



LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO UNA HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN¹

Recibido: diciembre 2 de 2010 / **Revisado:** enero 20 de 2020/ **Aceptado:** mayo 14 de 2020

Por: Jorge García Villanueva², Dalia Isabel Díaz García³ y Claudia Ivonne Hernández Ramírez⁴

Para citar este artículo/ To reference this article/ para citar este artigo

García, J., Díaz, D. & Hernández, C. (enero-junio, 2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, XI (1), pp. 69-82 doi: <http://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.20110106>

Resumen: Actualmente, la transversalidad se ha venido destacando como un elemento de relevancia de los nuevos currículos y en las propuestas de reforma; no obstante, la exigencia de abordar determinadas temáticas o contenidos referidos a la salud, al consumo, medio ambiente, convivencia, violencia, sexualidad, género y otros, aún conocidos por el profesorado, no han alcanzado la permanencia en la enseñanza. Hablar de la transversalización de la perspectiva de género, implica adoptar una postura política, crítica y científica frente a la opresión, desigualdad y sometimiento de la infravaloración de un género frente a otro. La exposición de este tema, en la educación, es fundamental por la ola de violencia hacia las mujeres acontecida en la Ciudad de México en los últimos años, y se considera que el ámbito escolar puede contribuir para comprender cómo el profesorado puede apoyar la idea de transformar los imaginarios sociales que mantienen la idea de lo masculino como supremo. El propósito del texto es ofrecer pautas o formas de la funcionalidad del enfoque de la transversalización de la perspectiva de género en el ámbito educativo. Las reflexiones finales se enfocan en la potencialidad que tiene la transversalización de la perspectiva de género en el plano educativo, al recuperar el debate sobre la organización y la selección tradicional de los contenidos, así como las problemáticas sociales suscritas en la época y la sociedad.

Palabras clave: Coeducación, currículo, diferencias entre sexos, educación en valores, transversalidad del género.

¹ El artículo es producto de un proyecto de investigación relacionado con la transversalización de la perspectiva de género en educación, realizado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) durante las jornadas de Género en Educación.

² Doctor en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), profesor titular en la UPN. Responsable de la Especialidad de Género en Educación en la misma universidad. Correo: jvillanueva@upn.mx; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4994-6756>

³ Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Superior y Especialista en Género en Educación. Docente de tiempo completo en educación primaria. Correo: isabel.didg@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8943-1736>

⁴ Licenciada en Psicología Educativa, Especialista en Género en Educación, Maestra en Desarrollo Educativo perteneciente a la línea de investigación Educación en Ciencias, por parte de la UPN. Correo: cihernandez@upn.mx; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9207-2460>



Mainstreaming the gender perspective as a tool for intervention in education

Abstract: At present the cross curricular approach has been highlighted as an element of relevance of the new curricula and in the reform proposals; however, the requirement to address certain topics related to health, consumption, environment, coexistence, violence, sexuality, gender and others, which are still known to teachers, have not remained in teaching. In order to address the mainstreaming of the gender perspective is necessary to take a political, critical and scientific stance toward oppression, inequality and subjugation of the underestimation of one gender over another. It is fundamental to highlight this topic in education because of the wave of violence toward women in Mexico City in recent years, and it is believed that the school environment may evidence how teachers support the notion of transforming the social imaginaries that keep the idea of the masculinity as supreme. The purpose of the text is to provide guidelines for the mainstreaming of the gender perspective in education. The final reflections focus on the potential of the mainstreaming of the gender perspective in education, by reopening the debate on the organization and traditional selection of content, as well as the social problems currently subscribed in society.

Key words: Co-education, curriculum, gender differences, values education, gender mainstreaming.

A transversalização da perspectiva de gênero como ferramenta de intervenção na educação

Resumo: Atualmente, a transversalidade tem sido destacada como um elemento relevante dos novos currículos e nas propostas de reforma; no entanto, a exigência de abordar determinadas temáticas ou conteúdos relacionados à saúde, consumo, meio ambiente, convivência, violência, sexualidade, gênero e outros, ainda conhecidos pelo corpo docente, não alcançou permanência no ensino. Falar da transversalização da perspectiva de gênero implica adotar uma postura política, crítica e científica frente a opressão, desigualdade e subjugação da subvalorização de um gênero contra outro. A exposição deste tema, na educação, é fundamental devido à onda de violência contra as mulheres que ocorreu na Cidade do México nos últimos anos, e considera-se que o ambiente escolar pode contribuir para compreender como o corpo docente pode apoiar a ideia de transformar os imaginários sociais que mantêm a ideia do masculino como supremo. O objetivo do texto é oferecer diretrizes ou formas de funcionalidade da abordagem da transversalização da perspectiva de gênero no campo educativo. As reflexões finais enfocam o potencial da transversalização de gênero no campo educativo, recuperando o debate sobre a organização e a seleção tradicional dos conteúdos, bem como os problemas sociais inscritos na época e na sociedade.

Palavras-chave: Coeducação, currículo, diferenças de sexo, educação em valores, transversalização de gênero.



