

371.008
RGSr
sjh

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

27 1



000245

**ROLES DE GENERO EN LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS DE
MAESTRAS Y MAESTROS DEL DISTRITO CAPITAL**

24/07/08

151000

INVESTIGACION REALIZADA POR



**IMELDA ARANA SAENZ
JUDITH JIMENEZ RANGEL
ANA MERCEDES DIAZ BLANCO
LUZ STELLA MARCELO MERCHAN
LILA MARGARITA OJEDA**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL
DESARROLLO PEDAGOGICO
IDEP**

INFORME FINAL

SEPTIEMBRE 30 DE 1997

*Inventario IDEP
203*

15 L

INDICE

INDICE DE TABLAS		IV
INTRODUCCION		1
I LA INSTITUCION ESCOLAR		7
La experiencia institucional		12
Perspectivas explicativas		20
El conocimiento sobre la vida institucional de la escuela		23
La escuela patriarcal		31
II. LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS		33
Evaluación de las prácticas pedagógicas		34
Fundamentos de las prácticas pedagógicas		58
Las prácticas pedagógicas y el poder patriarcal		60
III. LOS ROLES DE GENERO		64
El concepto de género		64
El rol de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros		69
La jornada redonda de las maestras		86
IV. FEMINIDAD Y MASCULINIDAD		93
Las vivencias		95
Los conceptos		103
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		122
VI. METODOLOGIA		132
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS		140
ANEXOS		143

INDICE DE TABLAS

1.	Lista de actividades realizadas por maestras y maestros en el trabajo cotidiano	13
2.	Actividades desarrolladas en las instituciones escolares por las y los docentes	15
3.	Actividades ordenadas jerárquicamente por instituciones	18
4.	Síntesis de actividades seleccionadas como formulados	19
5.	Síntesis de actividades formulados por institución	25
6.	Actividades realizadas por hombres y mujeres	69
7.	Análisis de actividades realizadas en las cuatro instituciones según sexo	71
8.	Características atribuidas a maestras y maestros	84
9.	Roles de madres de maestras y maestros	91
10.	Roles de los padres de maestras y maestros	92
11.	Atributos asignados al concepto de mujer	96
12.	Definiciones de mujer	98
13.	Atributos asignados al concepto de hombre	100
14.	Definiciones de hombre	101

INTRODUCCION

Dentro de los debates de mayor actualidad en el contexto nacional e internacional se encuentra el que se relaciona con la educación y la formación de las nuevas generaciones. No son extrañas las alusiones en los diferentes medios de información al tema. Documentos de carácter científico, político y religioso se refieren con frecuencia a las incidencias de los procesos educativos sobre tal o cual tópico, o al efecto de estos para la población del futuro. La juventud y su comportamiento son cada vez motivo de preocupación por parte de diferentes autoridades y personajes, quienes recurren a llamar la atención sobre las fallas que se puedan estar presentando en la orientación y control de niños, niñas y jóvenes por parte de los/as adultos/as y en particular por sus madres, padres y educadores/as.

Estos elementos no son ajenos ni indiferentes a quienes en la actualidad nos desempeñamos en la compleja profesión de educar, aún cuando el nivel de protagonismo en el planteamiento, discusión y búsqueda de solución a dicha problemática podría ser más creativo y productivo.

Este último aspecto se constituye en uno de los tópicos más críticos dentro del conjunto de los que se consideran componentes de la situación educativa. Y su cuestionamiento y posibles alternativas lejos de estar en manos de expertos, teóricos¹ y misioneros especializados en hacer

¹ No se trata de menospreciar la importancia de las perspectivas que expertos y teóricos pueden tener sobre los fenómenos sociales complejos como es el de la formación de las generaciones futuras. Pero sí de una preocupación por la exclusividad que han tenido en las definiciones de las pautas institucionales impartidas hasta el momento.

diagnósticos y producir políticas y planes, se encuentran en gran medida, y eso hay que potenciarlo, en manos de las/os mismas/os protagonistas: las educadoras y los educadores.

Convencidas de ello nos hemos dado a la tarea de realizar y promover nuevas posibilidades al ejercicio de labor docente. Proyecto en el que se conjuga el auto examen individual y colectivo del trabajo cotidiano con la consulta y el análisis permanente de la producción teórica accesible sobre los temas de la educación, la enseñanza, la pedagogía, la socialización, la cultura, el conocimiento, los conflictos generacionales y la problemática de las relaciones sociales.

Todo lo cual sin pretensión de imparcialidad y sí por el contrario con un interés político y académico enmarcado en la perspectiva de una labor que se realiza desde una praxis sexuada y comprometida. Comprometida en el afianzamiento de un proyecto que hemos denominado desde 1991 "la construcción de educación sin sexismo". Sexuada por cuanto se inscribe dentro del paradigma de hacer desde la mujer, con enfoque de género, en femenino², en síntesis desde una concepción feminista.

El porqué de esta mirada, además de algunas consideraciones generales que plantearemos inicialmente, es uno de los objetivos de este trabajo. Mediante el cual trataremos de articular argumentaciones críticas del proyecto feminista en relación a la cultura con debates actuales que desde otros puntos de vista, unos compartidos, otros cuestionados, se ocupan de los temas de la educación formal y de lo que se ha llamado "papel del maestro".

Nos hemos ocupado en la investigación realizada de *las prácticas pedagógicas*, entendiendo como tales, el conjunto de actividades teórico-prácticas, realizadas por las y los educadores, en orden a cumplir la labor asignada socialmente de impartir en las y los educandos conocimientos, valores, hábitos y destrezas que les habilite para convivir en sociedad y desarrollar su potencial creativo.

² Tales expresiones corresponden a enfoques o corrientes diferentes dentro del conjunto de teorías y prácticas del feminismo. Pero con todas ellas compartimos un objetivo común: El develamiento del sexismo en la educación y la búsqueda de otras formas de relación social en que la mujer se visibilice.

Dado que la definición de esas prácticas ha sido producto de construcciones colectivas, que han obedecido más a fenómenos de tradición oral, costumbres o intuiciones; combinadas de manera no articulada ni sistemática con doctrinas, dogmas y normativas en boga; no es posible, por más expertos que se puedan consultar, hacer una taxonomía de las mismas. Más bien hemos querido dejar que sean las/os mismas/os protagonistas quienes las enuncien y a partir de ello realizar una evaluación de las mismas a la luz del enfoque conceptual que ha orientado la investigación.

Optamos, como objeto de estudio, por las prácticas pedagógicas de maestras y maestros, por varios motivos:

- Las acciones prácticas se constituyen en el mecanismo mediante el cual las personas se objetivan como seres integrales. En las acciones los sujetos manifiestan sus conocimientos, creencias, valores, sentimientos y habilidades.
- Si bien se propugna en la actualidad por la constitución de comunidad académica dentro de la vida institucional de la escuela formal, aún las prácticas pedagógicas tienen un carácter empírico dominante. Luego lo que es la escuela hoy es lo que se hace en ella, mas que lo que se enuncia sobre ella o sobre su deber ser.
- La actividad pedagógica en la escuela básica formal ha sido durante mucho tiempo y es en la actualidad una actividad de mujeres, las cuales, como grupo social, han tenido históricamente relaciones limitadas con las actividades académicas convencionales, restringiéndose la mayoría de las veces a las correspondientes al pênsum académico de la licenciatura y recientemente a la formación de postgrado. Por lo cual se refuerza lo dicho anteriormente.

Este último elemento se constituye en eje del enfoque asumido en la investigación. El género³ determina el estar en el mundo y por tanto las opciones de ese estar como estudio, trabajo,

³ El concepto de género expresa el conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian al hombre de la mujer través de un proceso de construcción social, histórico, desarrollado a distintos niveles (Estado, mercado de trabajo, escuelas, medios de comunicación, leyes, familia, relaciones

espacio, deseos y pensamientos, entre otras. Por ello es no sólo necesario sino también indispensable tenerlo en cuenta como variable al estudiar fenómenos culturales cruciales como es la educación de las nuevas generaciones. Más aún cuando parte de ella —no la menos importante— se ha constituido como prolongación o remedo de la maternidad⁴, de la cual se han encargado total y exclusivamente las mujeres.

En consideración a ello hemos asumido como problema de investigación la pregunta acerca de la influencia que puedan tener los roles de género asumidos por las maestras y los maestros en las formas particulares que toman sus prácticas pedagógicas.

Nuestra hipótesis ha sido la existencia de conexión entre las prácticas pedagógicas y los roles de género. Por ello el propósito general de la investigación ha sido abordar las formas diferenciales como las educadoras y los educadores afrontan las tareas propias de su práctica pedagógica en razón de esa variable y la interrelación entre dichas formas con sus ideas, creencias y saberes sobre lo femenino y lo masculino.

Los propósitos específicos han sido, en primer lugar identificar ideas, creencias, saberes y concepciones de la feminidad y la masculinidad que tienen las maestras y los maestros y, en segundo lugar establecer relaciones entre ellas y las formas particulares que toman sus prácticas pedagógicas.

A partir de ello buscamos contribuir a explicar el sentido de los cambios de carácter individual y colectivo acaecidos en las formas de vida escolar, ayudar a esclarecer las determinaciones de lo que permanece, así como también encontrar las conexiones entre los cambios o invariantes. Aspectos constitutivos de una perspectiva en las ciencias sociales y la pedagogía que de manera más significativa puede concurrir a despejar caminos más cómodos para la concreción de las reformas educativas en curso.

interpersonales) Supone la jerarquización de rasgos y actividades, de modo que los definidos como masculinos, tradicionalmente han tenido mayor valoración. Síntesis de Lourdes Benería en *Mujeres, ciencia y práctica política (1987)*

⁴ El concepto de maternidad es uno de los que actualmente se halla muy cuestionado por el feminismo y por entidades que velan por la salud social (planificación familiar, proyectos para la infancia), sin embargo el esquema dominante tradicional se mantiene: la maternidad es cuestión de mujeres.

Ha llegado el momento de combinar los grandes análisis y las teorías globales sobre la escuela, la educación y las/os maestras/os, con estudios detallados, sistemáticos y multidisciplinarios sobre la realidad de la escuela. Así los grandes perfiles, el deber ser y las funciones pensadas para la escuela y educación del presente o del futuro, podrán acercarse más a la soñada conveniencia. Eso es lo que desde nuestra empresa intentamos aportar.

Hemos seleccionado una muestra de cuatro grupos de docentes correspondientes a su vez a cuatro instituciones educativas de la localidad 4ª tratando de cobijar con ellas las posibles variedades de institución que se pueden presentar en esa localidad. Así que lo allí encontrado, si bien pueda ser generalizado como demostrativo de las prácticas de las y los docentes de la Capital, no puede ser asumido como lo que pasa necesariamente en cada una de las localidades e instituciones. Se han escogido dos instituciones públicas: una masculina religiosa y una mixta laica y dos privadas: una femenina religiosa y una mixta laica. Dos de ellas con jornada completa y dos con jornada de estudios en la tarde, lo cual simplemente obedece a la comodidad del grupo investigador cuyas integrantes laboramos en la mañana.

En el primer capítulo se trata de establecer una caracterización de lo que son las instituciones educativas: su lógica, sus prioridades y sus demandas, a partir del análisis de lo que realizan sus maestras/os y de lo que ellas y ellos mismos dicen sobre esas realizaciones.

En el segundo capítulo se examinan las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las diferencias que asumen según el sexo o género de sus actoras/es y de las apreciaciones que ellas y ellos tienen sobre el particular y se señalan algunas referencias conceptuales que permiten correlacionar las características encontradas con los sistemas, políticas, pautas, proyectos y modelos educativos agenciados desde los gobiernos y el poder estatal.

En el tercer capítulo se analizan esas prácticas en relación con los roles de género asignados por la cultura androcéntrica a mujeres y hombres, las argumentaciones de las maestras y los maestros al respecto y la relación del hacer de maestras y maestros en sus respectivas jornadas de trabajo con algunas explicaciones teóricas existentes.

El capítulo cuarto se refiere a las ideas y creencias de las y los docentes entrevistados sobre la feminidad y la masculinidad y a algunas articulaciones que se pueden establecer entre las mismas y recientes teorías sobre la materia.

Finalmente se presentan en el capítulo quinto algunas conclusiones y recomendaciones y en el capítulo sexto algunos aspectos metodológicos de la investigación.

I. LA INSTITUCION ESCOLAR

La institución escolar se constituye en el espacio vital de las prácticas pedagógicas y por ello es conveniente y necesario abordarla no sólo como unidad u organismo a partir del cual se determina la vida Institucional de la escuela, sino también como medio en el cual se concretan las acciones, sentimientos y pensamientos de las personas que allí interactúan.

En nuestro caso ha sido clave la observación y análisis de lo que sucede en la institución educativa como estructura que define y pauta las prácticas que a su interior se ejecutan, pero que a su vez es definida y pautada por las acciones y los actos singulares y grupales de sus integrantes. Ello ha sido observado a partir de la interlocución con educadoras/es, que son quienes lideran actualmente la vida cotidiana de la institución escolar¹

Creemos que la elaboración, promoción y puesta en marcha de nuevos proyectos educacionales y reformas educativas requiere previamente de conocimiento y comprensión de lo que realmente es la vida escolar, como ámbito en el cual se viabiliza o se frena lo propuesto. La experiencia de tres años de intentos, por implementar las transformaciones programadas por la Ley 115 y normas reglamentarias, con el índice de fallas que han mostrado, ameritan posturas más ajustadas y sosegadas, pero al mismo tiempo más analíticas y profundas frente a lo que se debe hacer.

Hay un cúmulo de contradicciones y dificultades que tales cambios vienen generando, las cuales se originan fundamentalmente en el espacio donde las mismas pueden o no tomar

¹ Liderazgo que subsiste a pesar de los presumibles cambios educacionales que harían de el/la maestro/a, no el centro sino un/a guía de los procesos de aprendizaje y autoformación de el/la estudiante, y no la autoridad a la que estudiantes, madres y padres se acogen sino compañeras y compañeros de labor.

vida: la escuela. Por consiguiente, sus posibles arreglos trascienden las formulaciones que puedan surgir de los espacios cerrados donde habitualmente se diseñan y evalúan las reformas. Se trata de transformar los imaginarios y las realidades de la vida institucional de la escuela, pues lo que allí pasa es muy complejo como para no atenderlo adecuada y seriamente. Pero, para conocerlo y explicarlo se debe, ante todo, ir a la fuentes primarias que son los sujetos y las sujetas que conviven e interactúan cotidianamente.

Contrario a ese requerimiento, lo que ha pasado hasta ahora es, en términos de los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann, que la lógica de las instituciones no se ha pensado sobre ellas mismas y sus funcionalidades, sino que ha derivado de la manera como se les piensa cuando se reflexiona sobre ellas, en un mecanismo mediante el cual "la conciencia reflexiva superpone la lógica al orden institucional" (Berger y Luckmann, 1992, p. 87). Para estos autores si la integración de un orden institucional depende del conocimiento que sus integrantes tienen de él, para el análisis de ese orden es indispensable el estudio de dicho conocimiento.

Con esa convicción hemos emprendido el ejercicio de indagar por la institución educativa y las prácticas pedagógicas que allí se realizan, privilegiando una perspectiva puesta en las especificidades planteadas por las mediaciones intersubjetivas de la dimensión sexo/género de quienes interactúan. En definitiva se ha tratado de indagar por la lógica mediante la cual se establecen y funcionan las situaciones sociales del ámbito institucional de la escuela y las relaciones intersubjetivas entre maestras y maestros como actores/as sociales dinamizadoras/es de esas situaciones.

Por ello hemos trabajado sobre lo que maestras y maestros conceptúan sobre esa vida institucional, a partir de la interrogación sobre las actividades que regularmente realizan, la jerarquización de las mismas y la asignación que establecen de ellas a maestras y maestros en razón de su nivel de desempeño, facilidad o gusto por las mismas. (Anexo N°2)

Para facilitar la comprensión de esa lógica hemos establecido seis categorías de análisis que, a nuestro modo de ver, recogen el conjunto de acciones que emprenden cotidianamente las y los educadoras/es en cumplimiento de sus funciones y que al mismo tiempo nos permiten elucidar las preguntas guías de la investigación propuesta. Esas categorías son :

La transmisión de conocimientos :

Dentro de ella se incluyen todas las acciones y actividades relacionadas con comunicar, dar a conocer o compartir un conjunto de saberes o de recursos para adquirir saberes.

La organización :

Tiene dos acepciones:

- a) El ordenamiento o disposición de las diversas actividades, personas, situaciones y objetos para emprender una acción o lograr un objetivo propuesto. Una buena organización implica tener ideas claras y objetivos precisos.
- b) El "conjunto de personas, procesos y recursos materiales y de conocimiento e información, estructurado y ordenado deliberadamente para dar cumplimiento a una tarea específica" (Misión de C.E.D, 1995, p.109)

Para el estudio de las prácticas pedagógicas se ha tenido en cuenta la primera de estas acepciones. En tanto que para la evaluación de las instituciones escolares como organismos sociales se asume la segunda.

