede dar una vista global que nos ayude a tomar decisiones sobre cómo repartir las cargas de trabajo entre las personas del equipo, sin darlo por supuesto de antemano. Así, podemos ver qué va a suponer en trabajo este proyecto vinculado al resto de tareas del equipo u organizacionales que ya tiene cada persona.

Este cuadro nos ayuda a hacer un análisis de género sobre los equipos y áreas de trabajo, y en general, sobre cómo están distribuidas las cargas y los beneficios dentro de las ONGD.

Actividad	Tareas	Recursos	¿Quién hace la tarea?	¿Cuántas veces?	¿Cuánto tiempo?	¿Qué le supone a nivel de disponibilidad?	¿Qué/quiénes le facilitan la tarea?	¿Qué otras responsabilidades tiene dentro del equipo o de la ONGD?
1								
2								
...								

De las personas que formamos parte de las ONGD y de los equipos de trabajo en concreto, podríamos hacer minuciosos análisis de género de los que extraer muchas conclusiones, vinculadas a cuestiones de estructura, procedimientos y de cultura organizacional de las mismas.

Habría que hacer una distinción entre lo que es el personal contratado y el voluntariado de la ONGD, y los equipos o áreas a los que se adscriben. Digamos que, en general, los equipos técnicos de trabajo de las ONGD están altamente feminizados, y los de EPD en particular, en una proporción mayor incluso que los de cooperación. Si hiciéramos una revisión de las funciones y tareas de cada una de las personas que componen el equipo de EPD y sensibilización de nuestra ONGD, hay una alta probabilidad de que observemos

que el trabajo más técnico y logístico esté gestionado por las mujeres, y el trabajo relacionado con la coordinación y dirección, con los hombres. Encontramos una clara y evidente división sexual del trabajo tanto en lo que tiene que ver con el personal contratado como con el voluntariado.

Esto tiene consecuencias para el establecimiento de procedimientos, procesos de toma de decisiones en los equipos de trabajo de las ONGD (hacia el exterior y a nivel institucional), en condiciones laborales (que no se limita sólo a salarios, sino también a horarios, funciones, y a otro tipo de ventajas, como viajes, dietas, relaciones externas, etc.).

En general, las inercias que se dan en el interior de un equipo de trabajo son muy similares a las que podemos observar en el funcionamiento de la ONGD, y tienen que ver con la cultura organizacional de la misma, es decir, con valores, códigos internos, estilos de comunicación y de hacer las cosas, etc. El estudio minucioso de la cultura organizacional de una ONGD nos puede arrojar muchos datos sobre cómo son las desigualdades de género que se dan en ella, y nos puede dar pistas para futuras actuaciones, si realmente queremos revertirlas. Pero sobre esto nos centraremos cuando lleguemos al punto del Análisis institucional de género.

Paso 7. Presupuesto

Lo que no se valora (monetariamente o no), no existe. Como sabemos, a lo largo de la historia, la vida y el trabajo de las mujeres ha sido invisibilizada. En el ámbito de los proyectos de EPD y de cooperación internacional esto también ocurre, y no se valora en muchas ocasiones el aporte de las mujeres al desarrollo.

Por tanto, en nuestras propuestas debemos tener en cuenta que todas las acciones que queramos poner en marcha las va a tener que realizar alguien y esto implica tiempo y costes económicos. Podemos tener una buena propuesta, pero todo lo que no esté contabilizado con qué recursos (económicos, materiales) se va a hacer y qué personas lo harán, se quedará en el papel como una buena declaración de intenciones y no se llevará a cabo.

¿Cómo se va a desarrollar una Política de género dentro de una ONGD si para empezar no hay una persona responsable de género y un grupo de género, que pueda destinar, por decisión política de la organización, una parte de su tiempo de trabajo a las funciones vinculadas a esta política?

El presupuesto en los proyectos de EPD con perspectiva de género puede dedicarse para las actividades destinadas a los grupos objetivo (en forma de diagnósticos, investigaciones, formación, evaluación), pero también podemos pensar en presupuestos dedicados a la formación en género del propio equipo de EPD o de la ONGD, adquisición de materiales, etc.

Otro componente a considerar presupuestariamente es el que tiene que ver con facilitar la conciliación de la vida personal y laboral de las personas, así como la atención a los cuidados.

Por último, es importante valorar aquellos casos en que no haya pago monetario, contabilizando las horas de trabajo voluntario para llevar a cabo un proyecto y la relación de

actividades desagregadas por sexos. Hay actividades que según qué características tengan se les llama militancia o voluntariado, responden a una división sexual y son valoradas de forma diferente también.

Paso 8. Indicadores

La Educación para el Desarrollo es un proceso educativo a medio/largo plazo, donde los procesos de concientización y empoderamiento personal y colectivo forman parte de la estrategia para la transformación. Por tanto, los tiempos vinculados a los procesos entran en contradicción generalmente con las exigencias de cumplimiento de plazos de las convocatorias de los proyectos.

Los indicadores cuantitativos tradicionales no son suficientes ni válidos en muchos casos para medir procesos como los que se pretenden. Por tanto, hay que construir indicadores cualitativos nuevos y específicos para la Educación para el Desarrollo. Un ejemplo de indicador cualitativo en clave de transformación puede ser los compromisos individuales y colectivos que el colectivo asume durante el proceso.

Una evaluación implica construir desde el inicio del proceso adecuados indicadores transformadores de género. A continuación se apuntan algunos elementos para ello:

- Indicadores desagregados por sexo, que recojan otras categorías de análisis como edad, procedencia, condición y posición económico-social.
- Indicadores que tengan en cuenta el análisis de necesidades e intereses de género de las mujeres y los hombres que forman los grupos objetivo.
- Indicadores cualitativos, que nos informen del grado de concientización y de los procesos de empoderamiento de las personas y de los colectivos.
- Indicadores contruidos con las mujeres y los hombres de los grupos objetivo, y que recojan la participación de las mujeres y los hombres.
- Indicadores que nos den información sobre propuestas, responsables, compromisos y recursos.

En cuanto a la participación, hay un concepto denominado calidad de la participación, Murguialday (2005), útil para “delimitar hasta qué punto la participación proporciona a las mujeres oportunidades de empoderarse y contribuye, en consecuencia, al logro de relaciones más equitativas”.

Este concepto de calidad de la participación podemos usarlo para hablar de los diferentes grupos objetivo (pensando en mujeres y en hombres). Según este concepto, la participación podría tener varios niveles, siguiendo a Murguialday (2005):

- “Participación pasiva: Las mujeres son usuarias o receptoras de los servicios que ofrece el programa de desarrollo pero no participan en su gestión ni controlan la continuidad de los mismos.

- **Participación obediente:** Las mujeres realizan actividades decididas por otros, siguiendo instrucciones sobre las que no tienen incidencia ni control.
- **Participación simulada:** Las mujeres expresan sus necesidades cuando son consultadas, pero no tienen garantías de que sus demandas o propuestas sean atendidas.
- **Participación activa:** Las mujeres son estimuladas a organizarse para que decidan autónomamente las acciones que solucionarán sus problemas, al tiempo que asumen la responsabilidad de ejecutarlas y evaluarlas”.

En la medida en que la EPD es un proceso educativo, a través de las diferentes actividades que se planifiquen se debe buscar conscientemente el empoderamiento de las personas y de los grupos objetivo que se encuentran en situación de exclusión. Esto pasa por intentar promover procesos de concientización sobre las relaciones desiguales de género, que generen cambios.

Además de construir indicadores que nos puedan dar pistas sobre el grado de concientización y empoderamiento de los grupos objetivo, podemos construir otros indicadores que tengan que ver con el trabajo que estamos realizando como equipo de EPD, en cuanto a la IPdG en todas las fases de la Estrategia/proyecto y el mensaje que estamos emitiendo al exterior y al interior de la ONGD (contenidos, lenguaje, imágenes). Este trabajo debería tener consecuencias en los compromisos que como organización se asuman una vez finalizado el proyecto (formación en género, estructura y funciones del equipo de trabajo de EPD, recursos, etc.).

Paso 9. Evaluación

Tomaremos como referencia la definición de “evaluación educativa” de lafrancesco citada por Miguel Ángel García López en la redacción del término “evaluación” del Diccionario de Educación para el Desarrollo (2007) editado por Hegoa:

“La evaluación educativa es un proceso permanente y sistemático que incluye:

- Búsqueda y recogida de información –de diferentes fuentes– acerca del: proceso de aprendizaje, el contenido, los métodos, el contexto, los resultados... de una actividad educativa.
- La organización y el análisis de esta información.
- El establecimiento de algunos criterios (criterios de evaluación).
- El discernimiento y juicio de la información analizada (de acuerdo con los criterios de evaluación a la luz de los objetivos educativos).
- Sacar conclusiones y recomendaciones que permitan la reorientación y la eventual mejora de la actividad educativa”.

Es decir, que la Evaluación implica recoger la información, analizarla, concluir y proponer. Esta recogida de información hay que hacerla desde el inicio (análisis de la realidad-diagnóstico) así como establecer cómo va a ser el método de evaluación.

La evaluación atraviesa todo el ciclo del proyecto, y por tanto, es un proceso permanente desde que se inicia su diagnóstico.

Una evaluación transformadora en términos de género señala elementos a tener en cuenta sobre cómo una Estrategia o proyecto puede haber afectado las relaciones que se establecen entre mujeres y hombres a todos los niveles.

Para hacer esa búsqueda y recogida de información tenemos que tener datos de la situación de partida que vayamos a evaluar (por ejemplo, las relaciones entre mujeres y hombres) al inicio del proyecto (línea de base de género), para poder observar en qué punto está y sacar conclusiones sobre el impacto del proyecto.