INTRODUCCIÓN

Las instituciones escolares, históricamente, han estado atravesadas por la necesidad de afrontar las exigencias que impone la dinámica mundial (economía, educación, medio ambiente, familia, relaciones humanas y socialización) en torno a los avances tecnológicos, la internacionalización y globalización, la movilidad y flexibilización; por tal motivo, requieren, con urgencia, estrategias efectivas que permitan dotar, a la población que asiste al servicio público de la educación, de herramientas efectivas para competir exitosamente en estos contextos (Lagos Mora, 2016). Se busca que la educación y sus sistemas se transformen para dar sentido a la realidad y para dar respuesta a las nuevas y urgentes necesidades que se presentan en las sociedades, como las actuales, con rápidas transformaciones y grandes crisis sociales, políticas, epistemológicas y ambientales (Perales Franco, 2011; Bermúdez Urbina, 2012).

Desde este espacio de investigación educativa, se busca que la transversalidad de la perspectiva de género funcione como un marco metodológico de trabajo en el ámbito de la educación, porque se opta por una interrelación entre los contenidos, los procedimientos y las actitudes para lograr una formación integral en el estudiantado. Trabajar desde la transversalidad implica tener presente su carácter global e interdisciplinar, porque favorece la motivación del alumnado, se priorizan las problemáticas sociales que se viven en un momento determinado; contextualizado y en una época específica, el alumnado desarrolla la capacidad de proponer soluciones, es decir, pueden ser agentes de cambio en una sociedad que clama compromiso, acción, participación y ejercicio de la ciudadanía (Ocampo Hernández, 2013; Jauregui Mora, 2018).

La escuela se constituye como un espacio donde se producen y reproducen los estereotipos de género, se generan procesos de discriminación hacia las mujeres y un trato diferenciado entre los gé-

neros; sin embargo, también representa el agente más importante en la formación integral de la personalidad del individuo, y puede ser un ámbito fundamental para la educación en igualdad de género y, de esa manera, corregir cualquier tipo de inequidad social (Solís Sabanero, 2016; Montoya & Terry, 2016), como el uso del lenguaje androcéntrico, los esquemas de roles, valores y estereotipos sexistas. Por tal razón, la escuela necesita romper el divorcio o distanciamiento entre los contenidos de las áreas disciplinares, para colocar al estudiantado en contacto con la realidad (Yus Ramos, 2001).

Al respecto, Solís Sabanero (2016) menciona que la introducción de la dimensión de género como un imperativo de justicia social y desarrollo de la igualdad en la educación, no significa incorporar a más población femenina, sino erradicar todas las formas de manifestación del sexismo en los procesos educativos y comenzar a transformar patrones valorativos y de conducta tanto en hombres como en mujeres, que les permita adquirir diferentes destrezas y habilidades desde el respeto a sus diferencias sexuales y de género, como un principio pedagógico que enriquezca a las personas.

En este sentido, la incorporación de la transversalidad en el currículo, constituye una propuesta de cambio de paradigma, que permite la construcción de un pensamiento crítico producto de la interacción de diferentes ejes, alrededor de una ética para la convivencia. Además, es necesario ampliar el escenario educativo más allá de los contenidos académicos clásicos; se requiere la inclusión oportuna de temas de la realidad cotidiana y problemas actuales de la humanidad, en donde confluyan conocimientos y valores, sin pretender llegar a modelos que se conviertan en recetas, sino en orientaciones reflexivas (Bravo de Nava, Inciarte González & Febres Cordero, 2007).

Desde estos supuestos, el propósito del texto es reflexionar sobre la funcionalidad práctica del enfoque de la transversalidad, en el ámbito educativo, desde la perspectiva de género para tratar de ofrecer pautas o formas de intervención, desde



esta postura teórica. Se inicia con la explicación de lo que es la transversalidad, su relación con la educación y con la perspectiva de género.

¿Qué es la transversalidad?

La transversalidad es un término polisémico, es decir, existen muchas formas de entenderla, dependiendo del momento histórico, la perspectiva y el ámbito en el que se decida utilizar la palabra. Esta multiplicidad de significados puede deberse al origen y procesos por los que ha pasado el vocablo, por lo que resulta importante realizar una breve reseña histórica para comprender cómo se construyó a partir del contexto mundial y la forma en que se introduce en el ámbito educativo (Durrán, 2012).

El escenario del contexto internacional ha experimentado cambios vertiginosos a partir de las últimas décadas, en una sociedad caracterizada por su condición de incertidumbre, que se manifiesta como un estado de temporalidad congelada, en la que es escasa o nula la proyección de vida humana; fragmentación, diferencia, desigualdad social, desarrollo asimétrico y relaciones de dominación-subordinación. Rigal (2004) ejemplifica esta situación, cuando habla de lo que acontece en América Latina, al hacer referencia a un *espejo trizado*.