El cumplimiento de normas:

Desde la perspectiva de este trabajo se comprende como tal el acato a las reglas o pautas a seguir para el cumplimiento del deber y el sostenimiento del orden institucional. A ello se llega por acuerdo, imposición o costumbre.

La transmisión de pautas:

Entendemos por ello la actividad orientada a comunicar reglas y obligaciones, implícitas o explícitas, para dar a conocer acuerdos o modelos establecidos, mediante una comunicación que se hace a través de diferentes manifestaciones del lenguaje².

² Nos referimos al lenguaje y a la lengua como expresión de lo simbólico, con su capacidad de señalar, significar y transformar lo real, pero también como lenguaje incorporado, hecho cuerpo y expresión corporal, mediante la cual se manifiestan las actitudes.

La participación:

En esta categoría consideramos el hacer presencia, actuar, tomar decisiones, elaborar compromisos, ejecutar planes, concertar y hacer propuestas. Participar es generar alternativas de solución a los problemas, buscar el desarrollo propio y del entorno. Es tomar parte, hacer parte en las cosas atinentes a los seres humanos y a la sociedad. Es no excluirse, comprometerse con las decisiones que influyen en la vida de todos/as.

La toma de decisiones:

Consiste en tomar la iniciativa para optar, resolver, realizar un acto, asumiendo sus consecuencias. Es entrar a definir una situación.

Estas categorías han servido de pauta para organizar y analizar la información obtenida de las y los docentes, teniendo en consideración las ideas, creencias y valoraciones de las y los docentes entrevistados, sobre la vida institucional y sobre sus prácticas pedagógicas.

Ideas, creencias, conceptos:

Se toman las creencias, ideas y conceptos como un todo, aun cuando tales expresiones del pensamiento guardan entre sí diferencias no despreciables, debido a que tratándose de analizar las connotaciones e implicaciones prácticas de las mismas nos hemos propuesto más indagar esas expresiones como componente cognitivo de las prácticas a modo de actitud, que estudiar las características sociolingüísticas o epistemológicas de cada una de ellas. Más aún cuando las proporciones de la investigación no lo permiten.

Sin embargo recordemos con Salvador Linares algunos elementos de discusión formulados de manera sintética en su conferencia presentada al IV Encuentro de Investigación en Educación Matemática (9995):

La mayoría de las acepciones se refieren a la creencia como un tipo de conocimiento basado en evaluaciones y juicios emitidos con un fuerte componente afectivo; no directamente observadas o medidas y se deben inferir de lo que las personas dicen, pretenden y hacen. Se le considera conocimiento poco elaborado en el que predomina una elaboración más o menos fantástica y falta de confrontación con la realidad empírica. Por ello algunos diferencian las

creencias del conocimiento en cuanto a que en éste predomina la argumentación racional mientras que las creencias confían altamente en evaluaciones afectivas y personales y son por tanto más discutibles.

Pero por su parte para Berger y Luckmann (1991) conocimiento no es más que la certidumbre de que los fenómenos son reales y que poseen características específicas y por tanto tiene relevancia para cualquier persona. Para ellos la relación realidad-conocimiento se ubica a cierta distancia intermedia entre la comprensión del hombre de la calle y la del filósofo. Tesis que controvierte varias posturas, desde el debate académico, que diferencian el conocimiento de la creencia en que el primero requiere de cánones de evidencia en tanto que las segundas se justifican por razones no ajustadas a esos cánones y por tanto están más abiertas al debate.

Por ello varios estudiosos citados por Linares señalan la dificultad de diferenciar creencias de conocimiento, planteando que tal vez sea más importante estudiar la forma en que creencias y conocimiento afectan las acciones del profesor. Por su parte Thompson citado por Linares, prefiere referirse a las "concepciones" del profesor como "una estructura mental más general, abarcando creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y así" (Linares, 1995, p. 9) En esa perspectiva las concepciones serían esquemas de acción ubicados entre creencias y conocimientos.

Desde otro enfoque también se ha abordado esta discusión. Ortega y Gasset, se refiere a las ideas y a las creencias como productos del pensamiento pero que son diferentes, para él las ideas "se tienen" o "se ocurren", mientras que en las creencias "se vive". No se formulan creencias sino que se alude a ellas como parte de la realidad. Las teorías por el contrario sólo existen mientras son pensadas y por ello necesitan ser formuladas. Se refiere al edificio imaginario: "la verdad de las ideas se alimenta de su cuestionabilidad...La idea se sostiene y afirma apoyándose en otras ideas que, a su vez, cabalgan sobre otras formando un todo o sistema. Arman, pues un mundo aparte del mundo, real, un mundo interpretado exclusivamente por ideas de las que el hombre se sabe fabricante y responsable" (María Angeles Durán, 1996).

Los valores y sentimientos:

Otro criterio para establecer el conocimiento que maestras y maestros tienen de sus propias prácticas son los valores que externalizan. Ellos son evidencia de las creencias con las cuales los seres humanos evalúan el mundo, la sociedad y sus semejantes. Al confrontar la realidad los valores imprimen un particular punto de vista acerca de lo bello, lo ético, lo justo, lo correcto, lo importante y el deber ser de las cosas.

Los valores son creación humana y se construyen a medida que se produce el desarrollo psicogenético. A partir de ellos, los seres humanos en la actividad diaria, crean y recrean esos valores como reglas de comportamiento, regidas por pautas interiorizadas e incorporadas de los mismos. A su vez esas pautas regulan los significados simbólicos, las tendencias, las vivencias, las costumbres y el sentido de la vida.

Asumir como variable de estudio ideas, creencias, valores y sentimientos es meterse en no pocas dificultades, pero desde el enfoque de este trabajo el interés es indagar por los efectos de la exteriorización de esas manifestaciones humanas. Desde luego que el estudio de las acciones no verbales sería valioso para abordar algunos elementos sugeridos en esta investigación que están mediados por sentimientos más que por ideas. Todo lo cual se inscribiría en nuevos proyectos que incluyan el estudio de la conducta no verbal mediante la cual se expanden una serie de movimientos corporales, índice de procesos psicológicos que enfrentan las personas en su interacción laboral (Anguera, 1989). Una profesión que moviliza más factores de esos, la docencia amerita cualquier esfuerzo al respecto.

LA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL

La vida institucional de la escuela está llena de muchas experiencias surgidas del estar y participar en todo lo que acontece en su interior. No obstante parece ser que la fuerza de la rutina impide comprender con alguna exactitud, las verdaderas dimensiones de lo que en su interior se está produciendo. De hecho es un espacio muy importante para las/os escolares, como un medio de interrelación vital de pares, necesaria para la construcción de su identidad y de sus proyectos.

Visualizar con algo de detenimiento lo que pasa en la cotidianidad de la escuela es fundamental para comprenderla. Razón por la cual la primera actividad emprendida en la investigación fue indagar sobre lo que maestras y maestros realizan de ordinario, con dos propósitos: uno, sintetizar un conjunto de acciones y actividades tipo, que permita caracterizar la lógica de la escuela actual en Santa Fe Bogotá. El otro, acercarnos a la comprensión del sentido de las prácticas individuales de las/os docentes.

Lo primero fue tratar de hacer un registro de las actividades desarrolladas por maestras y maestros, en un día regular de trabajo (anexo N°2), con los siguientes resultados:

Partiendo de la información obtenida en la entrevista individual se construyó una lista de actividades mencionadas que según la opinión de ellas/os, realizan en un día ordinario de actividad escolar (Tabla N° 1).

Lista de actividades realizadas por maestras y maestros en el trabajo cotidiano:

TABLA N°1

LISTA DE ACTIVIDADES SEGÚN INFORMACIÓN INDIVIDUAL	
1.	Organización y realización de clases
2.	Saludo (buenos días- buenas tardes)
3.	Reflexión y organización de actividades
4.	Control de asistencia
5.	Atender padres
6.	Descanso
7.	Evaluación
8.	Organización y formación de estudiantes
9.	Hablar con los alumnos
10.	Hablar con los compañeros
11.	Revisar talleres
12.	Corregir, explicar, orientar, aclarar
13.	Tomar tinto
14.	Exposición de alumnos
15.	Trabajo de aula
16.	Recibir dinero
17.	Organización y trabajo en grupos
18.	Vigilancia
19.	Almorzar
20.	Disciplina
21.	Revisar agenda, cuadernos

22. Reuniones con padres
23. Recreo
24. Jugar
25. Instalar equipos
26. Atender inquietudes
27. Recibir alumnos
28. Organizar votaciones
29. Organización de boletines
30. Llevar documentos
31. Análisis de carteleras
32. Despedir alumnos
33. Citar padres
34. Reunión Consejos directivo y académico
35. Calificación de previas
36. Hacer entrevistas
37. Recolectar firmas
38. Estar pendiente de la música
39. Arreglo de salón
40. Llevar libros
41. Poner notas (mensajes)
42. Preparar Comités
43. Mandar al baño
44. Reunión de áreas
45. Desarrollo de actividades
46. Actividades de motivación

Relación de actividades elaborada con base en la lista individual facilitada por las maestras y maestros durante la primera entrevista grupal (Ver anexo N°1)
Las actividades se presentan en orden de acuerdo a la frecuencia con que fueron nombradas.

Registradas las listas realizadas individualmente por cada docente se procedió a organizarlas por aspecto trabajado a fin de elaborar un sólo listado que no pudo hacerse más breve debido a las connotaciones diferentes que algunas actividades, aparentemente iguales, tienen para diferentes maestras/os en diferentes instituciones.

En un segundo momento se solicitó registrar en grupo todas las actividades que consideraran se realizan en la escuela regularmente. De esas listas grupales se estableció un nuevo registro que dió como resultado:

Actividades desarrolladas en las instituciones escolares por los/as docentes:

TABLA N° 2

LISTA DE ACTIVIDADES SEGÚN INFORMACION OBTENIDA POR GRUPOS	
1.	Saludo (buenos días - buenas tardes)
2.	Desarrollo de las clases
3.	Orientación en valores
4.	Salidas pedagógicas o recreativas
5.	Diálogo con los alumnos
6.	Orientación hacia la consulta y la investigación
7.	Eucaristías
8.	Reuniones y talleres con padres de familia
9.	Inducción y motivación para las clases
10.	Revisión de tareas
11.	Participación en comités
12.	Organización de fechas especiales
13.	Control y vigilancia de espacios colectivos (recreos)
14.	Dirección de grupo
15.	Participación en instancias institucionales (Consejos)
16.	Eventos (olimpiadas, fiestas, desfiles)
17.	Juegos y actividades lúdicas
18.	Actividades deportivas
19.	Intercambios interpersonales
20.	Talleres con estudiantes
21.	Revisión de elementos de trabajo
22.	Control de asistencia
23.	Participación en actividades sociales e institucionales
24.	Salidas al parque
25.	Tomar tinto y refrigerios
26.	Actividades de integración de la comunidad
27.	Sociodramas
28.	Reunión de profesores
29.	Planeación y organización de actividades (cronograma)
30.	Planeación por áreas
31.	izada se bandera
32.	Conformación del gobierno escolar
33.	Rezar (oraciones)
34.	Proyección de películas, filminas, videos
35.	Trabajos de proyección a la comunidad
36.	Atención a calamidades presentadas
37.	Atención de necesidades y/o dificultades individuales
38.	Atención de necesidades y/o dificultades grupales
39.	Motivación al trabajo deportivo
40.	Orientación acerca del uso de uniforme escolar
41.	Diagnóstico anímico del grupo

42. Participación en actividades de los estudiantes
43. Planeamiento de instrumentos institucionales
44. Manejo de exposiciones
45. Orientaciones sobre aseo y reciclaje de basuras
46. Arbitraje en peleas
47. Participación en talleres
48. Actividades libres
49. Actividades científicas
50. Corrección y enriquecimiento del lenguaje
51. Preparación y elaboración de periódicos y revistas
52. Observación sobre normas de convivencia social
53. Intercambio con otras instituciones
54. Distribución de carga académica
55. Organización del servicio social obligatorio
56. Elección de Consejos (directivo, académico, etc)
57. Matrículas
58. Elección de asociación de padres de familia
59. Atención a padres, estudiantes y docentes (casos particulares)
60. Cantar
61. Informaciones especiales
62. Organización de los niños en el aula
63. Reunión por niveles
64. Capacitación de maestros
65. Atender notas de la dirección
66. Danzas y aeróbicos
67. Trabajo de motricidad fina
68. Utilización de computadores
69. Actividades literarias
70. Trabajo en grupos
71. Alfabetización en escuelas
72. Talleres de estudiantes
73. Jornadas pedagógicas
74. Actividades de formación cristiana
75. Bazares
76. Ensayos generales
77. Retiros espirituales
78. Servicio social y vigías de salud
79. Manejo de dineros

Relación de actividades elaborada con base en las listas realizadas por grupos de maestras y maestros durante la primera entrevista grupal (Anexo N°2). Tres grupos en cada institución
Las actividades se presentan en orden de acuerdo a la frecuencia con que fueron nombradas.

Como puede observarse, el cúmulo de actividades que "tienen" que realizar maestras y maestros en su actividad cotidiana es bastante voluminoso. De lo cual surgen algunas preguntas:

- ¿Son todas ellas realmente necesarias para la función que debe cumplir la escuela?
- ¿Son todas ellas importantes?
- ¿Cual es el aporte de esas actividades a la calidad de los procesos educativos?
- ¿Que sentido tiene la realización de esas actividades?
- ¿Si es necesario cambiar esas actividades por otras, cómo viabilizar el cambio?

Inicialmente se puede argüir que si esas actividades se realizan cotidianamente y son aceptadas, alguna necesidad y alguna importancia deben tener para quienes las ejecutan y para quienes van dirigidas. Con cada una de ellas se persigue un objetivo o se busca cumplir un mandato. Pero ¿cuáles son esos objetivos y/o mandatos? ¿Están ellos determinados por imperativos pedagógicos consensuados socialmente, por requerimientos de gobierno o de Estado, o por la misma lógica de la vida institucional?

En este trabajo se trata de explicar las razones por las cuales esas actividades se realizan y el por qué se organizan y jerarquizan de la manera en que se hace. A través de los diferentes capítulos se presentarán diferentes facetas de esa realidad. En este se hace referencia general a las acciones colectivas de las/os educadoras/es, a fin de observar el perfil institucional.

La opinión general de las maestras y los maestros, es que todas esas actividades son necesarias y tienen igual importancia, mostrándose bastantes reacias/os a establecer niveles entre ellas, argumentando que la formación integral de las/os estudiante así lo requiere.

Sin embargo algunas/os grupos de docentes, ante la solicitud de jerarquizar las actividades, elaboraron un orden según los objetivos adjudicados a la institución donde laboran y lo que consideran debe ser la labor docente. Se tomó una muestra por Institución dado que no todos los grupos asignaron jerarquías. (Tabla N° 3)

Actividades ordenadas jerárquicamente por instituciones:

TABLA N° 3

ACTIVIDADES FORMULADOS POR INSTITUCIÓN			
Colegio A	Colegio B	Colegio C	Colegio D
<p>Saludo a los niños Cantar Informaciones especiales Organización de los niños en aula Motivación Desarrollo de las actividades correspondientes a cada materia Descanso Trabajo por comités para las diferentes actividades</p>	<p>Dirección de grupo Escuchar a los alumnos (diálogo) Participación en procesos Institucionales Afianzamiento del proceso disciplinario Orientación acerca de la práctica de los valores Atención a calamidades presentadas Creación de opciones académicas y/o técnicas Atención de necesidades y/o dificultades individuales.</p>	<p>Reunión de profesores Inducción cronograma a desarrollar Distribución de carga académica Planeación por áreas- asignaturas Recibimiento de grado 7 por el curso 11. Distribución por cursos. Bienvenida de grado 6 por parte de 10 y 11 Actividad sindical Inducción a las asignaturas Eucarstias Planeación de asignaturas. Clase: motivación, actividades, recursos, evaluación.. Actividades: talleres, salidas de campo, laboratorios, proyecciones, investigación, foros, dramatizaciones.</p>	<p>Buenos días Procesos académicos: reforzar y promover valores, aclarar dudas, promover creatividad, manejo de espacio Convivencia: diálogo, relaciones interpersonales, prácticas democráticas Flexibilidad: autonomía, eucaristía, susceptibilidad, integración, información a tiempo.</p>
<p>Lista de actividades jerarquizadas en orden de prioridad (Muestra por institución)</p>			

Tratamos de establecer un listado ordenado jerárquicamente a partir del estudio de la frecuencia con que fueron nombradas las actividades por los grupos y el énfasis puesto en la

necesidad de su realización. Según ello las actividades que en conjunto se consideran como prioritarias las instituciones: (Tabla N° 4)

Síntesis de actividades seleccionadas como prioritarias:

TABLA N° 4

SELECCIÓN DE ACTIVIDADES PRIORITARIAS
<ul style="list-style-type: none"> A. Organización y realización de clases B. Saludo (buenos días-tardes) C. Orientación en valores D. Reflexión y organización de actividades varias E. Diálogo con los alumnos F. Citar y atender y reunir padres de familia G. Revisar tareas, agenda, cuadernos H. Organización y trabajo en grupos I. Control de asistencia J. Juegos y actividades lúdicas K. Recreo - descanso L. Organización y formación de estudiantes
Selección elaborada con base en los listados trabajados individual y grupalmente

Este listado permite visualizar que es lo considerado importante y fundamental en la vida institucional de los colegios observados. Todo ello se sustenta en las ideas, creencias, valores y sentimientos de las y los educadoras/es con respecto al deber ser de la escuela y de el/la docente. Pero además también es expresión del sello personal que maestras y maestros imprimen a su trabajo y dentro de ese sello cuenta como elemento catalizador del hacer colectivo, las relaciones interpersonales vividas, que en el caso de la vida escolar generan desproporciones y desequilibrios, uno de los cuales es el de la diferencia sexual convertida en inequidad. Como se irá desarrollando en este trabajo.