Si realizamos un buen diagnóstico previo, éste nos puede dar pistas de por dónde debemos dirigir las herramientas que ofrece el proyecto (planificación de actividades) para que se cumpla el objetivo. Y una vez finalizado, evaluarlo.

Muchas veces se piensa que si desde el inicio del proyecto no se ha contemplado la IPdG entonces al final esto no se puede evaluar o que sólo hay que evaluarlo si el proyecto tenía dirigidas acciones específicas para las mujeres o era un proyecto exclusivamente de género.

Todos los proyectos van a tener a tener impactos sobre las relaciones de género, ya que todos van a tocar de una u otra forma las relaciones entre mujeres y hombres. Por tanto, es importante evaluar el impacto de género aunque inicialmente no se haya contemplado.

Por otra parte, dado que la EPD es un proceso educativo a medio/largo plazo, una evaluación realizada justo al terminar un proyecto de dos años, o incluso una Estrategia de cinco, sólo nos va a aportar algunos elementos, vinculados sobre todo a los grupos objetivo directos. Si seguimos trabajando en el tiempo con los mismos grupos, entonces sí vamos a poder obtener una evaluación más completa.

Implementar una evaluación transformadora de género exige que las personas que van a evaluar estén formadas en género. Además es importante que el equipo de EPD también esté formado en género (aunque sea a un nivel básico, pero que esté en camino) y en la medida de lo posible, todas y todos los agentes que participan en la Estrategia o proyecto (grupos objetivo, redes y alianzas).

Por otra parte, este tipo de evaluación implica la participación de todos los grupos objetivo implicados en el proyecto y estrategia, haciendo especial énfasis en las mujeres y los hombres que han intervenido en él.

Evaluar debiera servir para establecer propuestas de mejora en los siguientes términos:

- ¿Hasta qué punto este proceso ha generado una concientización en el grupo objetivo?
- ¿Qué cambios observamos en el grupo objetivo respecto al punto de partida de inicio del proceso?
- ¿Qué cambios observamos en el equipo de EPD respecto al punto de partida de inicio del proceso?

Lo que queda registrado en tareas y responsables, se hará, lo que no, no. Muchas veces las cosas se dejan presuponiendo la buena voluntad de las personas o que lo harán en su tiempo de trabajo voluntario. Si realmente nos importa que algo se haga habrá que dedicarle un tiempo en el horario de una o varias personas para que lo puedan realizar. Esto puede implicar redistribución de funciones y tareas y/o en las cargas de trabajo.

Implica también la revisión en los equipos de quién hace qué y qué consecuencias tiene (en su participación a lo interno y externo de la organización, en sus condiciones laborales, en su salud, etc.).

Y por otra parte, habrá que dotarle de medios materiales y económicos. Las cuestiones a las que se hayan destinado recursos materiales y económicos, se harán, a las que no, no.

Esto lo comentamos porque en las organizaciones muchas acciones, proyectos y estrategias vinculadas a la IPdG se quedan en el cajón de las propuestas bonitas por no haber voluntad política en la organización en relación a este punto, es decir, no tienen responsable, no tienen tiempo y no tienen recursos materiales ni económicos para ejecutarse.

Paso 10. Análisis institucional de género

En el trabajo cotidiano de las ONGD, nos quedamos muchas veces en los productos (vinculado con lo que queremos transmitir, la imagen que queremos dar hacia el exterior) pero pocas veces nos miramos hacia adentro.

Es más, muchas veces ni siquiera controlamos los productos, al no darle seguimiento constante a la PdG de todo lo que sale de la organización (a nivel de contenidos, lenguaje e imágenes). Por ejemplo, cuando subcontratamos a una empresa para que diseñe un material, si le diéramos claves claras desde el inicio del proceso de qué es lo que queremos y le diéramos seguimiento, evitaríamos que posteriormente los materiales salieran como no queremos.

En este sentido, un análisis institucional de si la organización realmente está incorporando la PdG incluye, a parte de la revisión de los productos, un análisis de políticas, estructuras y procedimientos y cultura organizacional.

Las Políticas tienen que ver con las concepciones, los objetivos de la ONGD, su concepto de Desarrollo. A nivel de documentos de la ONGD tendríamos que revisar: misión, visión, estatutos, planificaciones estratégicas, programas operativos anuales, planes de voluntariado, estrategias de cooperación, estrategias de EPD, etc.

La Estructura y Procedimientos tienen que ver, por un lado, con cómo se sitúan hombres y mujeres en la estructura organizacional y tipos de trabajo que les son asignados (organigramas, equipos, perfiles de puestos). Y por otro, con el conjunto de actividades diarias, rutinas asociadas a diferentes momentos del ciclo del programa o proyecto de una organización, normas que gobiernan las acciones dentro de y entre las organizaciones y personas, protocolos de administración y gestión.

La Cultura organizacional tiene que ver con los valores y creencias de las personas que determinan las reglas no escritas de la organización: cómo se socializa a las personas dentro de la organización, cuál es el ideal de trabajador/a, comportamientos individuales que se premian o castigan, tipo de lenguaje y códigos propios del sistema de relaciones, etc. No olvidemos que las relaciones de género que se establecen en la sociedad, se reproducen en las organizaciones.

Como ya hemos comentado anteriormente, denominamos Productos a todo lo que sale hacia fuera: proyectos de cooperación/sensibilización, materiales, mensajes, publicaciones, etc.

Este análisis institucional de género debería hacerse a diferentes niveles: de la ONGD, del equipo de EPD y sensibilización, y del equipo vinculado a esta Estrategia y proyecto. En todos ellos tendríamos que analizar responsabilidades, funciones, tareas, condiciones laborales, personal liberado y voluntariado.

Por último, es importante que exista un compromiso organizacional para la IPdG. Esto implica que exista un grupo de género en la ONGD y una persona responsable de género, con tiempo y presupuesto para realizar sus funciones.

La misión de este grupo de género y de la persona responsable de género es ser el motor de la organización para el impulso de este tipo de procesos. Pero esto no significa que sea quien los lleve a cabo.

Es importante que la política de género de la organización la desarrolle no sólo el grupo de género, sino que sea una labor participativa con todos los equipos y áreas de la organización. Esto garantiza el sentirse parte de ella y su apropiación.

Si un equipo ha participado en la elaboración de la política, la sentirá como propia, significa que habrá reflexionado y discutido en base a su realidad, se habrá marcado sus propios resultados, indicadores, actividades pensando en clave de IPdG, y se apropiará más y cumplirá con los compromisos establecidos.

El grupo de género de la organización en todo caso tiene que ser el motor pero no quien haga todo lo que tiene que ver con “género” de la organización. Puede dinamizar, reflexionar y orientar, en reuniones con cada equipo, qué herramientas pueden ser más útiles o cuáles desechar, revisar contenidos, lenguaje e imágenes, pero no debe ser quien lo haga.

A la luz de lo anterior, nos preguntamos:

- ¿Qué consecuencias tendría para las ONGD si realmente hiciéramos este análisis hacia adentro?
- ¿Medimos igualmente lo que exigimos “hacia el exterior” (por ejemplo, los mensajes que lanzamos en los cursos de EPD o lo que exigimos a las contrapartes), en relación con nuestra práctica organizacional interna?

Hasta aquí hemos llegado con estas propuestas de intervención para incorporar la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo, que no pretenden ser más que unas breves pinceladas de por dónde iniciar la reflexión y la acción. En este sentido, y como hemos repetido varias veces, todo está por construir.

Bibliografía

Alcalde, Ana y López, Irene (2004): *Guía práctica para la integración de la igualdad entre mujeres y hombres en los proyectos de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.

Antolín, Luisa (1999): *Género y educación para el desarrollo: hacia la construcción de un nuevo paradigma*, en López, Irene y Alcalde, Ana (coords.): *Relaciones de género y desarrollo. Hacia la equidad de la cooperación*. Madrid: Los libros de la catarata.

Antolín, Luisa; Aguilar, Tusta; Simón, María Elena (2003): *La mitad invisible. Género en la Educación para el Desarrollo*. Madrid: ACSUR-LAS SEGOVIAS.

Argibay, Miguel; Celorio, Gema; Celorio, Juan José (1998): *De Norte a Sur. Vidas paralelas de las mujeres*. Bilbao: Hegoa.

Baselga, Pilar; Ferrer, Gabriel; Boni, Alejandra (2004): *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Disponible en: www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/cas/index

Bastardes Clara.; Franco, Laia (2006): *Estudi-Diagnòstic: La perspectiva de gènere en el treball de les ONGD catalanes*. Disponible en: www.pangea.org/fcong

Caballero, Itziar (coord.) (2004): *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Unesco Etxea.