Estas condiciones han traído como consecuencia, las demandas de distintos movimientos sociales que, a partir de la década de los setenta del siglo pasado, han tenido gran impacto en los cambios legislativos, de pensamiento, forma de vida y en la educación. A partir de los años sesenta, en Estados Unidos surgió un movimiento por los derechos de las personas afroamericanas en contra de la discriminación racial, social, política y por la implantación de los derechos civiles (Sales & García, 1997). Dentro de este marco, en los años setenta, movimientos por los derechos de las mujeres, homosexuales, personas con discapacidad, minorías lingüísticas, medioambientalistas y otras, se organizaron para exponer sus intereses y solicitar cambios que aseguraran el seguimiento de sus demandas.

Estas demandas fueron núcleo de distintas Convenciones internacionales, tales como Nairobi en 1985; Beijing en 1995 y la Cumbre de la Tierra en Cancún en 2016, por mencionar algunas; cuyos resultados impactaron necesariamente al ámbito educativo, ya que ante estas demandas fue necesario considerar la falta de relación de los contenidos tradicionales de las escuelas y los infortunios sociales y culturales del mundo actual. De esta forma, se hizo evidente la necesaria formación de una ciudadanía con actitudes, intervenciones y reivindicaciones para la atención de situaciones sociales de interés y vigencia relevante, que tienen que ver con la explotación, desigualdad, violencia, marginación, sexismo y etnocentrismo (Palos, 2000). Este tipo de ciudadanía requería la intervención de todas las instituciones sociales; pero, es innegable la participación de la escuela como institución social que, desde una pedagogía crítica, participe en la deconstrucción de los modelos dominantes y la formación de una *ética para la convivencia en un planeta limitado* (Palos, 2000; Bravo de Nava, Inciarte González & Febres Cordero, 2007).

La transversalidad vista como una temática de relevancia social

Las distintas demandas sociales, se agruparon en el ámbito educativo en temas de relevancia social, las cuales no se tendrían que manejar como nuevos contenidos o asignaturas, sino como un nuevo enfoque de trabajo e interrelación de los contenidos ya existentes, en pro de la atención a las problemáticas sociales. Reyábal & Sanz (1995) mencionan que los objetivos y contenidos propios de la transversalidad, han de adquirirse y desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolos y contextualizándolos en ámbitos relacionados con la realidad de cada estudiante, con los conflictos y problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolos de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y posible transformación de esa realidad y de esos conflictos (Gavidia Catalán, 2001).



Al respecto, Palos (2000) señala que los tópicos de las demandas sociales son considerados temas de relevancia para la sociedad; los cuales, posteriormente, se aglutinarían en temas trans-

versales⁵ que, de acuerdo con Yus Ramos (2001), se pueden agrupar por su contenido central de la siguiente manera (véase tabla 1):

Tabla 1: Agrupación de los temas de relevancia social por su contenido

Temas relacionados con la salud	Temas relacionados con el medio	Temas relacionados con la sociedad
Educación para la salud	Educación ambiental	Educación afectivo-sexual
Educación afectivo-sexual	Educación para el consumo	Educación para la paz
Educación para el consumo	Educación para la paz	Educación vial
Educación vial		Educación para la igualdad
Educación ambiental		

Nota: Adaptado de “Temas transversales: hacia una nueva escuela” por R. Yus Ramos, 2001, p. 28.

Los temas transversales son contenidos que se refieren a problemas y conflictos sociales de trascendencia, afectan la vida de las comunidades y de sus habitantes, se producen en la época actual y frente a los que es urgente una toma de posiciones personales y colectivas; problemas como la violencia, el subdesarrollo, las discriminaciones y situaciones injustas de desigualdad, el consumismo y el despilfarro, frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos que atentan contra una vida saludable (Fernández Batanero, 2005); no hay temas transversales rígidamente establecidos, sin embargo, hay coincidencias en ocho temáticas transversales (Muñoz, 1997; Ferrini, 1997):

- Educación moral y cívica
- Educación para la salud
- Educación sexual
- Educación ambiental
- Educación para la paz
- Educación del consumidor
- Educación vial
- Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos (coeducación)

Entre las diversas caracterizaciones se encuentra la contribución de Celorio (citado en Yus Ramos, 2001), para quien los temas transversales tienen una serie de elementos comunes en el análisis cultural, entre los cuales se denotan los siguientes aspectos:

- Ponen el acento sobre cuestiones problemáticas de las sociedades y de los modelos de desarrollo.
- Destacan la importancia de introducir estas problemáticas en la escuela, no como materia curricular, sino con un enfoque orientador, crítico y dinámico.
- Propugnan una profunda renovación de los sistemas de enseñanza y de aprendizaje que, desde la reflexión crítica, sea capaz de transformar las visiones tradicionales que se ofrecen del mundo y de sus interacciones, con una decidida voluntad de comprensión-acción.
- Todas ellas son educaciones en valores, en las que los planteamientos de problemas

⁵ Algunos autores usan como sinónimos eje transversal y tema transversal. En este trabajo se entenderá que un tema transversal es el conjunto de contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales, que recogen las demandas de diversos grupos sociales. Los ejes transversales presentan un carácter dinámico y actúan como hilos conductores para enhebrar los contenidos de los campos formativos que permiten analizar la problemática social en cada proyecto educativo transversal.



desempeñan un papel fundamental, como medio para reconocer el conflicto y educar desde él.