PERSPECTIVAS EXPLICATIVAS

Las instituciones son entes sociales cuya misión es controlar el comportamiento humano canalizándolo en una dirección determinada y, de la misma manera, toda actividad humana que se institucionaliza se somete a control social.

Tal es la explicación de Peter y Luckmann sobre el significado de la institucionalización, cuya génesis la atribuyen al surgimiento de la "tipificación"³ de las acciones que diferentes actores especializados asumen de manera habitual, conduciendo a "tipificar" no solo las acciones sino también a los actores dentro de las instituciones.

Según ellos toda actividad humana está sujeta a habituación. "Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede producirse con economía de esfuerzos e ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta" (Berger y Luckmann, op. cit., p. 74) Proponen una explicación de la lógica institucional bastante esclarecedora, de la cual presentamos algunas características dada la pertinencia de su manejo para el estudio realizado:

En primer lugar se refieren a que el mundo institucional se vive como una realidad inobjetable, que antecede a los individuos. Las instituciones son en ese sentido realidades históricas y objetivas, resistentes al cambio o a las evasiones.

El poder de sujeción que ejercen las instituciones es tan poderosos que, la mayor parte de los educadores y las educadoras innovadores/as, cuando logran concretar sus propuestas,

³ La tipificación se presenta al momento en que las personas interactúan en la realización de las acciones rutinarias propias de la vida cotidiana, rutinas que se aprenden mediante "esquemas tipo" que se comparten y habitualizan. Esas tipificaciones recíprocas de acciones son productos históricos que se construyen en el curso de historias compartidas. Se vuelven anónimas y se imponen a medida que se habitualizan. La suma total de esas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por medio de ellas, conforman las estructura sociales determinadas. (Ver obra citada, pp. 49 a 51)

gastan mucha energía en la "sensibilización" del resto de docentes, de los/as directivos/as y de los/as estudiantes. Pero son más todavía quienes, ante la resistencia, abandonan sus proyectos y finalmente la mayoría se resigna a actuar según las convenciones establecidas.

Sin embargo, aclaran Berger y Luckmann, debe tenerse en cuenta que esa objetividad del mundo institucional, ha sido elaboración humana proveniente de la interacción de las personas con el mundo social. Es el producto de un proceso dialéctico continuo mediante el cual el mundo social objetivado⁴ vuelve a proyectarse en la conciencia individual.

En segundo lugar las instituciones tienen poder coactivo sobre las personas no solo por su existencia sino también por medio de los mecanismos de control anexos con que cuenta .

El tercer aspecto es que el mundo institucional necesita ser legitimado. Hay que explicar su origen y justificarlo a las nuevas generaciones. Por ello el orden institucional elabora permanentemente mecanismos de legitimación mediante interpretaciones cognoscitivas y normativas.

La institución escolar a pesar de las transformaciones socioculturales, la transnacionalización y diversificación cultural, la globalización económica y científica y la intercomunicación ciberespacial, sigue, en términos generales, pautas de funcionamiento y orientación casi idénticas a las de los inicios de su existencia.

Además de ello las instituciones necesitan desarrollar mecanismos específicos de control social. La socialización de las nuevas generaciones se hace a veces problemática, pues su tendencia al desacato requiere del establecimiento de sanciones, para evitar desvíos institucionales. Por ello los comportamientos adecuados se establecen en el plano del significado, para reducir la variedad interpretativa de las pautas y programas institucionales y hacer más

⁴ La objetivación es aquí el proceso por el cual los productos de la actividad humana se externalizan o manifiestan con criterio de objetividad. Pierre Bourdieu establece dos direcciones de este concepto: la construcción del objeto de investigación (objetivación sociológica) y la exteriorización, materialización y/o institucionalización de las representaciones y prácticas de los individuos en objetos exteriores (objetivación social). A esta última se está haciendo referencia.

previsible y controlado el comportamiento. Aspecto que explica el por qué la principal función de la escuela parece ser conducir a los/as menores.

Otro elemento es la tendencia a la cohesión de las instituciones, mediante el establecimiento de diferenciaciones con respecto a las áreas de comportamiento relevantes para los diferentes tipos de personas que integran la sociedad.

Esta tendencia es la que legitima las distribuciones sociales de tareas, funciones y roles entre las personas en razón de las diferencias culturales, sexuales, raciales y de clase.

Finalmente se caracteriza el orden institucional por la forma que asume el conocimiento sobre el mismo. El conocimiento inicial se sitúa en el plano pre-teórico y lo constituye la suma de lo que "todos saben": un conjunto de máximas, moralejas, granitos de sabiduría proverbial, valores y creencias, mitos, etc. A este nivel pre-teórico, "toda institución posee un cuerpo de conocimiento de receta transmitido, o sea, un conocimiento que provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas" (Berger y Luckmann, *Ibid*, p. 89). Esta característica contribuye eficazmente a la conservatización de las instituciones, pues una vez que cada persona aprehende su labor, se considera conocedora de lo que debe hacer y como hacerlo, creando una barrera frente a otras posibilidades .

Esa clase de conocimiento se constituye en la dinámica motivadora del comportamiento institucional el cual define las áreas institucionalizadas del comportamiento y designa todas las situaciones que en ellas caben. También define y construye los roles que han de desempeñarse y controla y prevé todos los comportamientos. Y, dado que dicho conocimiento se objetiva socialmente como un cuerpo de verdades válidas en general acerca de la realidad institucional, cualquier desviación del orden institucional se considera una desviación de la realidad que debe recibir sanción moral.

Luego una cosa es lo que son las Instituciones y otra lo que se dice de ellas, pero además lo que se dice depende de quien lo dice. Situación que se ubica en el campo de la reflexión sobre el conocimiento que tienen los/as diferentes actores/as acerca de las Instituciones de que hacen parte. Aspectos en que es muy sugestiva la mirada de los autores Berger y

Luckmann, mirada que es posible recrear a partir de lo que hemos podido establecer en este trabajo.

EL CONOCIMIENTO SOBRE LA VIDA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA

La vida institucional de la escuela se vive íntegramente con todas las características que asume la cotidianidad. Por ello lo que las/os actores sociales viven, piensan y sienten sobre ella son construcciones sociales cuyo conocimiento, representaciones y formulaciones simbólicas obedecen más a los esquemas de tipificaciones producidas colectivamente en la misma vida institucional que a las conceptualizaciones que se hagan sobre ella.

Esas formulaciones, que sintetizan las ideas, creencias y opiniones de los/as actores/as sociales en las instituciones, son producto de los procesos subjetivos de la expresividad humana manifiesta (objetivada)- mediante los signos humanos que señalan significados subjetivos (significación), siendo el lenguaje articulado el sistema de signos más importante de la sociedad humana (Berger y Luckmann, 1992) y por ello es a partir de lo que dicen las/os docentes que se ha emprendido este trabajo.

Algunas de las cualidades que Berger y Luckmann asignan al lenguaje para comprender la importancia de su capacidad de significación son: a) La reciprocidad, mediante la cual los/as interlocutores/as escuchándose simultáneamente posibilitan el "acceso continuo, sincronizado y recíproco a las subjetividades en la cercanía intersubjetiva de la situación cara a cara". b) La objetividad, que lo presenta como un hecho que se impone con efecto coercitivo, obligando a las individualidades a adaptarse a sus pautas. c) Su capacidad de trascender la realidad de la vida cotidiana, mediante la construcción de grandes estructuras simbólicas como la religión, la filosofía, el arte, la ciencias, y de constituir campos semánticos especializados como zonas de significado lingüísticamente circunscritos, por ejemplo, "el que corresponde a mi ocupación y que ordena significativamente todos los sucesos rutinarios que presentan mi tarea diaria" de modo que el cúmulo de estos significados forma un acopio social de conocimiento. d) El poder de elaborar esquemas clasificadores para diferenciar los objetos según su género o su número (Ibid, pp. 56-60)

Uno de los efectos de estas características se observa en las reuniones de docentes cuando la interlocución verbal abierta -cara a cara- dificulta el cuestionamiento franco y espontáneo tanto de las acciones individuales o colectivas como de los conceptos o teorías en que se sustentan. El temor de verse involucrados/as en fricciones interpersonales, la inseguridad argumentativa o el miedo al rechazo, generan situaciones en que fácilmente se construyen aparentes consensos o se impone la opinión de quienes exhiben más fuerza o poder.

Este aspecto se acrecienta por las formas específicas como viven la subjetividad e intersubjetividad las educadoras⁵ (numéricamente fuertes), la cual es construida ambiguamente sobre la necesidad de agradar y satisfacer a los/as demás, pero al mismo tiempo, rivalizar con sus congéneres mujeres.

Por otra parte se presentan en la escuela, de manera bastante contradictoria, las manifestaciones de la circunscripción lingüística, dando pie, por un lado, a grados de especialización —especialmente en la secundaria— que han llevado a extremos de considerar: que tal cual aspecto de conocimiento corresponde a la competencia de una u otra asignatura o de uno/a u otra/o docente, que son los/as directivas quienes tienen autoridad para hablar de las formas de dirigir y administrar, que sólo las/os psicoorientadoras/es entienden de problemas de comportamiento. Pero, por otra parte, buen número de educadoras/es —especialmente en la primaria y en instituciones pequeñas (o de garaje)— tienen que hacer frente a tareas para las cuales no han recibido ninguna formación previa.

Dentro de ese contexto las opiniones de maestras y maestros entrevistados, expresan realidades sobre la institución escolar y sus acciones que permiten acceder a un conocimiento real de la lógica de su funcionamiento.

A partir del registro, jerarquización y asignación de las actividades, lo cual fue realizado por ellas/os mismas/os durante la primera entrevista grupal; se ha tratado de hacer una lectura más detallada de la significación de esas actividades para la configuración de un perfil institucional. La forma como las han jerarquizado se presenta en la siguiente tabla (N° 5).

⁵ Este aspecto de la construcción de la subjetividad femenina se desarrolla en el capítulo IV.

Síntesis de actividades prioritarias por institución:

TABLA N° 5

ACTIVIDADES JERARQUIZADAS POR INSTITUCIÓN	
COLEGIO	ACTIVIDADES PRIORITARIAS
A	Desarrollo de labores correspondientes a cada materia Saludo Informaciones especiales Trabajo por comités
B	Desarrollo de clases Práctica de valores Dirección de grupo
C	Planeación y organización de clases y eventos Formación de valores Actividades culturales, científicas ,religiosas y sindicales
D	Formación de valores Proyección Social a la comunidad Talleres de padres de familia Eucaristía Saludo de buenos días Procesos académicos

Actividades prioritarias comunes*En la institución A las actividades fueron clasificadas así:*

A nivel pedagógico: Lo correspondiente a cada materia.

A nivel axiológico: Rescate de valores.

A nivel administrativo: Informaciones especiales, atender notas de dirección.

Todos estos aspectos están enfocados a impulsar valores, sentido de pertenencia y solidaridad en la Institución.

En la Institución B las actividades fueron sintetizadas así:

- A nivel pedagógico: Desarrollo de clases.
- A nivel axiológico: Práctica de valores.
- A nivel administrativo: Dirección de grupo.

Todos estos aspectos con el objetivo de formar seres íntegros.

En la Institución C las actividades fueron clasificadas así:

- A nivel pedagógico: Actividades culturales , científicas y religiosas.
- A nivel axiológico: Formación de valores.
- A nivel administrativo: Planeación y organización.

Estos aspectos son enfocados para un desarrollo académico, científico y disciplinario.

En la Institución D las actividades fueron clasificadas así:

- A nivel pedagógico: Horas de clase.
- A nivel axiológico: Formación en valores.
- A nivel administrativo: Planeación y organización.

El énfasis de éstas actividades es la proyección a la comunidad mediante el Servicio Social.

De lo anterior se deduce lo siguiente:

En las cuatro instituciones educativas, se realizan actividades pedagógicas, axiológicas y administrativas. Se expresa de distinta manera haciendo énfasis en la importancia de los valores, el sentido de pertenencia a la Institución, el desarrollo académico y la formación de personas íntegras.

Además las observaciones realizadas en cada institución y los análisis de las respuestas que dieron maestras y maestros se desprende lo siguiente:

- Dos colegios hacen énfasis en lo religioso y los dos restantes impulsan actividades religiosas aunque no es lo fundamental.

En las instituciones con filosofía religiosa, tanto en el colegio femenino como en el masculino, el perfil del estudiante que deben proyectar los/las docentes está claramente delimitado dentro de los principios religiosos y morales propios de estas Instituciones.

- En las demás instituciones (colegios mixtos laicos) se infiere que hay interés para desarrollar una filosofía institucional y la búsqueda de un perfil de estudiante sin que ello permita evidenciar en las prácticas pedagógicas, una articulación con esas búsquedas.

Aún cuando las instituciones participantes en el estudio difieren en algunas características (masculino, femenino, mixtos) las acciones pedagógicas se centran en un modelo masculino que invisibiliza la existencia de prácticas sexistas en las relaciones interpersonales y en las pautas de trabajo.

- Para el colegio C es fundamental formar rigurosamente a los alumnos, por lo tanto le dan gran importancia a la disciplina, manejada en este caso por coordinadores hombres; buscan además elevar el nivel académico y para esto cuentan con una planeación que según ellos se cumple estrictamente.
- En el colegio D además de hacer énfasis en la parte religiosa, se ha proyectado a la comunidad, esto es servicio social a través de diferentes obras donde las alumnas prestan esta labor reforzando el rol tradicional de la mujer de servir de dar, de estar en función de los otros. Lo que se percibe es que el servicio social está incluso por encima del nivel académico. En palabras de unas docentes:

«Reconozcamos que el colegio no es de un nivel académico altísimo. De pronto para los de afuera no tiene valor, pero los padres de familia han dicho que el nivel académico no importa pero la parte humana sí».

En todas las instituciones, los comités sociales, las actividades agradables, que reúnen, que integran, que tienen que ver con la construcción de convivencia sana son actividades que realizan las docentes mujeres, actividades que las caracterizan, reflejándose en ellas la prolongación de las labores domésticas o de servicio. Estas labores, que reiteradamente aparecen en estas respuestas no son valoradas socialmente y consumen una gran cantidad de energía y tiempo. Son modelos que tradicionalmente se repiten en las instituciones, sin cuestionar, sin mirar que su importancia es primordial pero no reconocida.

Instituciones educativas y organizaciones modernas

Recientemente se ha producido un documento paradigmático con respecto a lo que deberían llegar a ser las organizaciones sociales y en particular las instituciones académicas y de educación formal. Se trata de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1995), denominada popularmente misión de "los sabios".

Ellos, los sabios, propugnan por organizaciones adecuadas a las necesidades del próximo milenio. Para lo cual fijan algunos cuestionamientos que vale la pena registrar y contrastar con los modelos escolares presentados. Esos cuestionamientos señalan:

Las Instituciones educativas se deben proyectar, como organizaciones que generen, difundan y utilicen el conocimiento, la ciencia y la tecnología, pues en ellas se realiza buena parte de los aprendizajes individuales y colectivos y en ellas "se produce y aplica la casi totalidad del conocimiento y la innovación" (Misión, 1995, p.64)

La forma como se organiza el trabajo y el estilo de administración influyen en el grado de satisfacción de las personas que integran una institución, pero también educan a sus miembros/os para actitudes solidarias y democráticas o autoritarias y excluyentes.