Cañada, Ernest; Truñó, María; Zabala, Mireia (2003): *Diagnòstic sobre l'ús dels recursos d'educació per al desenvolupament de les ONGD entre el professorat de Catalunya*. Disponible en: www.pangea.org/fcong

Celorio, Gema (2001): *Nuevos retos para la sensibilización sobre el desarrollo*. Bakeaz nº 45. Bilbao: Bakeaz

Celorio, Gema y López de Munain, Alicia (coords.) (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

Celorio, Gema; Argibay, Miguel (2005): *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

CONGDE (2005): *Educación para el Desarrollo: una estrategia de cooperación imprescindible*. Disponible en: www.autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf

- CONGDE: *Guía de recursos de educación para el desarrollo*. Disponible en: www.directorio-guia.congde.org/guiaderecursos
- Cordeiro, Cristina; Rodríguez, Alixe; Herrero, Amaia y Ruiz, Patricia (2004): *Libro de estilo para evitar el sexismo en los medios de comunicación*. Bilbao: Bilgune Feminista.
- De la Cruz, Carmen (1998): *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde y Secretaría General de Acción Exterior.
- Dema, Sandra; Fernández, Ana Gabriela; García, Laura Manuela y González, Raquel (2007): *La integración de la perspectiva de género en las ONGD asturianas*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias.
- FONGDCAM: *Manual digital de Educación para el Desarrollo*. Disponible en: www.fongdcam.org/paginas/recursos
- González, Lara y Murguialday, Clara (2004): *Evaluar con enfoque de género*. Bakeaz nº 66. Bilbao: Bakeaz.
- GRUPO DE GÉNERO (2002): *Equidad de género. Avances y dificultades en el proceso de cambio*. Bilbao: Coordinadora de ONGD de la Comunidad Autónoma Vasca.
- GRUPO DE GÉNERO (2004): *Diagnóstico sobre la incorporación de la perspectiva de género en la Educación al Desarrollo y la Sensibilización realizada por las ONGD vascas*. Bilbao: Coordinadora de ONGD de la Comunidad Autónoma Vasca.
- Martín, Almudena (2007): *Acercando experiencias de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Círculo Solidario Euskadi.
- Mesa, Manuela (2000): *Antecedentes y contexto de la educación para el desarrollo*. Disponible en: www.fcongdcam.org/uploads/docsinteres/educacion/b_1_1_gener.pdf
- MUJERES EN ZONA DE CONFLICTO: *Guía útil de recursos en internet sobre género y desarrollo*. Disponible en: www.guiagenero.mzc.org.es
- Murguialday, Clara (1999): *Mujeres y cooperación: de la invisibilidad a la equidad de género*. Bakeaz nº 35. Bilbao: Bakeaz.
- Murguialday, Clara y Vázquez, Norma (2005): *Un paso más. Evaluación del impacto de género*. Barcelona: Cooperació.
- Murguialday, Clara; Del Río, Amaia; Anitua, Estibaliz y Maño, Cristina (2000): *La perspectiva de género en las ONGD vascas*. Bilbao: Seminario Mujer y Desarrollo - Mugarik Gabe.
- Ortega, Mari Luz (2006): *La educación para el desarrollo, un medio para la legitimidad en un sector fragmentado*. Disponible en: www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/cas/index
- Ortega, Mari Luz (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Disponible en: www.aecid.es/o3coop/6public_docs/2seci/2doc_coop_esp/ftp/estrategia_educacion_desarr.pdf

Pellicer, Llum (1999): *¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista*. San Salvador: Las Dignas.

POLYGONE (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto*. Disponible en: www.webpolygone.net/documents/castellano/archives/mosaico_castellano.pdf

Rodríguez, Alicia y Hernández, Nora (2004): *Experiencia de alfabetización económica con, para y desde las mujeres*. San Salvador: Las Dignas.

Rodríguez, Alicia; García, Alicia y Brunet, Denyse (2005): *Técnicas para el análisis de género*. San Salvador: Equipo Maíz.

Tamayo, Giulia; Delso, Ana; López, Irene; Navarro, Natalia y Fernández-Layos, Ana Lydia (2003): *Género en la cooperación al desarrollo: una mirada a la desigualdad*. Madrid: ACSUR-LAS SEGOVIAS.

Vázquez, Norma (2001): *El ABC de género*. San Salvador: Equipo Maíz.

Vázquez, Norma y Murguialday, Clara (2000): *Con la sartén, sin el mango*. San Salvador: Equipo Maíz.

Vázquez, Norma y Murguialday, Clara; Grupo de Género de la Coordinadora de ONGD de la Comunidad Autónoma Vasca (2001): *Guía para alfabetizarse en género y desarrollo*. Bilbao: Coordinadora de ONGD de la Comunidad Autónoma Vasca.

Recursos en la Red

ACSUR-LAS SEGOVIAS. www.acsur.org

ALFORJA (Red Centroamericana de Educación Popular). www.alforja.or.cr

BANTABA (Recursos para el desarrollo humano, la educación global y la participación ciudadana). www.bantaba.ehu.es

EDUALTER (Red de recursos de educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad). www.edualter.org

EQUIPO MAÍZ. www.equipomaiz.org.sv

HEGOA. www.hegoa.ehu.es

INICIATIVAS DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO (INCYDE). www.iniciativasdecooperacionydesarrollo.com

MUJERES EN ZONA DE CONFLICTO. www.mzc.es

POLYGONE (Red internacional de educación para el desarrollo y educación popular). www.webpolygone.net

El Enfoque de Marco Lógico. La idoneidad de su aplicación a la Educación para el Desarrollo con perspectiva de género

Miguel Argibay

1. Origen y evolución del Marco Lógico

El Marco Lógico (ML) fue concebido para programas militares de las fuerzas armadas de EE.UU. Posteriormente, en 1969, fue adoptado por la Agencia de Ayuda al Desarrollo de los EE.UU. (USAID) para responder a los tres defectos más habituales que presentaban los proyectos de desarrollo: a) planificación imprecisa; b) responsabilidad gerencial ambigua; y c) evaluación poco objetiva.

En los años 70 la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) desarrolló un método de planificación de proyectos orientada por objetivos (ZOPP) que puso en marcha en 1981. El ZOPP incorpora nuevos elementos al ML al sumar los análisis de: participantes, problemas, objetivos y alternativas. Esta versión del ML se difundió rápidamente y fue asumida por todas las agencias del sistema de Naciones Unidas (OIT, PNUD, OMS, FAO, etc.). Otros organismos supranacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) también lo incorporarían a sus métodos de planeación y evaluación ex-ante y ex-post.

El Enfoque de Marco Lógico fue adoptado por la Comisión Europea en 1990 y seguidamente por casi todas las Agencias de cooperación nacionales, regionales o municipales de los países de la Unión Europea. En el año 2000 el EML se incorpora a “...los procedimientos habituales de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), homologándose de esa manera con las principales agencias de cooperación para el desarrollo” (Sainz Ollero, 2007). La Agencia Noruega de Cooperación (NORAD), la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) y UNICEF continuaron trabajando para mejorar la Matriz con el fin de hacerla más sencilla fusionando las columnas de indicadores con la de fuentes de verificación.

En la actualidad el EML ha sido adoptado por la mayoría de las agencias de cooperación y desarrollo. Esta adopción masiva facilita el lenguaje común entre agencias donantes y las entidades solicitantes. Su principal virtud es también su peor defecto, ya que crea un único enfoque para la elaboración, la gestión y la evaluación de proyectos. Inhibe toda diversidad de concepción del desarrollo, del partenariatado y de la participación, como tam-

bién de la naturaleza, formato y contenido de los proyectos. Agencias de cooperación, centros de investigación, analistas y ONGD continúan a la búsqueda de enfoques alternativos más flexibles.

2. Definición

El Marco Lógico es un enfoque instrumental masivamente utilizado por agencias de cooperación al desarrollo en la planificación, seguimiento y evaluación de proyectos. Es un esquema de cuadrícula, aparentemente sencillo, con cuatro entradas verticales y cuatro horizontales. Éstas ayudan a construir una línea de causa efecto que se inicia con los objetivos, para continuar con acciones e indicadores verificables y desembocar en resultados obtenidos al final del trayecto.

Cuadro 1. Marco Lógico. Matriz de Planificación del Proyecto (MPP)			
Lógica de la intervención	Indicadores objetivamente verificables	Fuentes de verificación	Hipótesis
Objetivo general			
Objetivo específico			
Resultados			
Medios/recursos			

Fuente: Sabalza, M. (2001): “Enfoque del Marco Lógico” en *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Bilbao. Hegoa. Disponible en: <http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/88>

El EML incluye el árbol de Problemas, el árbol de Objetivos o resultados deseables; la Matriz de Planificación del Proyecto; la Gestión del Ciclo del Proyecto –programación, identificación, instrucción, financiación, ejecución y evaluación–; los medios y costes; calendario y, finalmente, la cuadrícula de Evaluación. Ésta última, con un esquema casi idéntico a la MPP, valora el grado de viabilidad, pertinencia, eficiencia, eficacia e impacto del proyecto (Sabalza, 2001). El EML, y en especial su MPP, es la herramienta más y mejor valorada por las entidades donantes y la más incómoda para las ONGD y otras entidades solicitantes de fondos.

Se supone que es un instrumento neutral aplicable a todos los proyectos, independientemente de las especificidades de cada uno de éstos. Se ha utilizado principalmente para el control de proyectos de Cooperación sobre el Terreno (CT) y para los de Educación para el Desarrollo (ED). Existen muchas alternativas, pero ninguna alcanza el uso masivo

del EML. Como hemos visto a lo largo de su historia, “...una gran parte de las distintas metodologías que han surgido con posterioridad tienen su origen o bien en una adaptación o bien en una crítica al EML...” (Sabalza, 2001).

3. ¿De qué hablamos cuando hablamos del EML?

No sorprende que este modelo de trabajo haya sido adoptado por casi todas las agencias locales, nacionales y supranacionales dedicadas a la cooperación al desarrollo. Es un esquema que sintetiza los aspectos relevantes de un proyecto y permite fiscalizar, controlar y exigir rendición de cuentas. Naturalmente, las entidades solicitantes también han tenido que utilizar el mismo esquema para poder optar a las correspondientes financiaciones. Se esté a favor o en contra, éste es el instrumento común entre donantes y solicitantes. El tiempo y su difusión entre personas y entidades usuarias lo han transformado en un elemento rutinario, un requisito, un trámite contractual a cumplir.

Cuando hacemos estas afirmaciones ¿a qué nos referimos? ¿A un método de planificación, a un método de evaluación, a una planilla de síntesis o a un documento contractual entre donantes y receptores de fondos?