- Pretenden romper con las visiones dominantes, que no sólo son las transmitidas desde el poder, sino que son las que acaban por justificar el etnocentrismo, el androcentrismo y la reproducción de injusticias y desigualdades.

Transversalidad y género

El género es una categoría que sirve para analizar, representar y simbolizar las diferencias sexuales en una determinada sociedad. El concepto de género alude a las formas históricas y socioculturales en que mujeres y hombres construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad (Schüssler, 2007; Maya, Romero & Madrigal, 2013). El género es considerado un tema transversal y, también, se le denomina educación para la igualdad (Yus Ramos, 1998), educación no sexista (Celorio, citado en Yus Ramos, 2001), coeducación (González Lucini, 1999), educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos (Martínez Ramírez, 1995).

La categoría de género, como enfoque analítico, permite (Instituto Nacional de las Mujeres-Inmujeres, 2004, p.11):

- Problematizar las relaciones sociales y analizar las razones y supuestos de la exclusión de las mujeres o de los hombres, de ciertas actividades y funciones sociales.
- Estudiar las formas de incorporación de las mujeres en el mercado, la política y la familia, desentrañar los procesos de diferenciación sexual tanto en el espacio público como en el privado.
- Analizar cómo se han venido construyendo las instituciones que norman y reproducen las relaciones de género en ámbitos

clave de las sociedades: la familia, el matrimonio, la maternidad y la paternidad, la ciudadanía, el trabajo remunerado y la propiedad.

- Considerar que hay un sistema de género formado por el conjunto de relaciones y funciones sociales sexualizadas, pautadas por valores, racionalidades, reglas, normas, juicios y simbolizaciones, que definen social e históricamente las relaciones entre mujeres y hombres.
- Develar la supuesta neutralidad e incontestabilidad del universalismo masculino, que ha colocado al hombre (trabajador y ciudadano) como medida e imagen de todos los derechos, y analizar los discursos que legitiman las jerarquías, diferencias y desigualdades entre los sexos.

Este tema transversal no se limita al trabajo de contenidos sobre el papel de hombres y mujeres en el ámbito público y privado, o al análisis del reparto de tareas en el hogar, sino que incluye una visión diferente de la institución, que necesita una reorganización y acción consciente de todas las operaciones del centro educativo, para propiciar un desarrollo integral del alumnado, con perspectiva de género (Martínez Ramírez, 1995; Redón Pantoja, 2007).

En el ámbito educativo se pretende desarrollar, en el alumnado, el rechazo a situaciones discriminatorias y actuar de acuerdo con valores igualitarios y de justicia, el desarrollo de todas las potencialidades de las personas sin distinción de sexos; es decir, la formación de personas que ejerzan su ciudadanía con sentido crítico, que visibilicen situaciones de violencia de género, dominación, estereotipos de género, y sean capaces de tomar una postura ante éstas (véase tabla 2).



Tabla 2: Aspectos que involucra la educación para la igualdad de oportunidades en la escuela

Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión en el currículum de la perspectiva de género, objetivos y contenidos. • Materiales didácticos en donde aparezcan niños y niñas, libres de estereotipos. • Enfoque de las asignaturas dirigido hacia alumnos y alumnas. • Uso de lenguaje incluyente, no sexista.
Organizativo	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición igualitaria de los espacios escolares (patio de recreo, formación, salón de clases, conformación de equipos de trabajo). • División de trabajos por capacidades y habilidades, no por división sexual. • Participación igualitaria en el aula de clases y uso de la palabra.
Acceso a recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de utilizar de manera igualitaria los recursos y materiales, sin dejar que sean monopolizados.

Nota: Adaptado de “Síntesis: un modelo didáctico para la transversalidad” por R. Yus Ramos, 1998b, pp. 200-202.

Yus Ramos (2001) menciona que los temas transversales implican, necesariamente, interdisciplinariedad y complementariedad con otros elementos de la transversalidad, porque en su complejidad forman parte de un todo. En el caso del tema transversal referente al género, se relaciona de forma directa con los temas transversales: educación para la paz, educación para el consumidor, educación para la salud y educación afectivo-sexual.

A partir de los estudios de género, se puede introducir una nueva óptica a esta interrelación, que amplíe la visión que se tiene de las siguientes temáticas transversales:

Educación para la paz: es importante analizar los conflictos que surgen, desde una perspectiva de género, porque algunas cuestiones se relacionan con la manifestación de la masculinidad, es decir, la presión social, la competitividad, la fuerza, la agresividad y la exclusión de lo femenino.

Educación para el consumidor: permite apreciar el consumo en cuanto a condiciones de género; por ejemplo, el análisis de los estereotipos de género que aparecen en anuncios publicitarios, los prejuicios que tienden a reproducir los medios de comu-

nicación masiva y el consumo auditivo, las letras de las canciones y los mensajes que transmiten.