"La concepción que sobre el ser humano se tenga dentro de una organización, determina las posibilidades de desarrollo y autorealización, el grado de autonomía individual y las posibilidades de contribución que puedan hacer todos sus miembros a la sociedad" (Misión, p.63)

Los modelos mentales predominantes pueden determinar modelos donde se repiten repertorios de comportamiento aprendidos en el pasado y valorados solamente porque han sido

útiles y donde se den aprendizajes puramente instrumentales con comportamientos rutinarios, trillados e ineficaces.

Esta caracterización de las organizaciones o instituciones, puede ser un marco de referencia y un modelo que oriente procesos transformadores de la institución escolar, sin embargo el peso de la lógica estructural de la escuela forma una barrera contra toda posibilidad de cambio que desestabilice su cotidianidad, la cual se ha edificado a partir de un modelo de maestra/o que hace de la escuela una extensión de la vida hogareña en la cual fundamentalmente se cuida, se controla y se forman valores y, luego se proyectan los estudios académicos, científicos y culturales.

Aproximándose a ello se refiere la Misión a la evaluación de las instituciones educativas, señalando hasta ahora se ha evaluado la interacción del educador y los métodos de enseñanza, entendiéndola como instrucción y el aprendizaje de cada alumno como rendimiento académico; así se han descuidado los procesos educativos más amplios y los contextos en los que se dan esos procesos, y, se ha olvidado la organización del aula, de la institución, del sistema escolar y de las demás entidades que interactúan en él.

Sugieren que la evaluación de la calidad de las organizaciones empiece a superar la valoración de los desempeños individuales de sus miembros y empiece a considerar y a evaluar los procesos colectivos que se desarrollan en la organización, sus sistemas de información y de comunicación con el medio, sus procedimientos de gestión y autorregulación y sobre todo su capacidad de aprender transformarse y adaptarse como entidad colectiva a los rápidos cambios del ambiente.

De ello surgirán organizaciones efectivas, definidas como las que aprenden y se transforman creativamente, buscan desentrañar y cuestionar los supuestos básicos, llegar a los porqués, indagar por el pensar que está detrás del hacer, para dar paso a las respuestas trascendentes y novedosas, susceptibles de aplicarse en otros contextos. Proueben a todos sus miembros, facilitándoles los tiempos, espacios y ambientes adecuados para hacer explícitos los modos tradicionales de pensar y actuar. Tienen una atmósfera de trabajo con un grado bajo de jerarquización y especialización de funciones; una actitud favorable al diálogo, al inter-

cambio de ideas y a la experimentación; una marcada preferencia por el trabajo en equipo y por un nuevo tipo de liderazgo.

El surgimiento de instituciones de ese tipo requiere de desarrollar cualidades nuevas de interrelación e intercomunicación que partan de reconocimiento y valoración equitativa de las capacidades, habilidades y conocimientos individuales y particulares, mediante un proceso que empieza por visibilizar las diferencias y por integrarlas al quehacer colectivo.

Características de las nuevas organizaciones

La Misión (pp. 66-67) caracteriza una organización nueva -que aprende- por:

1. Se inspiran en una concepción del ser humano que reconoce y utiliza el pleno potencial de sus capacidades y habilidades; respetan su libertad, su individualidad y su unicidad; entienden que es responsable y productivo porque necesita dar sentido a su vida.
2. Se guían por las necesidades de quienes requieren sus productos o servicios y tratan de satisfacerlas oportuna y eficientemente.
3. Organizan el trabajo de manera más democrática y participativa y las responsabilidades de las tareas son más compartidas. Trabajan en grupos o equipos que se dirigen y se controlan a sí mismos; se minimizan los controles externos; se atenúa la separación usual entre las funciones especializadas; las tareas se ordenan y se centran alrededor de los procesos más amplios, que demandan habilidades y conocimientos variados.
4. Cambian algunos conceptos tradicionales como:
 - Calidad:* para significar la completa satisfacción de las necesidades y expectativas de los receptores de los bienes y servicios ofrecidos.
 - Control y Vigilancia* al final de los procesos,
 - Planeación y organización.* Se minimiza su realización al final de las procesos para dar prioridad a la previsión y prevención de fallas y se privilegia el "a largo plazo" sobre la inmediatez de los resultados.

Medios sobre fines buscados.

Costo. Disminución del costo social no sólo para usuarios directos sino para las comunidades alejadas y las generaciones futuras.

5. La comunicación entre las personas de los diferentes niveles jerárquicos tiende a ser más abierta, frecuente y libre de temores y la información se obtiene para el uso de todos los que la necesitan.
6. Se forma a las personas para que aprendan a trabajar, explorar y experimentar en equipo y se estimulan las capacidades para el diálogo, la reflexión y el pensamiento sistemático y la percepción de lo que ocurre en el entorno.
7. Los líderes se convierten en forjadores de una cultura organizacional favorable al cambio y en guías, educadores y facilitadores del trabajo de su gente.

LA ESCUELA PATRIARCAL

El proyecto de organización o institución escolar patrocinado por la Misión, como proyecto renovador, sugiere las pautas de lo que ha de ser una escuela de visión futurista. Visión que valoriza el sentimiento de la diversidad y la sostenibilidad y por tanto el surgimiento de capacidades antes ignoradas. Sin embargo acentúa los valores del proyecto moderno (la lógica de la racionalidad científica) que ha sido cuestionado por las feministas por cuanto se ha construido sobre una concepción del mundo androcéntrica según la cual lo humano se da de acuerdo a un sistema de valores y a una forma de existencia basada en el arquetipo viril, modelo de lo natural, de lo superior, de lo humano. El "hombre", "el ciudadano" como modelos para ser generalizados como las formas de ser de lo humano y para ser imitados por las mujeres.

En el origen de esa cultura androcéntrica se encuentra la escuela patriarcal⁶ actual, basada en el modelo de educación masculina, único existente al momento de producirse el ingreso masivo de las mujeres a la escuela formal y al cual tuvo que adecuarse con las conno-

⁶ El orden patriarcal articula las divisiones sociales haciendo que una minoría (de varones, adultos, blancos y poderosos económicamente) se impongan hegemónicamente sobre las mujeres y otros hombres. Ver Subirats (1987).

taciones de exclusión y subordinación a que se ha tenido que someter para mantener su derecho a la escolaridad (Salas, 1995). En ella se han recreado y reproducido los roles de género y los prejuicios existentes sobre los mismos en el espacio escolar. Esa diferenciación de roles entre hombres y mujeres atribuye a los miembros de cada género un destino social distinto y establece modelos educativos diferentes.

Sin embargo los rasgos patriarcales de la escuela no son hoy directamente visibles, ante el surgimiento de las sociedades modernas que promueven la igualdad formal en la escolarización, hay que develarlos mediante observación sistemática y la investigación (Subirats, 1987).

II. LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS

En la Introducción nos hemos referido a la prácticas pedagógicas, como el “conjunto de actividades teórico-prácticas, realizadas por las y los educadores, en orden a cumplir la labor asignada socialmente de impartir en las y los educandos conocimientos, valores, hábitos y destrezas que les habilita para convivir en sociedad y desarrollar su potencial creativo”.

Las maestras y maestros y en particular las maestras han construido un conocimiento acerca de lo que hacen en su cotidiana actividad escolar, tienen razones para realizarlo de esa manera y no de otra y son reacias/os a emprenderlo de otra forma.

Ello se explica en primer lugar por la esencia misma de la labor desempeñada, orientada en buena medida a la reproducción y custodia de valores, costumbres y saberes, que le dan un carácter conservador, casi que intrínseco. La segunda está relacionada con la forma particular como las educadoras asumen esta labor, que por su presencia numérica le imprimen una impronta de subjetividad femenina determinante de esa esencia y poco atendida hasta ahora.

Esas dos circunstancias se afectan mutuamente. Sin embargo las referencias al tema, hasta el momento han sido en el país tangenciales y no han indagado sobre el cómo esas dos circunstancias se afectan mutuamente, pero menos aún sobre cómo el hecho de la fuerte presencia femenina afecta la naturaleza del ejercicio profesional docente.

Los clásicos de la sociología han denominado acción a cualquier hacer o conducta, que tiene para quien la ejecuta significado subjetivo, y esa característica de intencionalidad conlleva un elemento simbólico representacional (García Fernando J, 1996).

Como constituyentes de la acción educativa las prácticas pedagógicas, están imbuidas de las intencionalidades de las/os maestras/os, y para entenderlas hay que colocarse en el plan de comprender y/o explicar tal acción como tal: captar el sentido que ella tiene para las/os docentes como sus agentes y situarla en el contexto de su significación práctica, es decir observar la intencionalidad y contexto. Luego -acogiendo el sistema de García- hemos tratado de tener en consideración, tanto las intencionalidades individuales y colectivas, las prácticas y los agentes constituyentes o constituidos de o por esa acción.

Mediante ese programa explicativo hemos situado la indagación de las prácticas pedagógicas de los/as maestros/as entrevistados/as, sobre las cuales trataremos de presentar los aspectos más significativos para el propósito de esta investigación, en el marco de la categorización indicada en el capítulo anterior.



EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Se abordan las prácticas pedagógicas de las/os maestras/os atendiendo a la evaluación que han proporcionado a través de los diferentes pasos de las entrevistas grupales en que participaron.

Por metodología se presentan agrupadas de acuerdo a su pertinencia con las categorías de análisis estructuradas, teniendo en cuenta una mirada centrada en las diferencias observadas en razón al sexo/género:

La transmisión de conocimientos

Se ha considerado que esta actividad es -o debe ser- la fundamental en las instituciones educativas y prácticamente la razón de ser de la escuela. Sin embargo se ha observado y así se ha señalado en el capítulo anterior, que para las y los docentes ésta es apenas una de las muchas actividades que "hay" que atender en la escuela.

De otra parte, pese a tener acceso a variadas teorías explicativas y a buen número de sugerencias metodológicas sobre como emprenderla, maestras y maestros tienen sus propias opiniones en torno a la labor de impartir conocimiento. Pues, en términos de Fernando García,

las capacidades se explican tanto en razón de las estructuras abstractas y del inconsciente, como del denominado sentido práctico y la comprensión científica, constituyendo un conocimiento en permanente construcción.

A continuación algunas referencias sobre como abordan maestras y maestros esa actividad en la cotidianidad de la vida escolar.

1. **Es importante la realización de las clases "dictar clases"**

MAESTRA: Dicté clase en el grado 7°. Llegué al salón, saludé a los alumnos, les pregunté como les había ido, llamé lista. Revisé tareas, dialogué con tal cual alumno porque no había hecho la tarea, hice una motivación para entrar al tema, dialogamos, hice un taller.

MAESTRO: Dicto clase: llego, saludo, escribo una frase de reflexión en el tablero, motivo al tema. Pregunto si hay dudas, reviso si se hizo la tarea, no la califico en sí, solo la sustentación, dicto la clase, hago debate con los alumnos, solucionamos dudas, evaluamos, hacemos ejercicios y creamos la tarea.

Las clases, "dictar clase", se constituye en el principal hecho de la transmisión de conocimientos. En segundo lugar se presentan las "tareas", actividad por la que muestran preferencias las maestras, al igual que por el trabajo en grupo.

Mientras que los maestros expresan de manera concreta que sus clases son activas y dinámicas: hacen charlas, comentarios y enriquecen los temas con investigaciones. Las maestras al expresar la forma como transmiten el conocimiento utilizan expresiones de las que se infiere la gran preocupación por lograr transmitirlo y hacerse entender de forma agradable, revelando como método para transmitir conocimientos: sus explicaciones, aclaraciones, orientaciones, análisis y la evaluación del trabajo de los alumnos en talleres, preparación y exposiciones, diálogos y actividades de refuerzo. Siendo explícitas al señalar el cúmulo de actividades que se realizan: trabajan, dictan, explican, hacen síntesis, revisan tareas, se cuestionan y valoran.

La clase se ha constituido en un ritual por excelencia, cuyo complejo tejido de situaciones queda guardado en la intersubjetividad -intimidad- de sus integrantes, por lo cual las valoraciones se refieren más a los procedimientos que se enuncian, en particular

por parte de las/os docentes, que a los procesos subjetivos que se dan entre las y los actores con respecto al objeto de conocimiento.

No es por casualidad que, ocupando las clases la mayor parte del tiempo ordinario de permanencia en la escuela, en el ejercicio inicial de listar las actividades de un día de trabajo, ella se mencione como una de las tantas y variadas actividades que se realizan. El desglose de lo actuado en las clases se da en un segundo momento en que se solicita relatar una de las actividades. Entre quienes relataron una clase hay consenso en que la estructura de una clase gira más o menos en torno a:

Saludo

Control de asistencia

Dinámica

Objetivo de la clase

Repaso de la clase anterior

Tareas y compromisos de los alumnos

Revisión de elementos de trabajo

Inducción y desarrollo de temas

Atención a necesidades y dificultades grupales

Plenaria, puesta en común

Conclusiones, evaluación, compromisos

Orientaciones varias

Los alumnos y alumnas caracterizados por maestras y maestros participan en forma oral y escrita, trabajan en taller y en grupo, explican trabajos hacen preguntas, hablan, dan ideas, exponen, investigan, entregan cuadernos, leen, comentan ideas, resumen.

Tanto maestras como maestros valoran cuando sus estudiantes se muestran atentos, alegres, participan activa y responsablemente; se interesan por la actitud de disposición y el ánimo. No se hace referencia alguna a las más notorias dificultades de aprendizaje por parte de las y los estudiantes y por lo tanto, menos aún, a diferenciaciones que puedan estarse presentando entre niñas y niños en formas o estilos de acceder al conocimiento. La información que se recoge, es la misma tanto para las instituciones mixtas como para la femenina y la masculina.

2. En cuanto a los elementos mediadores del conocimiento se deduce la creencia de las maestras de que la adquisición de conocimientos tiene que ver con los sentimientos: agrandar, lograr alegría, felicidad, tranquilidad de la labor cumplida, posibilidad de acercamiento, conseguir bienestar:

MAESTRA 1: Siento una gran tranquilidad y expectativa de contribuir cada día como docente a mejorar la manera de como transmitir mis conocimientos a las niñas, y de crecer en todos los aspectos de mi vida como buena compañera. Otra cosa importante es aprender a transmitir mis conocimientos de una forma agradable y no como las niñas dicen, aburrida.

MAESTRA 2: Lo importante para nosotras es compartir. Yo siempre he discutido sobre eso, mientras más unido sea uno a los alumnos, más se aprende, ellos llegan a asimilar lo que uno les está transmitiendo; que si es agradable la persona que está con ellos, así mismo aprenden.

Aun cuando maestras y los maestros asume que una clase se desarrolla más o menos de la misma manera, es diferente la apropiación que hacen de la misma:

Para los maestros medlan los resultados, el procedimiento correcto, el interés, lo concreto, el poder fijar y establecer pautas:

Una evaluación: en equipos de cuatro alumnos, utilizando apuntes, exponer la evaluación, cada uno debe sustentar lo que dice, buscando que tenga contenido y que sea concreto en lo que dice, buscando que tenga más conocimientos de aporte para los demás.

La diferencia entre maestras y maestros radica en que ellas asumen como elementos mediadores sentimientos, que señalan lo subjetivo de la transmisión de conocimientos, derivado de una parte por la forma de relacionarse las mujeres con las y los demás: hay que agrandar, satisfacer necesidades, y de otra parte por las misma forma como las maestras se relacionan con el conocimiento para quienes es fundamental sentir agrado por lo que se aprende o por el ambiente de aprendizaje¹ mientras que los maestros

¹Este es un tema de mucha significación para los estudios de género y escuela o educación. Estudios de profundidad se estan haciendo en algunos países europeos, particularmente en áreas como las matemáticas. Desde pers-

muestran interés en la transmisión de conocimientos en forma concreta, haciendo énfasis en el contenido.

MAESTRA 1: La clase con 6º: primero les expliqué lo que haríamos en la clase, pintar utilizando mas de tres colores, luego, para motivarlas les hice un juego con la imaginación, percibiendo la hermosura de la naturaleza, la fuerza de los colores, la energía de la vida, etc. Luego les entregué el material y comenzaron a trabajar de forma libre e independiente, el resultado hermoso y la actitud muy positiva, todos la disfrutamos.

MAESTRA 2: Al comenzar una clase para darle la hora a Dios para que el trabajo sea de provecho. Una breve explicación de lo que se va a ver, algo nuevo y diferente ya que el dibujo lo que hay es creatividad, animamos el trabajo con música suave ya que hace que la disposición sea mejor.

MAESTRO: Me sentí muy a gusto, como tenía todas las clase preparadas y los materiales listos, no hubo carreras de última hora y la respuesta de los alumnos al trabajo preparado fue mejor de lo esperado, yo también me divertí con ellos.

Al referirse a su clase las maestras muestran más detalles que los maestros. La primeras se preocupan de mostrar los efectos, los segundos de los resultados.