Bakewell y Garbutt (2005) distinguen tres concepciones o formas de uso del EML:

1. Como Matriz. Exigida por las entidades donantes. Cumplimentada por las entidades solicitantes como requisito ineludible para acceder a los fondos necesarios para la ejecución del proyecto.
2. Como proceso para crear el Marco lógico. Proceso que se describe en todos los manuales. Es útil para planificar y gestionar el proyecto y, sobre todo, para presentar correctamente la Matriz (MPP) a convocatorias y evaluaciones.
3. Como forma de pensamiento. El EML considerado como instrumento útil para ordenar el pensamiento, los desafíos y obstáculos de un proyecto, pero prescindiendo del aspecto contractual obligatorio para rellenar la Matriz (MPP).

Lo que en realidad se ha hecho universal es la Matriz de Planificación del Proyecto (MPP). Es este esquema el que todos los donantes exigen a las organizaciones solicitantes de fondos, y es el que todas ellas aprenden a cumplimentar: “...el EML se ha convertido en un sistema para cumplimentar formularios y ha dejado de ser un método de planificación.” (Sainz Ollero, 2006). Las duras críticas y las defensas a ultranza se producen en torno a las formas de uso 1 y 2 citadas anteriormente, mientras que como forma de organizar el pensamiento (3) es valorada positivamente por casi todas las entidades y organizaciones dedicadas a la cooperación y a la educación para el desarrollo.

4. Tres miradas sobre el Enfoque de Marco Lógico

Tanto la percepción como la función del EML son muy distintas según el tipo de agencias o personas usuarias y la función prioritaria que cada una le asigne. Estos factores son los

que, en última instancia, determinarán la pertinencia de las defensas, de las críticas o de las propuestas alternativas.

El equipo de la organización belga ITECO señalaba que había que tener en cuenta las distintas perspectivas de:

1. Entidades donantes.
2. Entidades o personas expertas en evaluación.
3. Entidades solicitantes de fondos (ONGD, Asociaciones...).

1. Entidades donantes

Para éstas es sumamente importante tener una radiografía de cada proyecto que permita un dictamen ecuánime; que, además, jerarquice los proyectos por su calidad, pertinencia y viabilidad. Esto permite salvaguardar la honestidad e imparcialidad del donante al tiempo que ofrece datos suficientes para controlar y fiscalizar un proyecto de principio a fin incluida la evaluación final. Es muy útil para poder discriminar qué propuestas apoyar y cuáles no, especialmente, cuando se reciben cientos o miles de proyectos y se distribuyen fondos por valor de millones de euros. Unos criterios claros como los que presenta la MPP evitan antiguas prácticas, poco transparentes, de distribución discrecional del dinero público.

2. Entidades o personas expertas en evaluación

Para este sector la MPP es una auténtica “bendición”. Son la autoridad máxima, pocas veces sometida a control o crítica. Gracias a este esquema, les queda bastante claro cuáles son los aspectos fundamentales de un proyecto. Les permite radiografiar contradicciones, desviaciones razonables o inaceptables y, sobre todo, saber si se cumplieron o no los resultados previstos. Merced al EML, una entidad o persona experta puede evaluar proyectos de toda índole, les basta con no dejar escapar los detalles que delatan la pertinencia, la eficacia, el impacto, etc.; así, pueden evaluar con autoridad proyectos cuyos aspectos técnicos o contenidos específicos no conocen muy bien (Medicina, Producción agrícola, Ingeniería industrial, Alfabetización, etc.). Para este colectivo existe un beneficio adicional: formar al personal de las agencias donantes y receptoras o beneficiarias para que aprendan a formular, presentar correctamente los proyectos y adquirir habilidades o criterios básicos de calidad.

3. Entidades solicitantes de fondos (ONGD, Asociaciones...)

La perspectiva de la entidad solicitante es inicialmente opuesta a las dos anteriores. Sea intrínsecamente buena o mala, la MPP es un requisito que hay que cumplir y que reclama formación, habilidad y tiempo de ejecución. Lo que resulta sencillo de entender cuando ya ha sido realizado, resulta muy complejo de hacer cuando aún está por construir. Hay que programar cada acción, sus costes, su periodización y los indicadores que permiten la fiscalización por parte de donantes y/o personas expertas. Casi todo el mundo tiene grandes dificultades para distinguir indicadores de productos o de actividades. Formular bien los objetivos y prever resultados e hipótesis requiere conocimientos específicos y

experiencia. No queda más remedio que dedicar tiempo, esfuerzo y dinero a la capacitación. Puede que sea necesario, pero sobre todo es complicado y agotador. Se acaba por prestar más atención –tiempo, esfuerzo y dinero– a este elemento formal que a la planificación y ejecución del proyecto real.

Otra vuelta de tuerca

La MPP puede transformarse en un arma de doble filo si las entidades solicitantes se hacen expertas en rellenarla. Se ayudan con una “jerga”, propia del sector, poblada de generalizaciones y conceptos “burka” que disimulan intenciones no confesadas o simplemente ocultan el vacío sobre el que se sustenta su propuesta. Así, pueden obtener “sello de calidad” por proyectos de dudoso contenido. La aprobación en la convocatoria y la evaluación final se realizan en base a la coherencia lógica de la Matriz y no por la pertinencia de los contenidos o de los métodos de trabajo específicos, ni por el grado de implicación de las personas participantes.

Lo que les preocupa a donantes y evaluadores es que el EML esté formalmente bien construido. Su capacidad de observación y la rutina les hace creer en el milagro de que la realidad será reflejo fiel del esquema. Es entonces cuando el EML y sus indicadores se transforman en fetiche. Así, de manera insensible, el pensamiento lógico deviene pensamiento analógico, según el cual el proyecto real saldrá bien por analogía con el proyecto escrito y racionalmente jerarquizado dentro de la Matriz de Planificación.

Cambian las tornas, las entidades solicitantes están felices y se garantizan el acceso a cofinanciaciones; mientras que donantes y personas expertas presienten que hay engaño pero no pueden demostrarlo. Cazadores cazados por su propio esquema de exceso de celo en el control de un elemento de ficción como es el relato coherente de unos hechos no acontecidos (proyecto). El mismo cuadro, el mismo relato de ficción, será observado con lupa en la evaluación final. La realidad de lo acaecido debe comprimirse y tergiversarse hasta entrar en la lógica de la ficción que es la que, en realidad, va a ser el principal elemento de juicio de la evaluación.

5. Elogios y críticas

Elogios

El EML tiene grandes virtudes que a su vez resultan sus aspectos más problemáticos. Adoptado por todas las agencias donantes es el lenguaje común entre ellas y entre quienes acuden a sus convocatorias. Los criterios de admisión, de observación y de evaluación final son claros, exigen rigor y evitan la discrecionalidad en la distribución de fondos. Por ello ambas partes lo viven como un trámite o un contrato. Personas funcionarias y evaluadoras abrumadas por la carga de trabajo, pueden juzgar de un vistazo cualquier proyecto, y el cuadro financiero les permite supervisar el rendimiento de cuentas con relativa facilidad. Gracias a las exigencias del EML, las ONGD u otras entidades solicitantes son más rigurosas y sistemáticas en la planificación y en la formulación ajustada de sus objetivos, acciones y resultados esperados. Adquieren una responsabilidad contractual por la que deben responder de la pertinencia y eficacia de sus acciones como del uso de fondos públicos.

El EML es aceptado y bien valorado, incluso por sus detractores habituales, cuando se utiliza como instrumento para ordenar el pensamiento, para planificar, para prever los posibles obstáculos de un proyecto, para evitar trampas y dispersiones. En definitiva, cuando se prescinde de su carácter burocrático, cuando deja de ser un elemento de control y no hay que cumplir a “rajatabla” con cada indicador, entonces puede ser una verdadera ayuda para escapar del voluntarismo diletante.

Tanto la mayoría de las agencias donantes como las ONGD, dan por hecho que no existe una alternativa al EML. Ambas coinciden en que es mejor un marco rígido que carecer de toda pauta de planificación y control (Bakerwell & Garbutti, 2005; y Sainz Ollero, 2006).

Criticas

Hace ya tiempo que analistas y quienes hacen uso del EML han señalado muchas de sus deficiencias y contradicciones. El EML responde a una concepción “desarrollista de la cooperación” en la que las personas o comunidades beneficiarias son consideradas como receptoras pasivas que sólo mejorarán sus condiciones de vida si siguen los consejos de sus benefactores.

El EML se adjudica a sí mismo la única forma válida de entender el desarrollo, de planificar, gestionar y evaluar. No admite variantes, alternativas ni discrepancias; es un camino trazado que hay que respetar. Su pertenencia a un paradigma paternalista de la Ayuda le despoja de su supuesta neutralidad y lo pone al servicio de unas políticas neo-coloniales. También es producto de una época y un pensamiento que no ha tenido en cuenta el valor del empoderamiento de las mujeres como imprescindible motor de desarrollo.

Según Gasper, el EML responde a una visión estrecha como la de un túnel por lo que, forzosamente, deja fuera otros muchos elementos del paisaje: otros objetivos, otras acciones, otras influencias y sinergias de la participación e incluso de la valoración del proceso y de los resultados. Es un vector que pierde de vista el contexto y no deja espacio para recorridos alternativos ni para el aprendizaje de la experiencia educativa vivida, tal como permite la sistematización.

Es un esquema que ha sido estandarizado como instrumento de control jerárquico (donantes y receptores). Como sugiere Gasper, la estructura jerárquica, en la que se inserta el EML, hacen que un proyecto sea presentado como un estudio académico de única autoría, para un solo público y utilizando una “jerga” especial para personas ya iniciadas.