Educación afectivo-sexual: abordar la educación sexual desde un punto de vista no androcéntrico ni heteronormativo, porque la educación sexual tiende a ser enseñada desde el modelo de reproducción humana o desde un enfoque biomédico. Una visión más amplia implica considerar el autoconocimiento, autoexploración, cuidado del cuerpo, el disfrute corporal y la potencialización de las relaciones afectivas con el medio circundante.

Los mecanismos de transmisión de modelos sexistas, impregnan todos los ámbitos de la vida, y el género no es la excepción, por ello la importancia de considerar a éste como un enfoque metodológico que permita la formación del alumnado desde una óptica más amplia, global, contextualizada y de participación ante las problemáticas de una sociedad con mayor pluralismo y diversidad (Leñero, 2010).

Transversalización de la perspectiva de género

La transversalidad como enfoque metodológico es un concepto que surgió en España a partir de la Reforma Educativa implementada por la Ley de Ordena-



ción General del Sistema Educativo Español (LOGSE, 1990 en Gavidia Catalán, 2000) y se puede analizar a partir de su dimensión conceptual y metodológica.

La dimensión conceptual se refiere a la expresión de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de temas que permitan la comprensión y el estudio de una situación u objeto, que sirvan de guía y orientación de todas las acciones educativas a emprender, al tiempo que reclama una actuación educativa más horizontal frente a la tradicional verticalidad que aún existe en el sistema educativo: “La transversalidad consiste en un planteamiento serio, integrador, no repetitivo, contextualizador de la problemática que las personas como individuos y como colectivo tenemos planteadas en estos momentos” (Gavidia Catalán, 2000, p.13).

Entonces, la transversalidad implica, necesariamente, hablar sobre ejes transversales que funcionan como hilos conductores para entretrejer los contenidos del currículum y plantear, así, el trabajo mediante proyectos transversales con el alumnado, que atiendan problemáticas sociales bajo un enfoque globalizador (Martínez Ramírez, 1995; Fernández Batanero & Velasco, 2003; Fernández de Castro, 2012). Estos ejes atraviesan, en forma longitudinal y horizontal, el currículum establecido en los planes y programas en la educación; de tal manera que, en torno a los temas, se articulan los contenidos de las diferentes áreas de formación. No se trata, simplemente, de una propuesta de interdisciplinariedad, a la que se había recurrido en ocasiones anteriores. En tanto los ejes transversales recorren el currículum en forma diacrónica y sincrónica, involucrando a diferentes áreas y a distintos niveles dentro de las mismas.

Al integrar las posturas de distintos autores (Yus Ramos, 2000; Gavidia Catalán 2000; Muñoz, 1997; Celorio citado en Yus Ramos, 2001), la transversalidad considera las siguientes premisas:

- No es una nueva metodología, es una forma de ver al mundo, un enfoque orientador, crítico y dinámico que trabaja de la

mano con la globalidad y la complejidad.

- Pone el acento en cuestiones problemáticas de las sociedades, tanto ambientales como el consumo sustentable y el calentamiento global, así como sociales, como la desigualdad de género, discriminación, falta de educación sexual, entre otras.
- Requiere una profunda renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Los ejes transversales no son un simple complemento de los conocimientos tradicionales, sino una nueva forma de enfocar a éstos.
- Apuesta por aulas cooperativas y participativas. El alumnado es protagonista de su propio proceso de aprendizaje; y el profesorado se mira como un agente creador del currículum, intelectual y crítico.
- Prioriza la conexión con elementos de la vida cotidiana, al provocar empatía y recoger los aspectos socioafectivos.

La relevancia de la transversalidad como enfoque metodológico de trabajo en el aula, reside en la complejización del desarrollo de los contenidos, la interdisciplinariedad en el currículum y un cambio en la organización del centro escolar (Yus Ramos, 2001; Gavidia Catalán, 2000; Reyzaal & Sanz, 2002). La transversalidad curricular vista como estrategia, busca desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico, donde el individuo adquiera mayor destreza en la capacidad de predecir los resultados de sus propias acciones, solución de problemas y se comprueben los resultados de estas acciones (Jauregui Mora, 2018; Montes de Oca O'Reilly, 2019). Por tal motivo, es importante considerar ciertos criterios metodológicos básicos, debido a la gran complejidad en el desarrollo de actitudes y valores:

- Partir de la vida real del alumno, con consideración de lo que ya sabe.
- Fomentar la reflexión, la deducción y la formulación de conclusiones, a partir de observaciones o investigaciones, para confrontar conocimientos y fortalecer su habilidad comunicativa.



- Emplear estrategias y materiales acordes a las necesidades de cada estudiante, dar oportunidad de desarrollar el trabajo en equipo, en donde exista un intercambio de conocimientos y experiencias entre el alumnado, para favorecer la autoevaluación y coevaluación.
- Propiciar un ambiente agradable de trabajo, en donde exista la colaboración.
- Basarse en el planteamiento, resolución de problemas y el desarrollo de la capacidad crítica y creativa.