3. El fracaso o éxito en la labor de transmitir conocimientos, genera en maestras y maestros sentimientos que expresan no sólo estados de ánimo sino también valoraciones con respecto a las actividades proyectadas. Así afirman en general hombres y mujeres que la realización de las actividades les proporciona, disfrute, gusto, alegría, satisfacción, entusiasmo pero que se desmotivan por la apatía, la pereza y la irresponsabilidad de las/os alumnas/os.

Las maestras por su parte manifiestan experimentar agitación por el cumplimiento de las actividades. Dan valoración a su responsabilidad, la de los alumnos y alumnas y valoran bastante el reconocimiento divino. Los maestros muy difícilmente se refieren a sus

estados de ánimo aun cuando comparten con las maestras sentimientos de desagrado ante ciertas actitudes de las/os estudiantes.

Son múltiples perspectivas de apreciación, orientación y evaluación dadas a las actividades en torno a como impartir conocimiento, las propiamente académicas de la vida institucional de la escuela, que muestran diferentes modos de ver los procesos de conocimiento, lo cual puede estar determinando la particular manera de asumir las y los docentes las prácticas pedagógicas, principalmente las relacionadas con el hecho de conducir a sus estudiantes por el camino del saber y el conocer.

Por ejemplo es visible la sensibilidad de las maestras por el ambiente de aprendizaje:

Me sentí muy a gusto, la disfruté (la clase), además me gustó la alegría de los chicos viendo sus trabajos terminados, comparando y haciendo sugerencias muy respetuosas a sus compañeros. Las dificultades fueron la incomodidad del salón ya que es muy pequeño y le falta luz.

La Organización

Tal como se definió en el capítulo I una buena organización del trabajo, es una forma de ordenamiento que requiere de, tener ideas claras y objetivos precisos. Ese ordenamiento en la escuela se orienta según el sentido que maestras y maestros tengan de la actividad pedagógica. Así que del conjunto de prácticas pedagógicas desarrolladas y de la manera como ellas se distribuyen y concretan se puede establecer el tipo de organización que persigue la institución mencionada.

1. Al respecto, lo dicho por las maestras y los maestros da a entender que las actividades de organización más relevantes son: preparativo de clases, ordenación y previsión de actividades, ambientación mediante el saludo y el diálogo, realización de talleres. Actividades para organizar el tiempo: corregir, explicar, colocar trabajos y hacer trabajos en grupo. Atención a padres y alumnos, controlar asistencia, recibir y administrar plata, realizar "vigilancia" y "control", hablar, dialogar, llenar documentos, tomar tinto y conversar.

Siendo tantas y tan variadas las actividades, difícilmente se puede obtener una sistemática organización institucional, sin embargo maestras y maestros, pero particularmente las maestras, se muestran habilidosas para atenderlas.

Hablé con mi curso 9° sobre el desfile próximo y trabajamos sobre enlace químico, en una hora libre entregué el dinero de los uniformes, atendí a unos padres de familia, en la siguiente hora realicé un taller de refuerzo en el curso 802, en la cuarta hora hicimos la corrección de un taller en el curso 8°, en la hora de descanso estuve en enfermería atendiendo un alumno que sufrió una herida.

No sólo es el cantidad de actividades lo que mueve a interrogantes sobre la capacidad de las maestras y la efectividad de las actividades, sino también la diversidad y disparidad de éstas, que en el caso de la maestra mencionada se podrían desglosar en 3 referidas a lo académico (en clase) y 4 relacionadas con aspectos que distraen la atención, concentración y posible desempeño de la maestra, y que deberían ser asumidas por otras personas o en otras condiciones.

La habilidad de las maestras que atienden tal variedad de actividades asumiéndolas como pertinentes, refleja actitudes sobre la importancia de la organización institucional y lo actuado para lograrla, siendo manifestado por las maestras como: la planeación de las actividades para orientar y servir; realización de actividades coordinadas durante un período de desarrollo del proceso académico, que sirve para superar la desmotivación y las dificultades en el aprendizaje; medidas de control de asistencia para conocer a los alumnos. Actividades que se posibilitan si hay una buena organización. Así por ejemplo relatan maestras y maestros lo realizado en un día de trabajo:

MAESTRA: Reflexión y organización de actividades, lectura, organización clases del día, organización del personal. Clase de matemáticas 7° grado, sustentación del tema por los alumnos. Organización de elecciones: tarjetón, listas, urnas, campañas, candidatos. Revisión de taller de biología grado 6°. Elección de testigo de votación para representante estudiantil en 2°. Actividades dibujo técnico, 7° grado.

En contraste con las afirmaciones hechas por las maestras, los maestros, actúan y se refieren a otro tipo de responsabilidades, como el caso del maestro-director de la misma institución.

MAESTRO 1: Instalar el equipo. Ayudar a formar el personal. Hacer una entrevista a los candidatos a personero frente al alumnado. Llevar unos documentos y recolectar las firmas de los docentes, alumnos y padres que debían firmar. Ayudar a diseñar el tarjetón con las fotos de los alumnos. Estar pendiente de la música en el recreo y orientar los comerciales de los candidatos. Atender las inquietudes de una comisión de maestras respecto al taller del doce.

MAESTRO 2: Saludar. Atender a quien me requiere. Diligenciar algunos documentos del colegio. Compartir una propuesta pedagógica en Bioquímica. Atender propuesta para el día del idioma. Colaborar con el equipo de audiovisuales. Revisar una falla electrónica en Física: me desplazé al laboratorio de Física, revisé las instalaciones eléctricas, cuadré el televisor que no tiene control remoto, instalé el VHS, que no tiene control remoto, instalé los dos equipos y no funcionaron, comprobé que la línea eléctrica estaba abierta, procedí a arreglarla. Atender unos impulsores de venta de textos.

Los maestros al igual que las maestras deben atender diversas actividades, pero de índole diferente, compartir la actividad con actos diferentes o participar en el mismo evento con funciones diferentes acordes a rangos jerárquicos distintos.

Las maestras atienden enfermos, los maestros instalan equipos. En las elecciones las actividades de la maestra se relacionan con la infraestructura. Las del maestro con la proyección política de los cargos.

Se hace la salvedad que en la situación de las elecciones el maestro tiene de mayor jerarquía y quizá ello influya en la diferenciación presentada. Sin embargo no es raro que los maestros asuman como ayuda estar en algo que se supone deben hacer las mujeres o que un director este rodeado de muchas maestras, haciendo más sobresalientes las diferencias.

Para conseguir una institución con objetivos precisos, las prácticas pedagógicas que realizan maestras y maestros en las instituciones educativas requieren de ideas claras y actividades correlacionadas que lleven a obtener una sistemática organización institu-

cional. Pero en contraposición, lo analizado muestra una acumulación de actividades, dispersas unas, encontradas otras, con recargo de funciones para quienes las realizan, de lo cual se deduce que difícilmente se podría obtener una eficiente organización institucional.

2. La organización hace relación a tiempo, disciplina, planeación, procesos, aprendizaje y capacidades. Inferimos que para las/os docentes la organización hace relación al tiempo en cuanto a la dificultad de su manejo, para el desarrollo de la tareas y las actividades previstas; a la disciplina, en cuanto al control, supervisión, cumplimiento, orden, formaciones, condiciones para el buen funcionamiento; a los procesos referidos al desarrollo de clase, revisión de tareas, realización de talleres, programación de actividades lúdicas y recreativas, reuniones de Consejo Directivo, acompañamiento académico de recuperación, formación de valores a través de diálogos saludables, atención, personalizada, orientación en público y en el salón de clase, atención a padres y madres de familia, recolección de dinero, manejo de cooperativa; desarrollo de potencialidades y capacidades para el trabajo.

De lo anterior se puede deducir que en las instituciones observadas existe planeación que garantiza el funcionamiento de una lógica institucional, aún cuando de ella no se pueda entrever una perspectiva filosófica o unos fundamentos que conlleven a determinar un sistema organizativo.

Es necesario evaluar si éste es el mecanismo a seguir, si lo planteado es lo pertinente, si tiene relación con el Proyecto Educativo Institucional, si se enmarca en las exigencias y necesidades de la comunidad educativa, o si es simplemente un cúmulo de actividades y prácticas que constituyen un quehacer de maestras y maestros.

3. El seguimiento de las pautas organizativas proporcionan sensaciones que para las maestras son: bienestar, disfrute, interés, entusiasmo, satisfacción, compromiso, incomodidad, estrés. Manifiestan preocupación e incomodidad por la premura del tiempo y por los problemas de "disciplina" debidos a la agresividad entre estudiantes y las constantes quejas. Los maestros que se refieren al tema expresan sentirse armonizados con el trabajo y sus preocupaciones se refieren a los resultados académicos y a veces disciplinarios con los estudiantes.

Lo característico de las maestras es su reiterada alusión a la premura del tiempo y al agite, estrés y agotamiento. Referencias indicativas de que se tienen muchas cosas por hacer y hay que hacerlas necesariamente, derivando ello en el agite, el estrés, etc.

Estas sensaciones fueron expresadas durante la entrevista individual que incluía preguntas referidas a las sensaciones y sentimientos experimentados durante la jornada de trabajo y durante el desarrollo de un actividad específica que relataron en detalle.

En torno al tiempo:

MAESTRA 1: Al comienzo de la jornada me sentí bien pero más tarde acosada de tiempo porque además de mis clases estaba en la organización de las elecciones para el Consejo Estudiantil y de Personero

MAESTRA 2: En la mañana me sentí muy angustiada por la falta de tiempo, en la tarde ya más suave:

MAESTRA 3: En cuanto al trabajo con los séptimos me sentí apurada pues el tiempo es muy corto. En las formaciones cansada pues el ambiente se torna pesado por la desatención de los niños.

MAESTRA 4: Me sentí bien, las dificultades radican básicamente en el tiempo: primero para resolver y guiar las diferentes problemáticas, la jornada de trabajo se hace corta, no poder trabajar conjuntamente con padres y alumnos por limitaciones de espacio.

Agite, estrés, agotamiento:

MAESTRA 1. Sentí un agite por cumplir con las actividades propuestas en cada curso y en 3°, 4°, 5° en el área de español.

MAESTRA 2: Experimenté agrado por el encuentro con los compañeros de trabajo y afán por las múltiples ocupaciones; angustia en ocasiones cuando me doy cuenta de que tengo muchas cosas pendientes.

MAESTRA 3: Sentí estrés porque el lunes el horario se prolonga hasta las 2 p.m. y se está preparando el día del idioma, ese día tenía que revisar lo que van a presentar las niñas.

MAESTRA 4: Experimenté sentimientos de angustia, alegría, mal humor, cansancio.

MAESTRA 5: Experimenté cansancio preparando las votaciones para el día siguiente. Indisciplina por parte de mi curso.

En términos generales se valora la organización porque genera alegría, motivación, aunque, las dificultades para el desarrollo de lo previsto, produce estados emocionales mortificantes. Esos estados se revierten en la actitud de trabajo y particularmente en las interrelaciones en el aula de clase, y desde luego en el tipo de actividad que se realicen en clase y la manera de desarrollarlas. Pero el origen de esos estado emocionales de las maestras, si bien las tensiones propias del trabajo en la escuela las hace dramática, se encuentra desde antes de llegar a la escuela. Las maestras están enfrentando una situación laboral muy pesada que empieza alrededor de las 4 a.m. que incide en su comportamiento laboral fuera de la casa, constituyendo lo que eufemísticamente han denominado algunas feministas: la jornada redonda (prolongación de la doble jornada). Este aspecto se desarrolla al final del capítulo III.

El cumplimiento de normas

Hay una fuerte valoración de la norma como base de la orientación del desempeño profesional. Mediante la realización de actividades normativas se considera el deber cumplido y realizada la misión de educar.

Sin embargo se manifiesta poca claridad acerca de las normas que deben regir la actividad docente como también sobre el origen de las mismas y sus prioridades.

1. De las opiniones de las maestras y los maestros se infiere que las normas están implícitas, subyacen en la actividad que tanto maestras como maestros realizan. No son claras, muchas de ellas están tan interiorizadas e incorporadas que no es necesario que alguien las enuncie ni mucho menos hay que propiciar castigos o recompensas para su cumplimiento.

No es clara tampoco la diferencia entre la norma y el procedimiento que conlleva el desarrollo de una actividad y en las afirmaciones de las y los docentes se hace muy poca referencia explícita a las normas que, como tales, deben cumplir.

Textualmente maestras y maestros se refieren a:

MAESTRO 1: Disciplina. Trabajo de aula. Cuidar recreo. Arreglo del salón.

MAESTRA 2: Dictar clases en los grados 3°, 4° y 5°. Organizar las votaciones. Llevar el libro de cuentas. Hablar con mis alumnos. Poner notas de la salida temprano el día miércoles. Hablar con mis compañeros. Recibir la plata de la cooperativa. Despedir a los alumnos.

MAESTRA 3: Organizo material para reunión de padres. Atiendo alumnos. Atiendo padres de familia. Recibo a los padres del curso que vienen a reunión. Tomo tinto, converso con algunos profesores.

MAESTRA 4: En la mañana: Saludo de buenos días. Atención a padres de familia. Atención casos especiales (alumnos con dificultades). Reunión de áreas (coordinación humanidades). Reunión Consejo Directivo. Organización boletines para entregar a directores de grupo. Organizar y realizar agenda CLEP día miércoles. En la tarde: Buenas tardes, saludo con los compañeros y según horario, clases. En horas libres planeación de actividades. Atención a padres de familia (casos especiales). Atención alumnos. Acompañar la reunión mamá, papá, director de curso, psicorientador y si es el caso, coordinador de convivencia social. Lectura del observador, acta de seguimiento y acta de evaluación por niveles para informar situación del alumno. Se dialoga, se miran actitudes y sugerencias para establecer correctivos, se trae carpeta de coordinación para fijar compromisos y fechas de reunión, firmar y terminar la actividad.

MAESTRO 1: La vigilancia a la entrada revisando uniforme y los que llegaban tarde registrarlos. Clase toda la tarde. Organización de la codificación de indicadores. Clases con desarrollo de guía. Visita al laboratorio con grado 10°, explicando todo el material a utilizar, puesta en común. Organización de las áreas de bachillerato. Digitar información. Disciplina en los descansos.

MAESTRO2: Llamado a lista para verificar los faltantes. Dinámica de juego relevos, perseguidos. Marcha para el desfile. Recoger evaluaciones pendientes. Llamar la atención a algunos

alumnos por su mal comportamiento. Jugar baloncesto. Jugar Microfútbol. Carrera de relevos, organicé el grupo, puse las reglas de juego entre los alumnos, fijé las pautas para sacar el ganador y el pago de una penitencia al perdedor.

La preocupación por el buen funcionamiento de la institución y por la viabilidad de desarrollar sin tropiezos las prácticas pedagógicas, se manifiesta en el interés por cumplir esas normas implícitas, que en caso de las maestras se convierten en orientar y/o servir.

Las normas que deben cumplir las y los docentes se pueden agrupar en tres tipos:

- Normas externas: reglamentadas por MEN, SED, Alcaldía, JAL, sindicatos y otras instancias externas y consideradas superiores a la institución escolar.
- Normas internas implementadas o reglamentadas por la institución educativa: Consejo Directivo, Consejo Académico, Director/a, Rector/a, otros Consejos y Comités.
- Normas implícitas o reglamentadas a través de los procesos de incorporación e interiorización, costumbres y hábitos.

Elas se extraen tanto de las normas sustantivas contenidas en la Constitución política, en la ley 115, decretos y circulares, actos administrativos, memorandos, manual de convivencia, etc., como de las habituaciones y costumbres surgidas de las experiencias individuales y colectivas de varias generaciones de docentes. Todas ellas, en la escuela se convierten en actividades referidas a:

- Recepción de alumnas/os, saludo, formación, registro de asistencia y retardos, reuniones informativas.
- Diligenciamiento de libros reglamentarios y otros instrumentos: Planeación curricular, observador del alumno, actas de evaluación, boletines, controles de asistencias, hojas de disciplina.
- Recolección y manejo de dineros.
- Disciplina, dirección de grupo, solución de conflictos interpersonales.
- Festejo de fechas especiales: cívicas, religiosas, institucionales y locales.