Obliga a pensar y a inventar un proceso ex-ante de cómo debe transcurrir todo el ciclo del proyecto desde su concepción hasta sus resultados. El EML crea la ilusión del orden y del control a través de una exagerada confianza en la “lógica” narrativa, el recorrido lineal sin desviaciones, y el fetichismo con que se aceptan los indicadores y fuentes de verificación; y una igualmente exagerada desconfianza en los desvíos detectados en el proyecto realmente ejecutado.

La cadena de responsabilidades y rendición de cuentas es unidireccional y termina siempre rindiendo pleitesía a donantes y evaluadores. Resultan más importantes y tienen más credibilidad las agencias evaluadoras o el EML/MPP en sí, que el proyecto, los contenidos

y las personas participantes en el mismo. Su sensibilidad cultural o de perspectiva de género es mínima, como ocurre con la cooperación en general. No presta atención a las dinámicas individuales y sociales, ni siquiera las generadas por las personas involucradas en el proyecto. La MPP no está pensada para rendir cuentas a las personas participantes y beneficiarias de la acción.

Se han hecho estas críticas y otras muchas que Huyse y Deprez (2007) resumen magistralmente en un cuadro en el que recogen las principales observaciones de Gasper (2001), Bakewell y Garbutt (2005) entre otros:

A. Limitaciones del EML relacionadas con la complejidad	B. El EML descuida las dinámicas contextuales y sociales
<p>A1. Está centrado sobre la valoración de resultados alcanzados y no sobre un proceso de comprensión y aprendizaje de lo ocurrido.</p> <p>Hay otros métodos más adecuados como por ejemplo: la Investigación Acción Participativa (IAP), los Diagnósticos Participativos (DP), la Sistematización, los Mapeos, etc.</p>	<p>B1. Jerarquía vertical: establece las relaciones de poder y escala de autoridad. Estas jerarquías se materializan tanto entre donantes, evaluadores, solicitantes y participantes (en este orden) como entre países, culturas y relaciones de género.</p>
<p>A2. Se basa en un discurso positivista, unidireccional y lineal de causa efecto. Su pragmatismo lo hace simplificador en exceso. Los proyectos son la modalidad de cooperación más habitual, que el EML considera idónea y objeto de fiscalización. Alimenta el virus de la “proyectitis”.</p> <p>Basado en indicadores cuantitativos, apenas considera la posibilidad de incluir indicadores cualitativos.</p> <p>Excluye los resultados no previstos.</p>	<p>B2. Contexto. No muestra las tensiones y sinergias de los grupos humanos. Aunque se presenta como escenario en el que se desenvuelve un proyecto, no se muestran las influencias de poder entre personas o entre éstas y las instituciones. Tampoco refleja aquellas que se generan dentro del grupo humano involucrado en el proyecto. Entre esas relaciones no consideradas están las relaciones de género.</p>
<p>A3. No está orientado hacia las personas participantes.</p> <p>Parece presuponer que las personas involucradas en un proyecto deben limitarse a cumplir, como autómatas, los pasos establecidos en la planificación.</p>	<p>B3. Cultura. No tiene en cuenta las diversas concepciones del desarrollo ni las variadas formas de participación comunitaria. Minusvalora la capacidad de las personas involucradas para apropiarse del proyecto. Tampoco cuenta con la experiencia y conocimientos propios de quienes participan (beneficiarias/os).</p>

A. Limitaciones del EML relacionadas con la complejidad	B. El EML descuida las dinámicas contextuales y sociales
<p>A4. Rigidez para aceptar posibles cambios en el devenir del proyecto.</p> <p>Poco flexible sobre modificaciones de resultados e indicadores.</p> <p>La realidad concreta debe ajustarse a la realidad prevista, inventada para la formulación del proyecto.</p>	<p>B4. Su visión jerárquica lineal se plasma en una foto fija.</p> <p>Imagen estática que no puede incorporar las dinámicas sociales, culturales o de poder presentes en acciones de CT o ED.</p>
<p>A5. Tanto el EML como la MPP se presentan como un arquetipo –un ideal a cumplir– y no como un prototipo –una propuesta experimental a mejorar–.</p> <p>No es del todo cierto ya que el prototipo ha sufrido múltiples modificaciones a lo largo de su historia.</p> <p>Lo que es rígido, casi inamovible, es su estructura y su función contractual.</p>	<p>B5. La MPP carece de dimensión temporal.</p> <p>Acentúa la idea de realidad estática.</p> <p>El EML lo ha subsanado mediante la obligación de incluir un calendario de ejecución del proyecto.</p>

Elaboración propia a partir de Huyse y Deprez, (2007).

6. El Enfoque del Marco Lógico aplicado a la Educación para el Desarrollo

Características antagónicas

La Educación para el Desarrollo parece no encajar bien en este esquema MPP/ EML. La ED es un proceso participativo de educación para el cambio social. La ED y también la perspectiva de género (PG) tienen como cometido principal concienciar, desmontar prejuicios, fomentar la participación para criticar el modelo hegemónico y proponer modelos sociales, económicos y culturales alternativos. En el marco del Plan director de la AECID, la estrategia de género en desarrollo (GED) señala expresamente que en el contexto nacional ésta debe “... ser un referente para la integración del enfoque GED en el proceso de transformación del sistema de cooperación en todos sus niveles. Desde la planificación hasta la evaluación, y aplicable a los nuevos instrumentos...”. El marco teórico que guía la cooperación española señala algunos aspectos fundamentales de la estrategia GED que tampoco podrán ser fácilmente ceñidos al EML/MPP (SECI, 2008).

En la directriz VI del Plan Director del Gobierno Vasco 2008-2011 se desarrollan las tres dimensiones de la Educación para el Desarrollo seguidas de las líneas transversales –también en ED–. La primera línea transversal a contemplar en la ED es la perspectiva de Equidad de Género y dice textualmente “...la lucha por la equidad de género es parte intrínseca de este nuevo modelo social que se plantea construir”. En este apartado del Plan Director se puede ver cómo se insiste en el reflejo de la equidad de género no sólo en los proyectos sino que “...se convierta en elemento central dentro de las propias orga-

nizaciones (...) la educación para el desarrollo debería ser una vía para visibilizar y potenciar los procesos de empoderamiento de las mujeres (...) mostrando a las mujeres como sujetos activos, protagonistas de sus luchas y de los cambios en sus sociedades...”.

Por ejemplo la estrategia de la Cooperación española tiene varios puntos de vista o enfoques de Desarrollo: desarrollo humano; enfoque de género en desarrollo; GED+aprendizajes+efectividad de la ayuda; ninguno es netamente instrumental ni unidireccional como en el EML. En el apartado de conceptos estratégicos donde se subraya: la discriminación de las mujeres; división sexual del trabajo; empoderamiento, se alude a la impugnación de unas jerarquías y a la promoción de una participación más horizontal, no siempre compatible con la ecuación jerárquica y de causa efecto del EML. Incluso la Estrategia de “Género en Desarrollo” de la Cooperación española menciona que: “El enfoque GED no es sólo un enfoque de denuncia y transformación de las desigualdades basadas en la discriminación por sexo, sino que también considera otras desigualdades por razón de cultura, raza, etnia, orientación sexual, nacionalidad, etc.” (SECI, 2008), desigualdades que el EML no tiene en cuenta al valorar la formulación o la ejecución de un proyecto.

Todos estos ítems prioritarios para GED, lo son también para la ED con perspectiva de género. Son factores que interactúan y, por lo tanto, no pueden ser representadas por un esquema vectorial sino que requieren una representación en red que dé cuenta de la complejidad de las dinámicas sociales que se generan en proyectos de capacitación, de denuncia o de incidencia política con perspectiva de género.

Los proyectos de denuncia, las campañas de incidencia política o las propuestas de sensibilización y formación de distintos sectores sociales, no sólo no encajan fácilmente en el modelo positivista y paternalista (donantes-beneficiarios, cultura, género, etc.) en el que se inserta el EML, sino que su cometido consiste en intentar desmontarlo. Estos enfoques tampoco comulgan con la idea de comunidad beneficiaria como receptora pasiva de la ayuda, ni con la concepción tecnocrática del desarrollo.

A diferencia del EML, la ED no pretende ser neutral, aséptica, ni carente de ideología. La ED parafraseando al poeta Gabriel Celaya, “debe tomar partido/partido hasta mancharse.” Parece una broma, pero la ED y la PG se ocupan de contradecir casi todas las premisas de aquello que el EML representa.

La complejidad intrínseca de la ED y la PG

Tanto la ED como la PG tienen, según el colectivo Polygone, al menos cuatro dimensiones, tres de ellas recogidas en el Plan Director de Gobierno Vasco difíciles de reflejar en el EML.

1. Dimensión política.
2. Dimensión cultural.
3. Dimensión pedagógica.
4. Dimensión sistematizadora.

Esta última no siempre se recoge, pero es importante para poder reconstruir una experiencia, apropiarse de las buenas prácticas, reorientar los esfuerzos comunitarios y para corregir los errores o sortear las dificultades encontradas a lo largo del camino.

Cada una de estas dimensiones requiere una capacitación específica y genera dinámicas sociales y de poder (entre personas, ONGD, entidades donantes, etc.). La dimensión pedagógica, tanto en el caso de la ED como en la PG implica la consideración de distintos aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales (individuales y colectivos). Generalmente concentran conocimientos, habilidades y un marco deontológico para lograr la equidad, la protección ante la vulnerabilidad y empoderamiento de las personas, especialmente cuando se trata de un proyecto con perspectiva de género. Estos conocimientos y su proceso de apropiación, a su vez, precisan de objetivos, recursos, productos y resultados muy variados. Estas complejas interrelaciones son difíciles de reflejar en un esquema como el de la MPP/EML y la base mecanicista, de causa efecto, que les caracteriza.