Este enfoque metodológico es congruente con las características del pensamiento complejo que propone Edgar Morin (1991), porque, dentro de su planteamiento, permite el análisis dialógico, recursivo y hologramático. Estas cuestiones son fundamentales para el análisis de las problemáticas que se relacionen con el género. De acuerdo con Maya, Romero & Madrigal (2013), la transversalidad es el proceso que permite garantizar la incorporación de la perspectiva de género, con el objetivo de valorar las implicaciones que tiene, para las mujeres y los hombres, cualquier acción que se programe, tratándose de legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales en las instituciones públicas y privadas. Para promover cambios, es preciso conocer, previamente, cómo es la realidad sobre la que se pretende incidir, con el objeto de determinar con precisión, la naturaleza de tales cambios, en qué dirección, qué agentes deben implicarse y cuáles son las medidas más adecuadas a esa realidad (Centro Internacional de Formación de la Organización Internacional del Trabajo-CIFOIT, 2011).

Al respecto, Romero (2013) señala que la transversalización de la perspectiva de género es una estrategia de institucionalización; es decir, es la ruta trazada para lograr la igualdad entre mujeres y hombres, pues su objetivo se encamina a fomentar un cambio profundo que se inste desde las instituciones. Y para lograr que la perspectiva de género trascienda a distintos ámbitos, y se logren avances, es necesario que esta se transversa-

lice en las políticas públicas vinculadas a la igualdad de género y de oportunidades. Un ejemplo real, es la puesta en marcha de acciones afirmativas que, a pesar de que son medidas temporales, intentan alcanzar la igualdad de trato entre las personas (Zaremborg, 2013; Ávila Santacruz, 2014).

Por su parte, Lombardo (2003) coincide en que la transversalización de género, o *gender mainstreaming*, es una estrategia de reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos, necesaria para incorporar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida social (Munévar & Villaseñor, 2005; Oxfam, 2018). Al respecto, Yus Ramos (2001) propone que, ante las características de la sociedad actual, la escuela debe formar personas que sean capaces de establecer relaciones entre las situaciones que se les presenten, con una visión global del conocimiento y los valores y actitudes que éste representa.

La importancia de la inclusión y discusión en clase de los temas con perspectiva de género, implica el análisis de las diferencias y diversidad de identidades, el cuestionamiento de los estereotipos sexistas, el papel de las mujeres en la historia, así como desaprender la violencia y la discriminación hacia las mujeres, lo que responde a un complejo sistema de relaciones sociales, arraigado en los significados que el orden cultural atribuye a la femineidad y a la masculinidad, conocido como ordenamiento de género. Es necesario deconstruir las diversas formas de discriminación y vejación imperantes en las sociedades, para poder transmitir valores de equidad y respeto a las diferencias (Buquet Corleto, 2011).

En síntesis, enseñar desde una vertiente transversal, implica que la docencia genere ámbitos de aprendizaje a partir de los cuales el estudiantado desarrolle determinadas habilidades y capacidades. De Longhi (1998) menciona que es importante tener presentes los contextos que interactúan en la clase: el situacional, que es representado por lo cultural y su recorte institucional expreso en el



currículo; el lingüístico, conformado por los códigos derivados de la lógica del contenido, en contraste con el conocimiento cotidiano del alumnado, que se vincula con las posibilidades de aprendizaje a partir de las estructuras cognitivas de los sujetos insertos en el grupo-clase.

CONCLUSIONES

La importancia de introducir la transversalidad en la escuela, consiste en problematizar temáticas de relevancia social o que acontecen en la actualidad, y mirar el contenido curricular con un enfoque crítico y dinámico, que rompa con las visiones dominantes, que no sólo son las transmitidas desde el poder, sino que son las que acaban por justificar el etnocentrismo, el androcentrismo y la reproducción de injusticias y desigualdades (Hendel, 2017). Según Yus Ramos (1998a), los temas transversales permiten el puente entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, en el sentido de fusionar lo teórico con una realidad específica y con los intereses de los sujetos.

El trabajo de los temas transversales, no es la descripción del problema, sino que éste es vivenciado por el sujeto que aprende, porque lo reconoce de forma cognitiva, afectiva y establece un compromiso con el cambio, no sólo a nivel conductual sino, también, permite la transformación del entorno desde el ejercicio de los valores democráticos, al conocer sus derechos y cumplir con sus deberes dentro de la sociedad civil (Orsini Puente, 2005). En el ámbito educativo, la transversalidad permea el currículo, es decir, está presente en los programas, proyectos, actividades y planes de estudio; implica, además, la utilización de nuevas estrategias, metodologías y formas de organización de los contenidos (Velásquez Sarria, 2009).

Las problemáticas de contenidos transversales, ofrecen una nueva dimensión del currículo escolar, al revisar las fronteras históricas entre conocimientos, disciplinas, saberes, lenguajes, mé-

todos y códigos; al establecer un puente entre las actuales preocupaciones sociales y las demandas educativas del estudiantado. La potencialidad educativa que ofrece la perspectiva transversal en la enseñanza, permite recuperar el debate sobre la organización y selección tradicional de los contenidos y de las problemáticas curriculares, así como también cuestionarse sobre la relevancia que para el individuo y la sociedad, suponen otras áreas de conocimiento, procedimientos, actitudes y valores (De Longhi, 1998).