- **Mantenimiento de la autoridad y de la imagen modelo: hacerse respetar, ser solidarias/os, ser responsables.**
- **Asistencia a reuniones: Consejos, comités, jornadas pedagógicas, encuentros con la comunidad, eventos especiales, agasajos.**
- **Actividades académicas: clases, laboratorios, talleres, salidas, encuentros científicos, artísticos y deportivos, parcelaciones, organización de elementos de trabajo, evaluaciones**
- **Atención a madres y padres de familia, alumnas/os, instituciones.**
- **Ambientación del espacio físico, aseo y ornato.**
- **Horarios, agendas diarias de trabajo.**

Maestras y maestros en su gran mayoría no cuestionan las normas en sí o lo que persiguen, otras/os no están de acuerdo con ellas pero de todas maneras las cumplen "porque hay que hacerlo"

De otra parte es evidente la jerarquización de la institución escolar: hay clara subordinación a los directores y a los instructivos que llegan de todos lados, ya que hay que cumplir en sentido general. Sin embargo, como ya se dijo, ese cumplimiento es bastante subjetivo y responde a dinámicas internas de cada institución y cada maestra/o, que ese cumplir es "a la manera de", luego la pregunta es ¿se cumple con autonomía? o ¿se obedece?.

En la coyuntura actual cobra vigencia este cuestionamiento dadas las circunstancias de reforma educativa y fundamentalmente institucional a la que asistimos. Hay evidencias de que se han aceptado, no sin reparos, los retos transformadores de la nueva normatividad educativa y escolar, tal como se desprende de las actividades que las maestras y maestros, reconocen y realizan; pero igualmente se hace evidente que la estructura institucional no ha cambiado mucho, ni en su forma ni en sus contenidos.

Ejemplo de lo cual es el gobierno escolar: hay elecciones populares de estudiantes a cargos de representación, sin embargo los méritos y calidades, son los determinados por directivas y docentes y su ejercicio está más orientado a garantizar el buen funcio-

namiento de la institución, con los viejos parámetros, que a promover el ejercicio de los derechos estudiantiles, la formación de líderes, el interés por el conocimiento académico, la satisfacción de necesidades y deseos de las/os estudiantes o garantizar participación en pie de igualdad en todas las decisiones institucionales. Con algunas variaciones el representante de curso cumple las mismas funciones que tenía antes de la ley 115.

2. Frente al cumplimiento de las normas se suscitan sentimientos tales como:

- Tristeza, decepción «A veces me siento triste porque las cosas no salen bien»

Referidos al efecto de su trabajo en los otros (sentimiento especial en las mujeres): «Alegria por poder orientar o servir a alguien».

- Desmotivación por la actitud de alumnas y alumnos, de algunos/as directivos/as: «En general los profesores nos sentimos relegados porque en el colegio no cuentan mucho con nosotros para la realización del P.E.I.», de la administración: «Hacemos muchas cosas pero eso la administración no lo valora».
- Realización como docente: «Amo lo que hago». «Querer hacer las cosas bien, poniéndoles ganas». «En este tipo de actividades siempre me he sentido muy a gusto, creo que hay integración. respeto de normas, se experimenta el éxito y el fracaso, no sentimos el tiempo pero lo valoramos pues en algunas ocasiones sentimos que nos falta».
- Agobio y estrés por la jornada de trabajo y el cúmulo de actividades: «Me siento muy feliz a la última hora porque se acaba la jornada». «El sentimiento es de preocupación por lo que falta por hacer».

En una de las instituciones observadas se hace referencia al llamado de atención entre colegas como mecanismo para hacer cumplir las normas y al diálogo para arreglar los conflictos que surgen «Si alguien está fallando, los mismos compañeros nos encargamos de hacerle ver...,lo digo por experiencia»

En cuanto a las formas de exigir a maestras y maestros, el cumplimiento de normas por parte de las directivas y los directivos se argumenta. «Parcialidad en la mujer debido a las

relaciones que establece». «La mujer de por sí aprieta más a las mujeres» (Para otras manifestaciones al respecto ver el capítulo III).

- Hacer cumplir las normas, exigir el cumplimiento. Algunos/as afirman que es difícil para las mujeres: «Hay situaciones en que las mujer no puede meterse a dirigir».

Priman las valoraciones al cumplimiento, la disciplina, la responsabilidad, la aceptación de las normas y lo que la institución cree pertinente para los y las estudiantes.

La forma en que las maestras asumen las normas imprime una óptica particular a sus prácticas, pues acatándolas en general le marcan su particular manera de asumirlas en razón de la valoración que hacen de las mismas y de esa habilidad de realizar simultáneamente varias cosas a fin de ganar tiempo y mantenerse ocupadas, además del interés por que todo salga bien; aunque en el balance de las actividades, los resultados, generalmente no visibilizan ese conjunto de acciones. Los maestros al asumir el cumplimiento de las normas también imprimen su sello personal, pero lo toman de manera más práctica, al decir de algunos: "no le ponen tanta tiza".

La transmisión de pautas

Mediante este concepto se hace referencia a una de las actividades más significativas de las instituciones escolares. La sociedad asigna a la escuela no solamente la tarea de dar instrucción y aportar conocimientos convencionales a las nuevas generaciones; sino fundamentalmente brindarles formación general para ser personas de bien, armoniosas con la vida en comunidad y útiles para la sociedad. Labor que implica la producción y transmisión de una gama amplia de pautas de comportamiento y actuación.

1. Parte de las dificultades y tensiones que presenta la institución escolar en el momento radica en la falta de precisión acerca de lo que allí se debe hacer prioritariamente. Confusión compartida por autoridades educativas, funcionarios/as, expertos/as, cuerpo docente, madres y padres y comunidad en general. A pesar de ello se hace énfasis en la transmisión de pautas. Al menos así lo precisan las/os educadoras/es entrevistadas/os.

Hay una cosa muy importante que es la actividad de hablar. Esa es una pauta para el trabajo.

Se refleja la construcción de la autoridad por parte de las/los docentes en el cumplimiento de pautas pedagógicas en la expresión:

Esto implica un trabajo muy importante que sin estar nosotros físicamente presentes, estamos presentes dentro del quehacer pedagógico con toda una orientación por parte nuestra.

Se hace referencia también a: transmitir conocimientos, crecer como personas, profesoras/es y alumnos/as y en general la comunidad, interiorizando normas con diálogo y reflexión.

La preocupación por el conocimiento como pauta de formación es bastante ambigua, pues las expresiones al respecto se quedan en lo general, no se escuchan argumentaciones sobre la necesidad, la urgencia o la conveniencia de desarrollar habilidades cognitivas. Solamente algunas referencias en uno de los colegios.

Se observan con frecuencia situaciones donde toda actividad es útil para hacer recomendaciones, por ejemplo, frente a una salida una maestra plantea pautas a seguir: «En este momento nos hemos preocupado mucho por la formación como personas».

Las creencias e ideas sobre pautas y orientaciones al alumnado, según lo encontrado, tiene que ver con el cumplimiento, la disciplina, la responsabilidad, la aceptación de las normas y lo que la institución cree pertinente para las y los jóvenes.

La actividad se realizó con mucho entusiasmo y ordenamiento, no faltó quien interrumpió por indisciplina.

2. En términos generales se comparte, por el grupo de docentes, el criterio sobre lo indispensable de transmitir pautas de comportamiento. Se refieren a las llamadas de atención, el control de asistencia, el saludo, el manual de convivencia y el rendimiento académico..

Sin embargo se han detectado actitudes diferenciales entre maestras y maestros, en cuanto a la forma de hacerlo:

Se afirma por ejemplo que para hacer cumplir las normas, hay más acato a un profesor:

Los hombres manejan mejor la disciplina. Debido a que en actividades físicas nosotros los hombres somos más fuertes, aunque de pronto las mujeres lo hacen.

Los maestros para lo físico. El sexo que represento (masculino) somos más fuertes, más exigentes.

De otra parte la valoración de las pautas difiere para hombres y mujeres en cuanto a las actividades realizadas, pues para las mujeres las pautas que tienen más importancia en su orden son: la disciplina, los buenos modales y la responsabilidad. Mientras que los hombres se refieren a pautas como la libertad y la autoestima.

Las maestras son quienes más insisten en la disciplina con referencia a la agresividad, las quejas, el desorden y el ruido. Se preocupan de la atención a padres, reuniones, atención y control de alumnos (observador, actas de seguimiento, evaluación) y frente a evaluar insisten en calificar y hacer previas.

Me sentí muy bien con las compañeras, pero con los niños regular por la agresividad. Quejas de mis compañeros.

Trabajé con mucho entusiasmo y ordenamiento, no faltó quien interrumpiera por indisciplina.

Me sentí muy bien, la dificultad fue: falta de disciplina de unos alumnos que por falta de respeto interrumpen la plenaria.

Llegar a hacer disciplina a todo el personal. Mandar alumnos por grados. Después llegar al salón y llamar lista. Mandar alumnos al baño. Actividad de plastilina y salir al descanso.

El mejor curso para trabajar es un 8° porque las niñas obran con mayor responsabilidad y hay mayor aceptación de las clases, en consecuencia se ha avanzado más.

De lo anterior se deduce que las maestras y los maestros garantizan el mantenimiento de la organización escolar acorde con la filosofía de la institución y contribuyen a perpetuar, a través de sus prácticas pedagógicas, los modelos estereotipados de lo femenino y lo masculino.

3. Las principales pautas se derivan de la filosofía propia de los establecimientos educativos, por ejemplo en los colegios religiosos prima el sentido religioso.

Vale la pena resaltar que las hermanas se han preocupado por la formación cristiana y nosotros los docentes la proyectamos a las alumnas.

También se muestran sentimientos frente a otro tipo de pautas como dar importancia al folklor frente a la música extranjera.

A las niñas les agrada la música, la gran mayoría la moderna como el hausa, salsa y otras. Cuando empezamos a trabajar el folklor, la gran mayoría no le agradó mucho ya que dicen que prefieren la moderna (extranjera), la mayoría desconoce nuestro folklor y por eso no les gusta.

En las diferentes actividades realizadas, las pautas están encaminadas a:

- a. Desarrollar en el alumnado el cumplimiento, la puntualidad, la disciplina (formación de filas), el respeto, la solidaridad y el mantenimiento de una relación armónica con el medio ambiente.
- b. Contienen en su discurso palabras que connotan lo masculino como la fuerza, valor, pundonor, competencia, enfocados al logro de conseguir grandes ciudadanos y lo femenino como sensibilidad, belleza, solidaridad y servicio, enfocados a conseguir familias felices.
- c. La necesidad de ambientar a los y las jóvenes por las mismas exigencias que se hacen en el país (la paz, la armonía, el sentido de pertenencia) sin ser conscientes de que son principios que han sido asignados a comportamientos femeninos y que por el mismo desarrollo cultural y el predominio de un sistema patriarcal, les ha sido negado al sexo masculino. Cuando las instituciones escolares niegan las interacciones sexistas, están aprobando tácitamente tales conductas.

Para desarrollar esas pautas se requiere de un reconocimiento previo de la existencia del sistema patriarcal discriminatorio, por consiguiente la valoración de todas las características asignadas culturalmente a lo femenino. El desarrollo integral de las personas necesita presentar de nuevos modelos de ser mujer y ser hombre que tengan que ver

con la posibilidad de conocer y desarrollar todas las capacidades y potencialidades que tiene el ser humano. De lo contrario las instituciones escolares seguirán negando las interacciones sexistas y de esta manera aprobando tácitamente tales conductas.

La actividad del primer encuentro de saludo al alumnado, al iniciar la jornada, es altamente valorada y se percibe como algo que incide en su formación: Los buenos días son muy importantes como primer contacto que se tiene con las alumna, es de carácter formativo en desarrollo de la escucha y el autocontrol.

Es significativa la importancia que tiene esta actividad en la vida de tres de las cuatro instituciones (B-C-D) en que se hizo la investigación. Se puede afirmar que es la actividad central de cada día por sus implicaciones para la formación de las/os estudiantes. Fue significativo que ante la sugerencia de jerarquizar las actividades realizadas cotidianamente fuera unánime la afirmación en el sentido de que: «No se pueden negociar por que es muy importante, en ella se está recordando la filosofía del colegio». Y fue también significativo que manifestaran más fuerza en la argumentación las maestras que los maestros.

La participación

Maestras y maestros dicen realizar las mismas actividades como orientación, planeamiento institucional, salidas extracurriculares y participación en comités. Sin embargo hay quienes afirman que la participación es asumida diferencialmente por género.

En el desarrollo de los comités trabajamos más los hombres.

Además es muy valorada la forma de participar:

¿Qué tal que yo esté en un comité y no haga nada? El hombre tiene más capacidad de manejar espacios colectivos. Más capacidad para manejar los conflictos como de pelea. Yo digo que los hombres son los más trabajadores.

La valoración a las diferencias sexuales ha creado una distribución del poder, ejercicio que se da a través de las diferentes prácticas pedagógicas, cumpliendo con los modelos preestablecidos de lo masculino y lo femenino.

Determinados atributos como son: la capacidad de mando , de autoridad, el liderazgo, la participación directa en público, son ejercidos por los hombres, naturalizándolos de tal modo que se produce una asociación simbólica con el espacio público, por lo cual el poder público y jerarquizado queda vinculado a lo masculino.

Atributos como el saber escuchar, el posibilitar que todos estén bien, que haya tolerancia, diálogo, bienestar son ejercidos, en su gran mayoría por las mujeres, relacionándolos directamente con el espacio privado, ejercicio que se manifiesta en las prácticas pedagógicas, a través del rol que desempeñan en su condición de mujeres.

Las creencias e ideas sobre participación se refieren a lo que se debe hacer, lo que se experimenta y lo que impide la participación. La expresión: «la base para que esto funcione es que la relación no sea vertical sino horizontal y es lo que aquí no se da por el autoritarismo», señala el hecho de la existencia de relaciones autoritarias en la estructura escolar y la creencia de que funcionaría mejor cambiándola.

La forma de participar en la vida institucional por maestras y maestros, está referida a los sentimientos que les genera la realización de las innumerables actividades. Se muestran diferentes en la medida que la gran mayoría de las mujeres, manifiesta sentir cansancio, afán, apuro, angustia, aburrimiento, mal genio, estrés y ansiedad, mientras que los hombres no hacen alusión expresa a estos sentimientos.

Si para llevar a cabo una tarea específica, toda persona debe asumir un rol también específico y cada rol debe estar compuesto por las pertinentes aptitudes, experiencias, sentimientos y actitudes, el éxito de cada rol en función de su eficacia, dependería del equilibrio e integración mantenida entre las necesidades y recursos del individuo y las demandas del mundo exterior. En este sentido se observa que la mayoría de maestras entrevistadas desempeñan diferentes roles a lo largo del día, como madre, como estudiante universitaria, como esposa, como trabajadora. Roles que implican un recargo de funciones, no comparten labores domésticas con su familia y cuyas demandas y exigencias conducen a ese sentimiento que experimentan.

¿Cómo lograr el equilibrio en el desempeño de estos múltiples roles, si la sociedad en general y las instituciones educativas en particular siguen reproduciendo los modelos de femi- nidad y masculinidad que se traducen en discriminación, y opresión de un sexo sobre otro?

Al analizar la participación de unos y otros es evidente el desequilibrio en el desempeño de los roles asumidos. Se colige, por lo tanto, que hay elementos que propician una inequidad.

Toma de decisiones

En las instituciones observadas hay referencias a que la toma de decisiones depende del cargo o funciones que se desempeñen.

1. Las maestras con cargos directivos:

COORDINADORA: Agresión entre dos compañeros. El profesor me entregó los dos alumnos agredidos, se revisó al chico, se dieron las explicaciones correspondientes, una excompañera de trabajo que es enfermera me orientó y por eso acudí al hospital. Angie contribuye con dinero pa- ra los gastos, allí encontré al médico y comenzó todo el proceso.

RECTORA: La necesidad de solucionar aspectos pendientes como la limpieza de un lote que ad- quirió el colegio para recreación: fui a hablar con el Alcalde quien expresó que en tres meses po- día prestar la maquinaria porque no había, ante esto resolví ir a una construcción y hablé con la persona encargada del manejo de la maquinaria, la invité a ver el lote, lo observamos, hablamos de medidas y costos. Se empezó la negociación y está pendiente decidir si se efectúa por contrato en forma general o por horas. Comprar unos pupitres que están haciendo falta, canchas. La carta a un crédito del colegio, llegar a tiempo al taller. Consulté sobre los costos de la limpieza y trans- porte de la tierra del lote. Coticé unos pupitres, definí la compra de unos sellos para la institución con el mismo vendedor. Diligencé un acta de grado pendiente de entregar. Definí con la conta- dora unas inquietudes para el registro en libros. Fui a Coopsibaté a explicar unas inquietudes so- bre el servicio, se empezó la negociación y está pendiente decidir si se efectúa por contrato en forma general o por horas.

Los maestros directivos:

COORDINADOR 1: Recepción de alumnos que se inicia al abrir la puerta del colegio. Luego formación de los alumnos en el patio: se hacen sugerencias de diversa índole y finaliza con la oración del día, enviamos a los salones. Recepción de justificación de ausencias. Atención a padres y alumnos. Recepción dinero de uniformes. Control general de alumnos. Llamado de acudientes. Arreglo llave del lavamanos. Despacho alumnos a las casas.