Casi todo aquello que el marco lógico deja fuera por su visión “túnel”, es el paisaje que resulta de mayor interés para la educación, para las acciones de denuncia de las desigualdades y para las estrategias de incidencia política. La ED y la PG tienen fuertes dificultades para adaptarse a un único esquema de planificación, seguimiento y evaluación, sobre todo cuando éste es determinista.

La cuestión contractual y la evaluación

También conviene ser autocrítico y aceptar que en el campo de la ED se han generado multitud de proyectos voluntaristas, desprovistos de rigor. Es preciso un marco contractual que regule las relaciones entre las entidades donantes y las solicitantes. Hasta ahora, la mayoría de las entidades donantes aplicaban la MPP/EML tanto para los proyectos de cooperación sobre el terreno como para los de educación para el desarrollo. Por el monto inferior de éstos últimos, las valoraciones de proyectos de ED presentadas a convocatoria, el seguimiento o las evaluaciones finales eran más permisivas. Aún así el EML se muestra poco adecuado para catalogar y medir los resultados de una prolongada campaña de denuncia o de programas de capacitación o de concienciación. Por supuesto, muchas de las acciones, productos y resultados se pueden medir, contar y pesar (publicaciones, cursos, materiales didácticos, centros o grupos implicados, etc.), pero hay otras muchas que requieren una evaluación cualitativa, cuyos procedimientos e indicadores no son siempre evidentes.

Una propuesta interesante proviene de ITECO. Esta ONGD belga tiene una larga experiencia en formación de personas adultas y también en evaluación de proyectos. Uno de sus miembros, Thierry de Smedt (2002) propone realizar una evaluación fragmentada en ocho pasos sin olvidar que estos forman parte de un conjunto y que el resultado final no es la suma sino las interrelaciones de estos ocho aspectos a evaluar: 1. la validez de la problemática elegida; 2. la pertinencia del público identificado; 3. la calidad de los instrumentos educativos (métodos, contenidos, formas de participación); 4. evaluar cuantitativa y cualitativamente a quienes participaron y fueron expuestos a los instrumentos educati-

vos; 5. los métodos para la creación de esos instrumentos educativos; 6. los cambios en el público después del proceso educativo; 7. los cambios de representación, de actitudes y comportamientos respecto del desarrollo –y de la equidad de género–; 8. los efectos del contexto sobre el proyecto y viceversa. Es muy interesante pero, aunque puede ser perfectamente utilizada en un enfoque de la ED con perspectiva de género, es verdad que está demasiado centrada en la formación y no aborda otras de las estrategias o acciones de la ED.

Algunas instituciones como por ejemplo: Gobierno Vasco o el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz intentan establecer condiciones más adecuadas para el contrato o la evaluación de proyectos de ED. Ambos mantienen una parte de típicas evaluaciones por objetivos con sus acciones e indicadores correspondientes, muy similar a la MPP/EML. En el caso de Gobierno Vasco, sus convocatorias contemplan puntuaciones importantes para cada una de las tres dimensiones de la ED y también incluyen criterios de baremación específicos en relación a inmigración e interculturalidad así como a la perspectiva de género.

En el caso del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, cuyas convocatorias de ED también cuentan con baremaciones específicas sobre la cuestión de género o diversidad cultural, se ha puesto el énfasis en dar un tiempo para la identificación del proyecto, de manera que se intente garantizar la pertinencia del mismo, el conocimiento del contexto y la implicación de todos los agentes participantes, como medida previa indispensable para la planificación y presentación de un proyecto de ED.

Después de este tiempo de rodaje, el proyecto de ED que se presente deberá ser plurianual, considerando a la ED como un proceso educativo a medio o largo plazo. Se valora la experiencia y la cualificación pedagógica de los equipos dinamizadores solicitantes. Se evalúa el grado de adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se hayan programado y alcanzado al final del proyecto, acercándose al aspecto propiamente formativo de la ED, en cierta medida, ideas próximas a las propuestas por ITECO.

Aunque buenas, estas mejoras tienen la desventaja de que, en lugar de simplificar, se suaviza la MPP/EML a fuerza de agregar elementos que abran el ángulo de la “visión túnel”. Los términos del contrato se hacen más flexibles pero, paralelamente, más complejos.

En cualquier caso, estimamos que se trata de iniciativas a desarrollar y estructurar más a fondo para que fueran sistemáticas, sencillas y a la vez operativas. Estas nuevas exigencias, incluidas en convocatorias y evaluaciones, forman parte de las reivindicaciones de las ONGD y de otros agentes de ED. Son estas asociaciones las que han insistido en que la complejidad de la educación participativa precisa de criterios de baremación e indicadores específicos más apropiados. Más aún, continúan reivindicando unos nuevos criterios de planificación, seguimiento y evaluación, capaces de sopesar las dinámicas de grupo y medir el grado de aprendizaje, los cambios de percepción de las relaciones Norte-Sur y, en particular, los cambios de actitudes en la dimensión sexo-género, ocurridos en el desarrollo de cada programa o proyecto de ED.

Métodos participativos de planificación, seguimiento, sistematización y evaluación

Más allá de toda crítica, hay que considerar imprescindible contar con métodos de planificación, seguimiento y evaluación de programas y proyectos para evitar que la complejidad se convierta en subterfugio para eludir responsabilidades sobre la pertinencia y eficacia de los proyectos de ED y proyectos con perspectiva de género.

Las ONGD y otras entidades de desarrollo incluidas las dedicadas a la Educación para el Desarrollo o las que intentan transformar las relaciones de poder entre hombres y mujeres, admiten que seguir unas pautas claras ayuda a la planificación de proyectos y reduce considerablemente “las chapuzas”. Todas las propuestas existentes, incluido el EML, suponen crear hábitos de racionalización, objetivación y ordenación de procesos para aprendizaje de todas las personas o entidades implicadas. El árbol de problemas o el de objetivos es una forma de mapa conceptual muy parecido al de debilidades y fortalezas (DAFO) y otras formas de trabajo muy conocidas por las ONGD y otros colectivos. En las programaciones educativas también se trabaja por objetivos y hay que pautar los contenidos temáticos y recursos pedagógicos para alcanzar resultados concretos y mensurables.

Sin embargo, si no se trata de cumplir con un requisito inexcusable, un formulario de convocatoria, la opción más adecuada para quienes programen proyectos de ED y/o con perspectiva de género, es prescindir del EML y utilizar métodos alternativos como los diagnósticos participativos (Zabala, 2001); sistematización (Iniciativas de Cooperación y Desarrollo: Altamira, F. y Canarias, E.) o investigación acción participativa (IAP) (Eizagirre y Zabala, 2001); o el Outcome Mapping –Mapeo de resultados/consecuencias– (Deprez & Huyse, 2007). Todas estas propuestas están en mayor o menor medida basadas en la creación de conocimiento a partir de la participación. Todas permiten la reflexión y retroalimentación derivadas de las dinámicas sociales y se estima el conocimiento previo de las y los participantes y los acuerdos sobre las líneas de trabajo a seguir, con el fin de lograr una mayor coherencia, eficacia e impacto del proyecto.

7. Conclusión

El EML es un enfoque de planificación seguimiento y evaluación que tranquiliza e imbuye de autoridad a entidades donantes y evaluadoras. Su dogmatismo y estrechez de miras no responden a las características de los proyectos o programas de Educación para el Desarrollo. Es difícil de reemplazar como documento contractual ya que es el más extendido y resulta más familiar para donantes y solicitantes. A partir de las deficiencias detectadas se puede mejorar suprimiendo algunos datos engorrosos e incluyendo criterios de baremación apropiados para las áreas de competencia de la ED. Para la planificación seguimiento y evaluación no contractual las alternativas mencionadas (IAP, DP, Sistematización, Mapeo, etc.) nos parecen mucho más ajustadas a las características requeridas por proyectos de Educación para el Desarrollo con perspectiva de género que el EML que, como hemos podido observar, en muchos aspectos es un enfoque antagónico al enfoque de la Educación para el Desarrollo y a la perspectiva de género.

Bibliografía

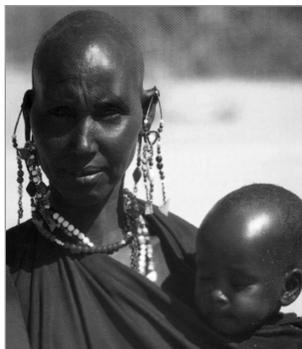
- Bakewell, Oliver & Garbutt, Anne (2005): *The use and abuse of the logical framework approach*. Estocolmo: SIDA (Swedish International Development Cooperation Agency).
- Deprez, S. & Huyse, H. (2007): *Is there life after the logframe? An Account of an Outcome Mapping experience in Education*. Bruselas: VVOB (Agencia Belga de Cooperación).
- Eizagirre, Marlen y Zabala, Néstor (2001): “Investigación-acción participativa” en *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
Disponible en: <http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/132>
- Gasper, Des (2001): *The Logical Framework Approach: A Critical Assessment*. Disponible en: <http://winelands.sun.ac.za/2001/Papers/Gasper,%20Des.htm>
Consulta 06/09/2008.
- Gobierno Vasco (2008): Directriz VI: “Avanzar en el impacto de la Educación para el Desarrollo”. En *Plan estratégico y director de la Cooperación para el Desarrollo 2008-2011*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- MAEC, SECI (2008): *Estrategia de “Género en Desarrollo” de la Cooperación Española*. Madrid: MAEC, SECI.
- POLYgone (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto*. Disponible en: www.webpolygone.net/documents/castellano/archives/mosaico_castellano.pdf
- Sainz Ollero, Héctor (2006): *Venturas y desventuras del Enfoque del Marco Lógico*. En *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, nº 20. Madrid: IUDC-UCM.
- Sabalza, Michel (2001): “Enfoque del Marco Lógico”, “Gestión del Ciclo del Proyecto” y “Evaluación” en *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Bilbao: Hegoa. Disponible en: <http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/88>
- Smedt De, Thierry (2002): *Pour une évaluation segmentée*. En *Revista Antipodes*, nº 156. Bruselas: ITECO.
- Zabala, Néstor (2001): “Enfoques participativos” en *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Bilbao: Hegoa. Disponible en: <http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/89>

Una manera de mirar. Comunicación, género y desarrollo

Luisa Antolín

LA FOTOGRAFÍA ES, ANTE NADA, UNA MANERA DE MIRAR. NO ES LA MIRADA MISMA.