De Longhi (2005) comenta que es importante desarrollar un pensamiento crítico tanto en el profesorado como en el estudiantado, que les posibilite opinar, tomar decisiones y resolver problemas en torno a los fenómenos naturales, biológicos, ambientales, físicos y otros; además de construir distintas representaciones de la ciencia con aplicaciones tecnológicas y situadas en una realidad socio-histórica, desde los diferentes ámbitos del conocimiento, para superar la visión del método científico estándar.

Así mismo, desde la perspectiva de género, cuestionar la dinámica cultural heterogénea, característica de las relaciones sociales, así como las esferas de acción de los seres humanos y todas las áreas de conocimiento, para destacar el proceso de construcción social, en el análisis de los planos materiales y simbólicos de la realidad, la interrogación de la ciencia y la tecnología, la generación de explicaciones sobre las relaciones asimétricas entre mujeres y hombres, cuyas identidades se hallan interceptadas por otras categorías, por ejemplo, raza, etnia, clase, generaciones y capacidades (Munévar & Villaseñor, 2005).

En otras palabras, son claves para afrontar la reacción sociocultural provocada por el resurgimiento de multiplicidad de símbolos, de distintos lenguajes y de nuevas escrituras, ahora destinadas a interrogar y deconstruir las tradiciones filosóficas y las posiciones políticas que han orientado la organización social; según Barquet & Benítez Silva (2012), comprender que:



La transversalización representa un paradigma en las políticas públicas, porque significa transformar un orden social basado en relaciones de género excluyentes y en relaciones de poder y, con ello, lograr cambios integrales en la condición de mujeres y hombres para avanzar hacia la igualdad (p. 26).

Otro aspecto a considerar, para generar cambios en el ámbito educativo, es la profesionalización del magisterio; se hace necesario dotar a la plantilla docente, de herramientas conceptuales, didácticas y metodologías que les permitan la revisión de su actuar en el aula, así como buscar el trato equitativo e igualitario de su relación con su grupo-clase, entre el mismo grupo con sus iguales, el uso de un lenguaje incluyente hacia su alumnado, todo ello mediante la sensibilización, capacitación y formación en perspectiva de género, que esté disponible en las instancias de formación, profesionalización y actualización del magisterio (González Ramírez & Villaseñor García, 2010).

Desde la educación es posible efectuar un proceso de deconstrucción y reconstrucción epistemológica de las disciplinas que forman parte de las asignaturas, con la finalidad de conocer los presupuestos que sostienen la estructura, identificar las orientaciones teóricas, las propuestas culturales e ideológicas que conforman el currículum escolar y, a partir de ese proceso, reflexionar y discutir sobre el papel de los agentes educativos, las relaciones de poder, las formas de organización y los sistemas de evaluación (Montané López, 2015; Pavez Lizarraga, Arenas Mejía, Baeza Correa, Caruncho Franco & Pavie Olivera, 2019). En síntesis, transversalizar la perspectiva de género en educación, implica fomentar el pensamiento crítico y aplicarlo a todos los actores, metodologías y contenidos curriculares; se trata de cultivar el permanente cuestionamiento al *status quo*, a las hegemonías y a las relaciones humanas en general.

REFERENCIAS

- Ávila Santacruz, M. (2014). *La transversalidad de la perspectiva de género en las políticas públicas*. México: Inmujeres.
- Barquet, M. & Benítez Silva, A. (2012). *La transversalización de la perspectiva de género: una estrategia para avanzar a la igualdad* (Vol. 4). México: SCJN, TEPJF, IEDF.
- Bermúdez Urbina, F. M. (marzo-agosto, 2012). Transversalidad de género en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 19(11), 37-55.
- Bravo de Nava, E.; Inciarte González, A. & Febres Cordero, M. E. (abril, 2007). Transversalidad como vía para la formación integral. En *VII Reunión Nacional de Currículo. I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior*. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Buquet Corleto, A. G. (enero, 2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33(número especial), 211-225.
- Centro Internacional de Formación de la Organización Internacional del Trabajo (CIFOIT). (2011). *La transversalidad de género*. Turín, Italia: ACTRAV-CIF.
- De Longhi, A. L. (1998). Contextualización del discurso pedagógico en el aula de ciencias. En *Memorias IV Jornadas Nacionales de enseñanza de la Biología*. Córdoba, Argentina: Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de Argentina.
- De Longhi, A. L. (2005). Propuestas para un proceso de formación continua de docentes innovadores en educación en ciencias. En A. Ferreyra, A. Paz, G. Bermúdez, M. Solís, E. Vaudagna, M. Cortez. (Coords.). *Estrategias*