COORDINADOR 2: Saludar. Atender a quien me requiere. Diligenciar algunos documentos del colegio. Compartí una propuesta pedagógica en Bioquímica. Atendí propuesta para el día del idioma. Colaboré con el equipo de audiovisuales. Revisé una falla electrónica en Física. Atendí unos impulsores de venta de textos.

En las situaciones tipo se observa la toma de decisiones referidas a aspectos administrativos, disciplinarios y de orden. Las decisiones de las mujeres están referidas a las actividades cotidianas relacionadas con el orden y el funcionamiento y, aunque los maestros aluden también a estos aspectos se observan diferencias en la manera como se toman las decisiones que para las mujeres implica realizaciones minuciosas y detalladas mientras que para los maestros implica determinaciones de ejecución.

2. **Las maestras de aula deciden sobre:**

MAESTRA 1: Saludar y recibir a todos los alumnos y docentes. Firmar el libro de registro. Atender a padres de familia. Entregar hojas de asistencia. Organizar los elementos de trabajo para la clase. Completar la parcelación del grado 900. Solucionar un disgusto de unos alumnos. Llevar al alumno al hospital hasta las 3 p.m. Citar al acudiente y explicarle lo sucedido. dialogar y reflexionar con el alumno agresor. Organizar lo del vigía para la reunión del día Viernes. Almorzar a las 4 p.m. Regresar a la casa"

MAESTRA 2: Organizar a los alumnos para las buenas tardes. Clase de Literatura en 9° . Atención a una madre de familia (muy complicado). Clase de gramática en 9° (Buena participación). Bajar a los alumnos al patio para el descanso. Concretar programa para el día del idioma. Clase de Inglés en 10°. Calificación de previas en hora libre. Clase de Inglés en 11°

Los maestros expresan:

MAESTRO 1. Asistencia a las buenas tardes para controlar a los alumnos. Dicté las clases de Sociales (Oriente). Califiqué trabajos escritos. Recogí asistencia antes de empezar clase. Llamé la atención a un alumno por vender dulces en el salón, y como el manual de convivencia lo prohíbe lo anoté en mi hoja de disciplina y le decomisé los dulces que aún están en mi poder.

MAESTRO 2: La realización de los ensayos de canto: Llevé al grado 7º, con el cual tenía clase al patio cubierto, Inicialmente me senté con ellos, recibí la hoja de canciones. Ayudé a organizar la disciplina, me senté al empezar el padre a cantar acompañado por los alumnos. Me levanté y empecé a rotar por todo el lugar para ejercer control (cosa que me pidió el coordinador). Al finalizar ordené salir por filas, me ayudaron los profesores presentes.

Maestras y maestros en general toman decisiones sobre: la disciplina, como se dictan las clases, recoger dinero, atender a padres y alumnos, realización de actividades varias, celebraciones, encuentros deportivos; espacios en los que ellas y ellos tienen incidencia y control según las funciones que cumplen por la jerarquía que ocupan en el espacio escolar. No es fácil establecer diferencia en el tipo de decisiones a pesar de que unas y otros difieren en el énfasis como asumen y valoran lo que deciden frente a la organización, la atención, la resolución de casos y el interés por el trabajo escolar.

Las diferencias en cuanto a los eventos y actividades con respecto a los cuales se toman las decisiones en el espacio escolar, también están supeditadas a los cargos administrativos. Las decisiones de las mujeres están referidas a las actividades cotidianas relacionadas con el orden y el funcionamiento.

Respecto a como se valora el hecho de la toma de decisiones se observa que las mujeres valoran la organización de los alumnos; la atención a madres, padres y alumnos/as; la resolución de casos "muy complicados". El interés por los/las alumnos/as, que cuando se termina el tiempo hay que "sacarlos casi a la fuerza" y la solución de conflictos.

Los hombres centran sus valoraciones en el propósito de la clase, buscar formas que agilicen el proceso, mayor participación, coevaluación y motivación.

FUNDAMENTOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Varias teorías sociales pueden contribuir al esclarecimiento de las motivaciones y fundamentaciones de las prácticas pedagógicas, que están inmersas en dos perspectivas de análisis. Uno desde los estudios sobre el comportamiento individual –la personalidad, la subjetividad, etc.– y otro desde los estudios sobre el comportamiento social o acción social de las colectividades o sociedades.

Ambos elementos interactúan paralelamente sobre las formas de actuar y pensar cotidianos de los sujetos sociales, en este caso las/los educadoras/as. Por tanto para la mejor comprensión de esas prácticas conviene abordar algunos de esos tópicos. Entre ellos el de las motivaciones individuales que trataremos de hacer a partir de los conceptos de actitud y de orientación motivacional.

Las actitudes

Una actitud es una orientación básica de la persona, que la predispone a actuar, sentir, pensar, percibir de una cierta manera con relación a un objeto social. No siempre es observable pero suele manifestarse mediante expresiones –opiniones– verbales y/o no verbales.

Contrario al contenido que tuvo en sus orígenes, la actitud no es únicamente una preparación motriz a la acción sino un estado de espíritu que inclina a los individuos a formular opiniones o a actuar de cierta manera en función de un objeto social. Este concepto ha favorecido el estudio de las creencias y los comportamientos individuales y grupales.

Las actitudes según León Mann (1981) son determinantes de primera importancia de la orientación del individuo con relación a sus medios social y físico. Tener una actitud es estar lista/o a responder de un modo dado a un objeto social.

Según Rosnow y Robinson (citado por Mann, p. 137) es una «Organización de los sentimientos, las creencias y las predisposiciones de un individuo para comportarse de un modo dado».

Las actitudes tienen un significado adaptativo. Son un eslabón psicológico entre percibir-sentir-emprender y la experiencia continúa en un medio social complejo.

Estructura de las actitudes

Se caracterizan por tener tres componentes: Cognitivo, afectivo y comportamental.

El componente cognoscitivo lo constituyen las percepciones del individuo, las creencias y estereotipos, las ideas sobre un objeto. Es la opinión del individuo.

El componente afectivo lo forman los sentimientos de la persona respecto al objeto: temor, hostilidad, molestia, cariño. Es el componente más arraigado en la actitud personal.

El componente comportamental consiste en la tendencia a actuar o reaccionar de un cierto modo con respecto al objeto.

La actitud diverge de la conducta en que la primera es privada mientras la segunda es pública y por tanto más resistente al cambio porque está anclada en una red de compromisos con otra gente.

Las actitudes tienen funciones que cumplir con respecto al comportamiento social y personal:

- a. Constituyen el fundamento de los modos de conducta persistente en las personas,
- b. Generan ahorro de economía adaptativa,
- c. Influencia otros procesos psicológicos como la formación de juicios, la percepción, la interpretación de estímulos, el aprendizaje, la receptividad y la apertura a nuevas informaciones,
- d. Permite anticipar y predecir conductas,
- e. Las actitudes sociales representan un eslabón entre las capacidades de la personas en cuanto a percibir, sentir y aprender, y su experiencia continua en un medio dado,
- f. Influyen en la personalidad afectando la adaptación del individuo al medio.

El reconocer que la influencia social esta vinculada a diferentes conjuntos motivacionales ayuda a explicar la naturaleza precaria y la corta vida de ciertos cambios de actitud y la relativa permanencia de otros: los medios de comunicación ejercen una influencia poderosa en el público. Algunas veces puede ser indirecta (líderes, gente clave); los contactos directos (cuando los individuos viven juntos o trabajan juntos) constituyen otro medio de modificar actitudes; los traumas (forma dramática, desconcertante y dolorosa de conversión instantánea); el juego de roles emocionales controlados.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EL PODER PATRIARCAL

Uno de los estudios que puede aportar elementos claves para el estudio de las prácticas pedagógicas es el de Michael Apple (1989) *Maestros y textos*. En el se refiere a la forma como mujeres y hombres con funciones en el sistema de educación formal manifiestan sus actitudes a través de los roles de género que asumen. Algunas de sus tesis centrales, que pueden ilustrar nuestro punto de vista se refieren a la relación que establece entre la escolaridad y los poderes económico, político y cultural. De su trabajo destacamos algunos elementos:

Trabajo de las mujeres y proletarización

El trabajo de los/as docentes ha tenido reestructuraciones de base conductista orientadas al funcionamiento de técnicas e ideologías empresariales, ahondando el control de las metas y los materiales curriculares para sintonizarlos con las necesidades industriales, militares e ideológicas de la élite en el poder. Ellas han impactado la manera en que las maestras y maestros abordan su trabajo, su actitud frente al conocimiento y a la toma de decisiones relativas a su actividad.

Procesos que en la práctica llevaron a la proletarización de las trabajadoras de educación mediante la escisión entre concepción y ejecución. A partir de la integración de los sistemas gerenciales, los currículos, las "competencias" y los procedimientos de enseñanza, las respuestas de los estudiantes y las comprobaciones previas y posteriores llevó a la pérdida de control y descualificación.

Ha sido un proceso de intensificación del trabajo que buscan mayor control sobre la operación cotidiana del aula y produce una sobrecarga de trabajo que no deja tiempo para relajarse, descansar, conversar y mantener contacto con el campo profesional. Intensificación planteada como sistema de metas, estrategias, test, hojas de trabajo, libros de texto, respuestas adecuadas de los estudiantes, que ha exigido tiempo considerable al evaluar dominios de cada uno de los objetivos y a registrar resultados de esas múltiples evaluaciones para decisiones e informes.

Con ello las mujeres han estado más expuestas a ese proceso de proletarización que los hombres debido además a las prácticas sexistas de reclutamiento y promoción, la tendencia general a prestar menos atención a las condiciones en las cuales trabajan las mujeres, el modo en que el capitalismo ha colonizado históricamente las relaciones patriarcales, la relación histórica entre enseñanza y domesticidad. Luego, en conclusión, una profesión puede ser más o menos proletarizada en su relación con la división sexual del trabajo (Apple, Ob. cit.)

Sin embargo, las maestras han ofrecido alguna resistencia no tomando al pie de la letra las instrucciones y sacando tiempo para otras cosas.

Control de la enseñanza y patriarcado

Aun cuando la educación ha sido históricamente una tarea predominantemente femenina, los análisis sobre la educación, han olvidando, en un reduccionismo clasista, que la raza y el sexo son dinámicas serias a tener en cuenta. Apple se refiere a que en la mayoría de países la enseñanza se ha convertido en un trabajo de mujeres y señala que en EEUU el 87% del personal docente en primaria y el 67% de los enseñantes en general son mujeres.

En Colombia el censo educativo nacional realizado por el MEN en 1991, del cual sintomáticamente sólo hay dos datos segregados por sexo, muestra que más de las dos terceras partes de los docentes y los administrativos son mujeres, el 69%, y que entre los directivos docentes y administrativos la proporción baja al 58%. Las mujeres se concentran en el nivel primario, 63% y preescolar, 94%. Además se presenta el caso que el 43% de las maestras con grado universitario trabajaban en primaria, mientras solo el 20% de maestros con estudios universitarios se desempeñaban en este nivel; en secundaria el 63% de las mujeres y el 60% de

hombres tenían formación universitaria y el mayor promedio de hombres se concentra en las modalidades vocacionales (Industrial, agropecuaria)

La investigación de Apple muestra la relación entre control sobre los currículos y quién hace la enseñanza. Para él se debería pensar en la enseñanza como un trabajo femenino y relacionarlo con otras formas de trabajo femenino en el que las mujeres han sido tratadas con acusada desigualdad.

Las escuelas han tendido a organizarse en torno a una dirección masculina y con maestras mujeres, aun cuando últimamente se han abierto espacios en la esfera de poder y de control. Este hecho tal vez explica el que los planes hacia una mayor "eficiencia" de la organización de la enseñanza no se hayan hecho efectivos. Las maestras, con amplia experiencia laboral y de autoorganización, han logrado oponer resistencia, aunque ésta no haya sido necesariamente progresista, pues mucha de ellas se ha orientado en el sentido de ratificar la esfera de la mujer tradicional (los cuidados, los sentimientos y la seguridad emocional).

Este aspecto contradictorio refuerza el que se sigan asignando a la maestras responsabilidades en cuestiones prácticas y de gestión, disminuyen la posibilidad de incidir en el diseño de sus propios currículos que quedan en manos de los expertos. Trabajo que ha sido aceptado también por factores como las presiones de los padres/madres de familia, el poder de la rutina y los roles femeninos. En síntesis, la enseñanza es aún un trabajo sexuado.

Por ello es importante, como señala Apple, develar tanto las contradicciones internas propias de las prácticas institucionales y las existentes entre la dinámica del proceso de trabajo y la del sexo, para percibir los efectos que tales resistencias pueden producir y las perspectivas de futuros cambios. El impacto de la descualificación se ha producido en un terreno y en una institución principalmente poblada por mujeres maestras y hombres diseñadores y administradores, históricamente articulado con la división sexual y social del trabajo, del conocimiento y del poder en la sociedad.

Las mujeres maestras trabajan en dos ámbitos: escuela y hogar. Y mayor tiempo en uno implica restarlo al otro, creando tensiones y conflictos hogareños que bien desafían la división sexual del trabajo en el hogar o incrementan la explotación de las mujeres. Ello indica

que la relación entre el hogar y el empleo constituye una manera de demostrar los lazos existentes entre estas esferas y al mismo tiempo entre clase y sexo, pero hasta ahora el trabajo sexuado ha sido la presencia ausente en estudios de este tipo.

Parece existir una conexión relativamente fuerte entre el ingreso de grandes cantidades de mujeres en una ocupación y la lentitud de transformación de la tarea. Hechos como la disminución del pago y la baja cualificación, es un mecanismo para mantener el control desde fuera. La asociación de servicio y educación, y de ésta con trabajo femenino, la hace menos valiosa, dándose dos formas de división: horizontal, mediante lo cual las mujeres se concentran en tipos particulares de tareas relacionadas con el trabajo del hogar, y vertical en que las mujeres se hayan en desventaja con los hombres en sueldo y en condiciones laborales.

III. LOS ROLES DE GENERO

En este capítulo se trata el hecho de la identidad de género desde la perspectiva de los roles que, a partir de su constitución, se configuran. Hacerse mujer u hombre ha significado asumir comportamientos, actitudes y valores específicos, diferenciales y hasta encontrados, que luego producen formas distintas y dispares de actuar a partir de las cuales se conforman las prácticas institucionales de las que las personas son tanto gestoras como reproductoras.

EL CONCEPTO DE GÉNERO

El género es una categoría social que permite ver con claridad las diferentes manifestaciones del ser hombre o mujer desde los actos y las actividades realizadas por las personas, en consideración a las diferencias que se presentan por el hecho de la diferencia sexual.

Martha Lamas (1996) estudia esas diferencias anotando que los diferentes papeles sexuales, supuestamente originados en una división del trabajo que se basaría en la diferencia biológica, determinan la diferente participación de los hombres y las mujeres en las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas; que incluyen las actitudes, valores y expectativas que una sociedad dada conceptualiza como femeninos o masculinos.

Lamas hace una síntesis de varias explicaciones formuladas por distintas disciplinas humanas que han estudiado las diferencias de comportamiento social de hombres y mujeres hasta llegar a la categoría del género. A partir de estudios de Margaret Mead en los que concluye que las diferencias conductuales y de temperamento son creaciones culturales y que "la naturaleza humana es increíblemente maleable" (Lamas, 1996, p. 99), pasa a los trabajos de Murdock, quien dice que es la asignación diferencial de ocupaciones en la niñez y en la edad

adulta, y no al contrario, lo que explica las diferencias observables en el "temperamento" sexual. Se refiere al concepto de estatus de Linton, según el cual las personas aprenden los comportamientos apropiados a su status, concibiendo la masculinidad y la feminidad como estatus instituidos que se vuelven identidades psicológicas y a Levi- Strauss, quien califica como cultural el hecho de asignarle a las mujeres mayor cercanía con la naturaleza.

Finalmente se refiere a los estudios de Evelyne Sullerot y Jacques Monod, quienes argumentaron el hecho femenino desde una perspectiva que incluyó, lo biológico, lo psicológico y lo social, echando abajo la argumentación biologicista. Ellas reconocen que es perfectamente plausible que existan diferencias sexuales de comportamiento asociadas con un programa genético de diferenciación sexual, pero que estas son mínimas y no implican superioridad de un sexo sobre otro. Luego no hay comportamientos o características de personalidad exclusivas de un sexo, ambos comparten rasgos y conductas humanas.

Para Marta Lamas la posición de las mujeres varía de cultura a cultura. Lo que se mantiene constante es la diferencia entre lo considerado como masculino y femenino. Para ella lo que genera la discriminación¹ es la manera en que el hecho biológico de la maternidad es valorado socialmente. Cuando se comprobó que no había relación entre las características físicas de los sexos y los trabajos a realizar, se tuvo que aceptar la arbitrariedad de la supuesta natural división del trabajo.