SUSAN SONTAG¹



The Reality of Aid, 2008. Foto en portada. Philipines 2008: IBON Books.

Hay una mujer, parece africana, por el color de su piel, por los adornos de cuentas de colores que luce en el cuello y las orejas, lleva una tela azul atada detrás de la nuca, le cubre uno de los hombros, por allí asoma la cabeza de un niño, con los ojos cerrados. Ella mira al frente, pero el sol le empequeñece los ojos. Sin separar los labios esboza un gesto que a primera vista parece una leve sonrisa, pero si se mira despacio se convierte en un desafío y casi obliga a retirar la mirada. ¿Qué sabemos de esta mujer y de este niño?, ¿habrá dado su permiso para que se utilice su fotografía?, ¿sabrán que será portada de un libro con miles de

ejemplares de distribución en todo el mundo? o quizá ¿de un folleto de un país llamado España? ¿Servirá para que mujeres y hombres de otros lugares sepan más sobre su vida, o la de las mujeres de su aldea, de su país, incluso de todo un continente?

Fotos como ésta todavía son de uso frecuente para ilustrar materiales de comunicación de instituciones públicas y ONGD que trabajan en la cooperación para el desarrollo. Sin embargo, existe un consenso más o menos generalizado, en el discurso de las ONGD en clasificar este tipo de imágenes como contrarias a su objetivo de sensibilizar sobre la realidad y las causas de las desigualdades en los países del llamado Sur. En este sentido, el Código de Conducta aprobado por la Coordinadora de ONG para el Desarrollo de España (CONGDE) recoge un listado de pautas comunicativas a tener en cuenta en relación a las imágenes y mensajes que se utilizan en los materiales de sensibilización y comunicación².

¹ Sontag, Susan. La fotografía en *Al mismo tiempo. Ensayos y conferencias*. Ed. Mondadori, 2007.

² Código de conducta de la Coordinadora de ONGD – España. Primera parte. Capítulo 5. Pautas comunicativas, imágenes y publicidad.

La imagen de una mujer con niño, del tipo que se describe al principio, no cumple este código de conducta. Dicha fotografía no propicia “el conocimiento objetivo de las realidades de los países del Sur reflejando su complejidad, los obstáculos con los que se enfrenta el desarrollo, la diversidad de las situaciones, los esfuerzos propios desplegados y los progresos realizados”; además promueve “la confusión y la generalización”, lo que debe evitarse según estas pautas, y también podría decirse que presenta a “las poblaciones del Sur como objetos de nuestra pena y no como socios en el trabajo conjunto de desarrollo”, sin poner de “relieve la capacidad de las personas para hacerse cargo de sí mismas”, lo que el código expresamente censura. En eso hay un gran acuerdo. Son muchas las ONGD que lo ven, que han sido capaces de desarrollar una mirada crítica a la información que recibimos sobre la realidad e, incluso, de aceptar la responsabilidad de llevar esa mirada a los mensajes e imágenes que ellas mismas están transmitiendo.

Sin embargo, parece que hay algo que todavía resulta difícil de ver por la mayoría de las ONGD y es que en esa foto hay una mujer. En esa foto hay una mujer y no hay un hombre y es por algo. Porque, como es una mujer, lleva pendientes y collares para adornarse; como es una mujer, tiene un niño en los brazos; como es una mujer, está callada; como es una mujer, esta sola en la foto y, como es una mujer, está parada, esperando a ver qué pasa. De forma que, como es una mujer que lleva pendientes y collares, con un niño en los brazos, callada, sola, parada y esperando, nos da pena. Queremos protegerla.

Pero, además, se trata de una Mujer con mayúscula, porque quiere representar a todas las mujeres, las mujeres africanas en este caso; aunque la imagen podría ser intercambiable, podríamos encontrar también la imagen de una mujer de piel tostada, o con los ojos achinados o con un velo cubriéndole la cabeza. Es la imagen de una mujer que pretende representar a las mujeres, a todas, pero sobretudo a las mujeres de los llamados países del Sur.

La presencia de estereotipos sexistas⁴ en los materiales de comunicación y Educación para el Desarrollo de las ONGD es una realidad, analizada con detalle en “La mitad invisible⁵” y, más recientemente, por Vanesa Saiz, en un estudio sobre la representación de las

³ Todos los entrecorchetados se refieren al texto del Código de Conducta de la Coordinadora de ONGD-España.

⁴ Los estereotipos de género son aquellas ideas, prejuicios, creencias y opiniones preconcebidas que conforman el modelo femenino y masculino de ser y estar en el mundo, impuestas por el medio social y la cultura patriarcal que se aplican de forma general a todas las mujeres y todos los hombres en función de su sexo biológico. Ejemplos: (los hombres son valientes, racionales, independientes, rudos, las mujeres son sensibles, miedosas, dependientes, tiernas... Podemos definirlos como los rasgos, imágenes mentales y creencias que atribuyen características a mujeres y varones como grupos, sexual y genéricamente diferentes. Estos estereotipos son sexistas hacia las mujeres en la medida en que justifican la situación de inferioridad y discriminación social, económica, cultural y política que viven las mujeres, contribuyendo a la vez a mantener las prácticas discriminatorias hacia ellas. Así como el racismo son las prácticas, prejuicios e ideologías que discriminan, desvalorizan e inferiorizan a las personas por el sólo hecho del color de su piel, el **sexismo** son las prácticas, prejuicios e ideologías que desvalorizan, discriminan a las personas de un sexo por considerarlo inferior al otro, en este caso al sexo femenino.

⁵ Antolín, Luisa; Aguilar, Tusta; Simón, María Elena (2003): *La mitad invisible. Género en la Educación para el Desarrollo*. Madrid: ACSUR-LAS SEGOVIAS.

mujeres en la publicidad de las ONGD españolas⁶, entre otros trabajos. Son imágenes que muestran a las mujeres infantilizadas, débiles, ingenuas, sumisas, dependientes, calladas, pasivas, a la espera; mujeres-madre, anónimas, vulnerables, indefensas, receptoras del conocimiento, fuera de los espacios de la tecnología y del poder. Imágenes que responden a la ceguera generalizada y, en muchos casos, consciente e intencionada, hacia el reconocimiento de que además de la injusticia de clase y del racismo, existe, en interrelación con ambas, la injusticia de género, por la que una mitad de la población del planeta (los hombres) tiene el poder sobre la otra mitad (las mujeres).



“He salvado una vida y dado a luz a otra, ¿qué más se me puede pedir?”

El País, edición internacional, 26 de octubre de 2008.
Primera página.

sólo hay otra con una mujer como protagonista, ocupa la contraportada y es una cantante, Luz Casal; ocupa el primer plano de una imagen en la que se ve su estudio de fondo, predominan los tonos claros, destaca su chaqueta de un rosa un poco más chillón. Titular debajo de la foto: “Creo que soy bastante chula”.

No se trata en este artículo de hacer un análisis de estas imágenes y todos los estereotipos sexistas que están transmitiendo a través de ellas. Lo que se pretende con el ejemplo de las dos fotografías es mostrar que las representaciones estereotipadas de las mujeres que realizan la mayoría de las ONGD en sus materiales de comunicación, tienen mucho en común con las que aparecen en los medios de comunicación dominantes. Son mujeres como madres, mujeres como víctimas, mujeres asociadas a las tareas consideradas femeninas, mujeres chulas por ser fuertes, mujeres sin voz, mujeres en los márgenes, en la letra pequeña, encasilladas en secciones femeninas o de “género”, vacío de mujeres.

De forma que en lo que se refiere a la representación de las mujeres y de las relaciones de desigualdad de género, la mayoría de las ONGD incumplen su compromiso de ofrecer una mirada crítica a la realidad y una información alternativa a los mensajes dominantes.

⁶ Saiz Echezarreta, Vanesa (2006) “Una construcción ‘solidaria’ de la subalternidad: mujeres en la publicidad de las ONGD” en Sánchez Leyva, M^a José y Reigada, Alicia (eds.) (2007): *Crítica feminista y comunicación*, Sevilla: Ed. Comunicación Social, citado en Vanesa Saiz “Amor e imaginación, espacios de lucha feminista” en “Nosotras y las Comunicaciones”, Ed. ICARIA - ACSUR-LAS SEGOVIAS.

Olvidan poner en práctica su “voluntad de cambio o de transformación social” en la que se incluye “la igualdad entre mujeres y hombres como parte inherente e indispensable del proceso de desarrollo”⁷ y se alinean, se alían con el discurso dominante de los grandes medios. En este caso no existe una mirada crítica, una mirada alternativa, otra mirada, la mirada generalizada de las ONGD hacia las mujeres es similar a la de los grandes medios.