- didácticas innovadoras para la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela* (pp. 8-19). Buenos Aires: Universitas.
- Durán, M. M. (enero-diciembre, 2012). La transversalidad de género en la educación superior: propuesta de un modelo de implementación. *Revista Posgrado y Sociedad*, 12(1), 23-43.
- Fernández Batanero, J. M. (2005). *Educación en valores: orientaciones para su desarrollo en la educación secundaria*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Fernández Batanero, J. M. & Velasco, N. (agosto, 2003). La transversalidad curricular en el contexto de la enseñanza superior. *Agenda Académica*, 10(2), 61-69.
- Fernández de Castro, P. (julio, 2012). El camino hacia la transversalidad de género, el empoderamiento y la corresponsabilidad en las políticas de igualdad de género. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 16, 79-104.
- Ferrini, R. (enero, 1997). La transversalidad del currículum. *Revista Electrónica Sinéctica*, 11, 1-9.
- Gavidia Catalán, V. (2000). La construcción del concepto de transversalidad. En N. Álvarez (Coord.). *Valores y temas transversales en el currículum*. (pp. 71-77). España: Laboratorio Educativo, Graó.
- Gavidia Catalán, V. (noviembre, 2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Revista Española de Salud Pública*, 75(6), 505-516.
- González Lucini, F. (1999). *Hacer reforma. Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Grupo Anaya.
- González Ramírez, M. & Villaseñor García, M. L. (julio-septiembre, 2010). La perspectiva de género en el sistema educativo de Jalisco: bases para la acción. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14, 23-29.
- Hendel, L. (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de Género*. Buenos Aires: UNICEF.
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres). (2004). *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género*. Recuperado de http://americalatinagenera.org/newsite/images/cdr-documents/publicaciones/doc_193_Materiales-herramientas-transversalidad-genero.pdf
- Jauregui Mora, S. Z. (noviembre, 2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 65-81.
- Lagos Mora, A. (julio-diciembre, 2016). La investigación eje transversal del sistema educativo. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 7(2), 7-9. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/CESMAG16.05070201>
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: SEP, PUEG.
- Lombardo, E. (mayo-diciembre, 2003). El mainstreaming de género en la Unión Europea. *Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, 10(15), 6-11.
- Martínez Ramírez, M. J. (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Maya, A.; Romero, A. & Madrigal, S. (enero-junio, 2013). Transversalidad de la perspectiva de género en los servicios de salud de Nayarit: ¿Utopía o realidad? *Waxapa*, 1(8), 56-70.
- Montané López, A. (agosto, 2015). Transversalidad de género: educación, formación y empleabilidad. *Espaço Do Currículo*, 8(2), 176-194.
- Montes de Oca O'Reilly, A. (enero-junio, 2019). Dificultades para la transversalización de la perspectiva de género en una Institución de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 105-125.



- Montoya, F. & Terry, S. (2016). *Igualdad de género y transversalidad en la educación básica en Chihuahua*. Chihuahua, México: Chihuahua Hoy.
- Morin, E. (1991). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Munévar, D. & Villaseñor, M. (julio, 2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 3(21), 44-68.
- Muñoz, A. (julio-diciembre, 1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 162-173.
- Ocampo Hernández, C. (septiembre-diciembre, 2013). La incorporación de la transversalidad en el diseño curricular de la Universidad Estatal a Distancia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 342-368.
- Orsini Puente, M. (marzo, 2005). Temas transversales: una experiencia de aula desde la educación comunicativa. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 13(24), 99-104.
- Oxfam. (2018). *Guía práctica de transversalidad de género*. México: Oxfam.
- Palos, J. (2000). *Educación para el futuro*. Madrid, España: Desclée De Brouwer.
- Pavez Lizarraga, A.; Arenas Mejía, C.; Baeza Correa, C.; Caruncho Franco, P. & Pavie Olivera, G. (marzo, 2019). Transversalidad de género e institucionalidad para avanzar en la igualdad y la inclusión en la educación superior: una experiencia de la Universidad de Santiago de Chile. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, 3, 1-13.
- Perales Franco, C. (noviembre, 2011). Hallazgos sobre la transversalidad en secundaria. Análisis de la educación ambiental como tema transversal en el currículo oficial. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2479.pdf
- Redón Pantoja, S. (junio, 2007). Significados de la transversalidad en el currículo: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2), 1-14.
- Reyábal, M. V. & Sanz, A. I. (1995). *La transversalidad y la educación integral*. Madrid: Escuela Española.
- Reyzabal, M. V. & Sanz, A. I. (2002). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Romero, M. E. (2013). *El enfoque de género en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A.C.
- Sales, A. & García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Barcelona: Graó.
- Schüssler, R. (2007). *Género y educación. Cuaderno temático*. Lima, Perú: PROEDUCA, GTZ.
- Solís Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. A. Trujillo Holguín & J. L. García Leos. (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano R.
- Velásquez Sarría, J. A. (enero, 2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44.
- Yus Ramos, R. (1998a). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.



- Yus Ramos, R. (1998b). Síntesis: un modelo didáctico para la transversalidad. En R. Yus Ramos. *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. (pp. 200-213). Barcelona: Graó.
- Yus Ramos, R. (2000). Temas transversales y educación global. En N. M. Álvarez (Ed.), *Valores y temas transversales en el currículum*. (pp. 25-40). Barcelona: Laboratorio Educativo, Graó.
- Yus Ramos, R. (2001). *Temas transversales, hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zaremborg, G. (2013). *El género en las políticas públicas. Redes, reglas y sus recursos*. México: FLACSO.