Este punto de vista compartido entre la supuesta “otra mirada” y la “mirada dominante”, oculta a las mujeres, ignorándolas y haciéndolas invisibles, a ellas y a la discriminación que se ejerce sobre ellas. Lo que no se nombra no existe, así lo que no está en la agenda informativa, en la agenda política, de los medios de comunicación, de los partidos, de las organizaciones de la sociedad civil, también de las ONGD, no se considera importante, no es prioritario. Dice el diccionario que comunicar es, entre otras cosas, compartir lo que uno tiene. No se puede compartir una visión de las mujeres como iguales o un análisis de la realidad que incluya la injusticia de la desigualdad hacia la población femenina, si no se tiene. O no se quiere tener. Se puede aprender a mirar, pero hay que querer aprender.

Las mujeres llevan dedicándose todos estos años, desde los ministerios, las universidades, los sindicatos, los partidos políticos, los medios de comunicación, la cultura, las asociaciones, las ONGD, y todos los ámbitos de la sociedad, a hacerse visibles y a mostrar esta discriminación y opresión con cifras, tablas, estadísticas, gráficos, para que nadie pueda discutir su existencia. Para que nadie se atreva a discutir si las mujeres existen o no, si están discriminadas o no. Porque hay veces en las que se puede llegar a pensar, si uno las busca en las fotografías o en los grandes titulares de las agendas políticas e informativas, que de verdad hay una mitad de la población del planeta, las mujeres, que no existe. Los números son luces rojas que nos recuerdan que la desigualdad de derechos es un hecho, que no es una invención, ni una exageración, que existe.

Todavía hoy se puede escuchar sin escándalo en una reunión de una coordinadora de ONGD que engloba a más de 1.500 organizaciones europeas, que no es prioritario hablar de las mujeres y de la desigualdad de género, cuando se habla de pobreza y falta de justicia social en el mundo. Y podríamos preguntarnos, volviendo a los números: si el 70% de los pobres son mujeres, si se reconoce la feminización de la pobreza, si las mujeres son también dos tercios de la población que no sabe leer, ni escribir y –a pesar de todo el trabajo que realizan– sólo poseen el 1% de la riqueza a nivel mundial, entonces cuando hablamos de pobreza y de justicia social, si no hablamos de las mujeres y de su desigualdad de derechos, ¿de quién estamos hablando? y también ¿es que alguien cree que estas cifras son una casualidad?

Además de esta ceguera, vivimos también con la repetición incesante de los estereotipos sexistas. Esta manera de mirar a las mujeres como madres, víctimas, débiles, anónimas, mercancías, se reproduce sin cesar allá donde se mire (los periódicos, la televisión, la publicidad, pero también el cine, los cuentos, el arte, la literatura, las canciones...) y cons-

⁷ Código de conducta de la Coordinadora de ONGD – España. Primera parte. Punto 1.1. Concepto y características de las ONGD; punto 4.

tituye el mecanismo más poderoso para sostener el sistema de desigualdad entre mujeres y hombres en el que vivimos. Es difícil escapar del lavado de cerebro, inmersos en el bombardeo continuo de imágenes y mensajes que refuerzan y consolidan estos modelos de mujer como si fueran la única realidad, sin opción de cambio, a riesgo de ir contra el llamado “orden natural de las cosas”.

En la Plataforma de Acción que se firmó como resultado de la IV Conferencia Mundial de la Mujer, Pekín 1995, los Estados se comprometen a cumplir diversos objetivos y acciones para el logro de la igualdad de derechos entre mujeres y hombres. Esta agenda de acción internacional ratificada por casi la totalidad de los países del mundo tiene como tema de uno de sus capítulos, el J., “Las mujeres y los medios de difusión”. Allí se reconoce la persistencia y el daño de estos estereotipos sexistas sobre las mujeres y el obstáculo que suponen para el logro de sus derechos humanos.

Dice la Plataforma de Acción de Beijing:

“Se nota la desatención a la cuestión del género en los medios de información por la persistencia de los estereotipos basados en el género que divulgan las organizaciones de difusión públicas y privadas locales, nacionales e internacionales”.

“Hay que suprimir la proyección constante de imágenes negativas y degradantes de la mujer en los medios de comunicación, sean electrónicos, impresos, visuales o sonoros. Los medios impresos y electrónicos de la mayoría de los países no ofrecen una imagen equilibrada de los diversos estilos de vida de las mujeres y de su aportación a la sociedad en un mundo en evolución (...)”.

“Es necesario alentar a los medios de difusión a que se abstengan de presentar a la mujer como un ser inferior y de explotarla como objeto sexual y bien de consumo, en lugar de presentarla como un ser humano creativo, agente principal, contribuyente y beneficiaria del proceso de desarrollo”.

De momento en las ONGD no existe una mirada alternativa a las mujeres, ni una consideración de la desigualdad de derechos entre la mitad de la población femenina del planeta y la mitad masculina como algo digno de análisis y reflexión profunda, de pensar sobre ello, investigar y hacer propuestas, como uno de los principales puntos de su agenda política. Ni siquiera en las más progresistas o radicales. “La igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres” se nombran, pero siguen siendo un parche, una coetilla que se queda en la declaración de principios, responsabilidad de los grupos de mujeres o de género, de las expertas, de las activistas, que se concreta un poco más en los proyectos específicos, en campañas concretas. Pero en la agenda principal no pasa de ser una declaración de principios en los preámbulos, que no acaba nunca de pasarse a la práctica. En este caso tiene que ver con el lenguaje. Al igual que con otros términos, se ha producido una asimilación de un lenguaje que a fuerza de repetirse suena a hueco. El Banco Mundial, la Unión Europea, la OCDE, las ONGD la incluyen en sus documentos, pero ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de igualdad de género y empoderamiento de las mujeres? ¿Es ésa la igualdad de género que reivindican los movimientos feministas?



Foto: Rocío Lleó. Manifestación 8 de marzo 2006.

Una tarde lluviosa, en las oficinas de una ONGD de Madrid, se encuentran tres periodistas en una reunión. Una trabaja en una revista política, otra en una agencia de noticias ecologista, la tercera en esa ONGD. Allí se reúne un grupo de mujeres que imagina formas de mejorar la vida de las mujeres de todo el mundo, que siente que la suya propia está unida a la de las demás. Entre todas piensan maneras de hacer visible la falta de derechos, la injusticia, la violencia sobre una mitad de la población del planeta, que ha nacido con sexo femenino. A la salida las tres perio-

distas se quedan hablando en el portal, siguen de camino a la parada de metro, y al final se meten en un bar. Y así una reunión, otra reunión, otra reunión, un café, otro café, otro café, hasta que una de esas tardes, ya de noche, en el café, las tres deciden montar una asociación de mujeres periodistas para comunicar una manera de mirar. Una mirada crítica, alternativa, verdaderamente revolucionaria, la manera de mirar de las mujeres conscientes de serlo y de lo que eso supone para sus vidas en términos de injusticia. Una manera de mirar feminista.

Como ellas, muchas otras periodistas y comunicadoras de todos los rincones del planeta se han unido en plataformas, en asociaciones, en radios comunales y locales, en agencias de prensa alternativa, en redes de comunicación, para difundir esa otra manera de mirar el mundo. Una manera de mirar desde los ojos de las mujeres no sólo a las mujeres mismas, sino al mundo entero. Una manera de mirar capaz de ver en la feminización de la pobreza a una mujer que no le han permitido ir a la escuela de niña porque tenía que cuidar a sus hermanos, que se quedó embarazada a los dieciséis años porque no se le ha dado opción a elegir cuándo quiere tener hijos, que no tiene derecho ni siquiera a la propiedad de la tierra que cultiva, con la que da de comer a su familia.

Una manera de mirar a la violencia que denuncie la violación sistemática de las mujeres como arma de guerra, la mutilación de sus órganos sexuales, y también capaz de considerar la tortura, el terror y los abusos que viven las mujeres en su vida íntima por parte de los hombres que algún día les dijeron que las amaban, como un asunto que requiere una respuesta inmediata, colectiva, masiva, internacional. Una mirada crítica al sistema económico internacional neoliberal capitalista y opresor que incluya también en sus propuestas de cambio, medidas en relación a esa parte de la economía invisible, la economía de la reproducción, la economía del cuidado, que nadie parece valorar, porque no le hemos puesto un precio en millones de dólares o euros, pero que nos salva la vida cada día y nos proporciona felicidad. La felicidad es también un indicador de desarrollo.

Una manera de mirar que ve también a las cientos, miles, millones de mujeres fuertes, valientes, como las de estas tres fotografías, con voz propia, proyectos personales y políticos, líderes de movimientos sociales, para las que el interés común es también interés

personal, que trabajan y luchan por salir adelante e imaginan nuevas maneras de vivir y de crear una sociedad mas justa para todas las personas.

Y es gracias a la fuerza de la comunicación de todas esas mujeres creadoras y creativas, que se expresan en los boletines, las revistas, los folletos, los manifiestos y también los periódicos, las televisiones, la radio, el espacio virtual, el teatro, el cine, la música, la danza, la literatura o el arte, y todos los medios de comunicación que tienen a su alcance, gracias a ellas, esa otra manera de mirar está empezando a contagiarse. Y es imparable.

Cuadro de algunas asociaciones que trabajan género y comunicación

AMECO Asociación de Mujeres Profesionales de los Medios de Comunicación	www.amecopress.net www.nodo50/ameco
Red Internacional de Periodistas con visión de genero	www.redintperiodistasconvisiondegenero.blogspot.com
CIMAC Comunicación e información de la Mujer	www.cimac.org
ISIS Internacional	www.isis.cl
FEMNET	www.femnet.org.ke
Mujeres en Red. El periódico feminista	www.nodo50/mujeresred
Internacional Women's Media Foundation	www.iwmf.org
Asociació de Dones periodistes de Catalunya	www.adpc.org
Plataforma de Mujeres Artistas contra la Violencia de Género	www.plataformademujeresartistas.org