Para Lamas la palabra género se refiere a clase, especie o tipo y a que tenemos dos géneros: masculino y femenino, debido a que la anatomía ha sido una de las más importantes bases para la clasificación de las personas. Pero la existencia de hembras (mujeres) con características asumidas como masculinas y machos (varones) con características consideradas femeninas, hace evidente que la biología no garantiza las características de género. No es lo mismo el sexo biológico que la identidad asignada o adquirida, si en diferentes culturas cambia lo que se considera masculino o femenino, obviamente dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de lo biológico.

¹ Sobre este aspecto se alude en el capítulo IV a planteamientos similares realizados desde otras disciplinas.

El género según Joan W. Scott (1996) es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Comprende cuatro elementos interrelacionados: símbolos culturales, conceptos normativos, instituciones, organizaciones sociales e identidad subjetiva.

La diferenciación de estos elementos permite resolver inquietudes acerca de múltiples manifestaciones que tiene el comportamiento diferenciado por género en diferentes contextos. En nuestra cultura, por ejemplo, el símbolo Mujer-Madre es aún muy poderoso, de suerte que toda la formación dada a las mujeres, pensada para la mayoría de edad, está fincada sobre la obligación de pensar que su máxima y única realización es hacerse madre. De la interpretación de ese símbolo se deriva el concepto normativo que se impone a las mujeres mediante el cual ser mujer la hace responsable del trabajo familiar (doméstico).

Una de las instituciones que mejor garantiza la permanencia de la representación binaria del género, es precisamente la escuela, donde los símbolos como el mencionado de la mujer=madre y sus preceptos normativos derivados, se imponen mediante prácticas, no necesariamente expresas. Las actividades escolares y de otros espacios de socialización², orientan la construcción social de la identidad subjetiva femenina –y masculina– en el sentido que las representaciones y normas se establecen mediante el sistema del sexo/género.

En la escuela actual existen muchas formas de recrear los contenidos del género, siendo uno de ellos los roles desempeñados por las adultas y los adultos allí presentes, de las/os cuales quienes más inmediatamente inciden son los y las docentes.

Los roles de género

El rol es el concepto sobre el cual se ha articulado el estudio de las prácticas pedagógicas emprendido en la presente investigación, y el rol de género, la configuración específica de ese rol como expresión de la diferencia sexual.

² El trabajo *El género en las preferencias académicas de hombres y mujeres jóvenes* de Imelda Arana Sáenz desarrolla el concepto de socialización en ese sentido.

70

Según la perspectiva psicológica, que también resume Marta Lamas, en el género se articulan tres instancias básicas:

- a. La asignación –rotulación o atribución– de género que se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externa de sus genitales.
- b. La identidad de género que se establece más o menos a la misma edad en que se adquiere el lenguaje –2 ó 3 años– y, desde dicha identidad se estructura la experiencia vital de las personas, mediante la identificación de sentimientos, actitudes, comportamientos, juegos etc.
- c. El papel-rol de género que se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Se ha mantenido una división básica correspondiente a la primitiva división sexual del trabajo: las mujeres paren los hijos y los cuidan; luego lo femenino es lo maternal o doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público.

La dicotomía masculino-femenina, establece estereotipos que condicionan los roles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género. En ese sentido el género, como categoría de análisis, replantea la forma de entender o visualizar cuestiones fundamentales de la organización social económica y política y en particular de la institución escolar.

El rol en la sociología, particularmente en la corriente de las teorías de la acción ha sido una de las categorías básicas pues, ha concurrido a la articulación de los estudios sobre la personalidad individual con las explicaciones sobre la acción social en el contexto de la cultura. Este punto de vista pone en consideración importantes elementos para la fundamentación de los estudios sobre el rol de género.

En esa perspectiva el rol es concebido como sector organizado de la orientación de las actoras y los actores sociales, el cual especifica su participación en los procesos interactivos. Está constituido por un conjunto de expectativas sobre las acciones de quienes interactúan, las cuales se institucionalizan en la medida en que coinciden con las pautas culturales prevale-

cientes y se organizan de acuerdo con las pautas de orientación valorativa³ sancionadas y compartidas por la colectividad donde funciona el rol.

Un rasgo importante en los roles sociales es que permiten márgenes de variabilidad en cuanto a las acciones que los componen, lo cual hace que actores con diferentes personalidades puedan cumplir con cierto margen de amplitud las expectativas asociadas con roles determinados. De otra parte, las expectativas del rol y las sanciones ejercen sobre los actores individuales presiones que pueden tener repercusiones sobre la personalidad que provoquen mecanismos adicionales de control social y/o bien generar presiones hacia el cambio. Luego la estructura de la personalidad y la estructura del rol son sistemas estrechamente interdependientes.

Dentro de cualquier sistema de acción hay diferenciación de funciones y correlativamente esas funciones son asignadas a diferentes clases de roles. Por ello los roles deben estar articulados de manera que sea posible el desempeño de tareas comunes y complementarias.

La asignación de las funciones, los roles, el personal, los recursos y las recompensas implica un proceso de selección mediante la evaluación de los objetos, según sus características. La estructura del sistema social es la resultante de muchas selecciones, que se estabilizan y refuerzan mediante la institucionalización de las pautas valorativas, lo cual legitima el compromiso con las direcciones de selección y las sanciones de las orientaciones resultantes. Debe haber mecanismos institucionales especiales mediante los cuales se elaboren y cumplan las decisiones asignatorias, proceso en el que tienen parte preponderante los roles institucionales los que están unidos al poder y al prestigio, por la elevada significación que tienen en la distribución de otros recursos y recompensas.

³ La orientación valorativa es una de las orientaciones motivacionales de la acción individual mediante la cual se evalúan los objetos sobre los cuales recaerá la misma, según el nivel de gratificación o rechazo que produzcan.

EL ROL DE GENERO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTRAS Y MAESTROS

El estudio detallado de los registros sobre la evaluación de las actividades, realizada por las maestras y maestros entrevistadas/os, permitió establecer algunas inferencias respecto de las manifestaciones diferenciales observadas en razón de su identidad de género.

Actitudes diferenciales y roles

1. En la primera entrevista se sugirió indicar dentro de las actividades registradas, las preferencias o habilidades por sexo (Anexo N° 2) ante lo cual la expresión inicial fue de negativa, aduciendo que hombres y mujeres hacen lo mismo y tienen igual desempeño.

Decimos que en este colegio con el grupo de maestros no se puede hacer una diferencia de quién es mejor en una cosa o quién lo hace mejor. Aquí no hay eso.

Después de insistir y sugerir colocar una marca en las actividades desempeñadas mayoritariamente por mujeres o por hombres, se obtuvo una clasificación, por parte de algunos grupos, de la cual se registra un resumen en la tabla N° 6

Actividades realizadas por hombres y mujeres:

TABLA N° 6

LISTA DE ACTIVIDADES SEGÚN SEXO	
Hombres	Mujeres
Motivación al deporte	Escuchar a los alumnos. Diálogo
Saludo (buenas tardes)	Organización de fechas especiales
Desfiles	Reunión - talleres con padres de familia
Eucaristía	Saludo y recibimiento general
Educación física y deporte (*)	Salidas pedagógicas, ecológicas, convivencias, religiosas
	Oraciones
	Trabajo de sensibilización
	Día de la ciencia (*)
	Talleres de servicio social

	Tomar tinto
(*) Actividades realizadas por la única persona encargada del área o asignatura. En la eucaristía eso es obvio	

Se resalta como una constante que la actividad deportiva es asumida mayoritaria y casi exclusivamente por los maestros. Esto se debe en primer lugar a que en las tres instituciones que cuentan con profesor de educación física es un hombre y en segundo lugar a que dentro del conjunto de docentes y otros/as profesionales los hombres hacen más deporte que las mujeres y lo promueven más.

El saludo al iniciar la jornada (buenos días-buenas tardes) aparece como actividad de hombres en el colegio C (masculino), pues es una actividad que se orienta desde el micrófono al cual acceden sólo los maestros, sin embargo las maestras son quienes en todas las instituciones observadas se muestran más a favor de su realización y lo hacen evidente en la práctica diaria en su aula de clase.

Con respecto a las actividades asignadas a las mujeres sobresalen el diálogo con alumnos/as y con padres/madres de familias, las relaciones sociales (tomar tinto) y organización de fechas especiales (celebraciones sociales), las cuales son indicadoras de "vocación" de servicio y búsqueda del bienestar, de los/as demás, por parte de las maestras. Esto incluye la oración y las actividades religiosas. Todo lo cual se sintetiza en su interés por el *Diálogo*.

También se asignó a las maestras las salidas con estudiantes, que en preescolar y primaria son las salidas al parque y en todos los niveles las visitas a diferentes sitios de la ciudad. Se observa mucho interés por esta actividad, a la que catalogan como muy formativa y alternativa al encierro del aula.

Cabe anotar que no hay actividades que realicen exclusivamente maestras o maestros, pues existe dinámicas institucionales que intervienen en esa asignación por ejemplo cuando hay un solo docente de una disciplina o como en la mayoría de la primaria donde un/a docente responde por todas las áreas. Sin embargo, a medida que se adentra en el análisis se encuentran diferenciaciones cada vez más marcadas en tipos de actividades, contenido y énfasis.

2. De lo anterior y de otros registros se observa la existencia de campos diferentes de actividad de maestras y maestros, indicadores de desempeños acordes a los roles tradicionales de género. Una síntesis de ello se presenta a continuación (Tabla N°7)

Análisis de las actividades realizadas en las cuatro instituciones según sexo:

TABLA N° 7

ACTIVIDADES DISTINTAS SEGÚN SEXO					
COLEGIO	SEXO	ACADÉMICAS	RELACIONES INTERPERSONALES	ADMINISTRATIVAS	PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD
B	Mujer	Escuchar a los alumnos con más empeño Diálogo en horas de clase	Tomar tinto Organización de fiestas especiales		
B	Hombre	Motivación al trabajo deportivo Participación activa en comités			
<p>La reivindicación del rol de madre de la maestra (escuchar, aconsejar, acoger, preocuparse por el bienestar de todos.</p> <p>Una caracterización del hombre tendiendo a la competencia, al éxito, culto a la fuerza, desarrollo de actividades físicas con mayor exigencia.</p>					
A	Mujer	Hacer más material. Organizar detalles. Manualidades Carteleras Manejo de dinero.	Oraciones de petición. Trabajo de sensibilización.	Saludo y recibimiento general	
A	Hombre			Enviar notas de dirección	
<p>La mujer se caracteriza por la espiritualidad, lo organizativo y la búsqueda de bienestar social., según las participantes.</p> <p>Otras actividades están equilibradas entre hombres y mujeres, anotando que del grupo total la mayoría son mujeres.</p>					
C	Mujer	Salidas ecológicas y pedagógicas			

		cas. Día de la ciencia.			
C	Hombre	Desfiles. Competencias deportivas Saludo de comunidad. Dirigido en público por micrófono		Convivencia. Reunión y talleres con padres de familia. Actos religiosos Celebraciones especiales	
Hay un énfasis en el aspecto interno en el rol de la maestra: La espiritualidad y el bienestar. Hay énfasis del maestro hacia la autoridad, el poder, la fuerza, lo externo, lo competitivo, el deporte.					
D	Mujer	Talleres de padres. De tecnología, Música y teatro.	Convivencia.		Servicio Social
D	Hombres	Cultura física Salidas recreativas Deporte	Eucaristía		
Se enfatiza en el rol de servicio social, de bienestar, de proyección a la comunidad, por parte de las maestras. Se hace énfasis en lo competitivo y en lo público en el rol del docente. Es evidente el ejercicio de la autoridad religiosa.					

En términos generales, las cuatro instituciones presentan similitud en cuanto hacen apreciaciones frente a las actividades desarrolladas por maestras y maestros.

Son muy pocas las actividades que resultan diferenciadas en cuanto a la realización por hombres o mujeres a partir de los listados elaborados por las maestras y los maestros. Sin embargo en los debates realizados durante las entrevistas grupales, se hace explícito que las actividades resultan distintas por el empeño que ponen las maestras para escuchar a los alumnos, por su destreza en el manejo del dinero, por su organización y cuidado en las manualidades, por su habilidad para la decoración y por brindar protección a las/os estudiantes. Mientras que para los hombres se resaltan como capacidades y habilidades la importancia de su presencia física en la mediación de peleas y agresiones físicas, su dinamismo para impulsar el deporte y las competencias deporti-

vas, y por su mayor propiedad para dirigirse en público a grupos grandes de estudiantes.

Por consiguiente lo que infiere es que estas actividades son asumidas de diferente forma y es ahí donde hay que detenerse para analizar la correspondencia existente entre la actuación de cada una y cada uno con los roles estereotipados del género.

Ideas y creencias sobre los roles de género de maestras y maestros

Con el fin de indagar más concretamente sobre los roles de género en las prácticas pedagógicas, en la segunda entrevista grupal se plantearon casos sobre situaciones que se presentan en las relaciones del quehacer cotidiano de las instituciones educativas, para ser discutidas y analizadas por grupos de docentes. (Anexo N° 3).

1. Del análisis del primer caso en el cual se trató de cuestionar la afirmación de que "las niñas son mejores para el lenguaje y los niños son mejores para las matemáticas" se detectan algunas ideas y creencias de las maestras y los maestros las cuales se jerarquizan por orden de frecuencia así:

- En primer lugar, no están de acuerdo con la afirmación por cuanto consideran que hay igualdad de capacidades entre hombres y mujeres:

La inteligencia o habilidad para el lenguaje o las matemáticas, no depende del sexo: la inteligencia es desarrollable.

En los salones se observa que hay muy buenas capacidades tanto en niños como en niñas.

Tanto entre hombres como entre mujeres hay grandes matemáticos y personas dedicadas a las letras.

Las diferencias en el aprendizaje no existen. Hay dificultad en ambos y no son estándar para cada uno de los sexos.

Se observa vocabulario muy pobre en ambos.

- En segundo lugar se refieren a la importancia de la labor docente para el desarrollo de estas capacidades en los estudiantes:

Lo que nos importa en este caso es tener claridad que el aprendizaje de una y de otro, más que ser un problema de sexo, es una cuestión de pedagogía y está en nuestras manos desarrollar las áreas con igual importancia y dedicación.

- Finalmente hacen referencia a la cuestión cultural, a la sociedad machista, prejuicios ancestrales:

Por cuestión cultural hay la tendencia a creer que determinadas habilidades son propias de cada sexo

Es un mito, producto de la desigualdad machista de nuestro medio de la cual tenemos muchísima culpa los maestros y padres de familia. Está cambiando muy lentamente en la medida que las mujeres conquistan sus derechos.

Dicha situación si se presenta en la cotidianidad pero como un reflejo de los prejuicios propios de nuestra sociedad

De las anteriores opiniones podemos deducir que maestras y maestros, lo niegan como hecho pero tratan de buscar explicarlo, aún cuando no profundicen mucho. Creen que la cultura es un hecho ajeno o externo a la escuela o que, lo que sucede en la escuela es reflejo de algo incontrolable ahí. Se enfatiza el papel de las/os docentes como pedagogas/os y se les otorga un poder a todas luces ambivalente: poder para desarrollar por igual las capacidades de las y los estudiantes, pero impotencia para controlar la influencia cultural.

2. En el análisis del segundo caso donde se cuestiona la afirmación de que los profesores asumen o a ellos se les asignan los cursos o grados superiores, mientras a las profesoras se les asignan o ellas asumen los cursos de grados inferiores, las ideas que se destacan se refieren a la afirmación de que ese comportamiento se presenta mucho, no obstante algunas personas lo niegan, diciendo que tal vez se da en la primaria, que en

su colegio no sucede eso, pero que en otros colegios si sucede, o que solamente se presenta en las escuelas del Distrito.

Las respuestas al por qué de este comportamiento se distribuyen así:

- En primer lugar aparecen referencias directas al rol de madre que las mujeres como "maternales que son":

Es una situación de carácter maternal.

Son representación de la mamá.

Ese rol de mamá.

Hay que ser mamá y el hijo se recuesta en la mamá.

Reemplazar el amor de la madre.

En este punto refuerzan con expresiones referentes a las necesidades de los niños, de su desarrollo evolutivo, del niño pequeño que se desprende de su hogar, de que los mas grandes ya son capaces de superar tratos bruscos .

- En segundo lugar se refieren a las características consideradas correspondientes a la feminidad:

La sencillez, la generosidad, la paciencia

Soportamos la indisciplina.

Sensibilidad.

Don de dedicación

Sobresale la referencia a la afectividad que es capaz de dar la mujer:

La mujer tiene ternura y amor encarnado

La mujer tiene su don maternal, la parte de más nobleza.

Las profesoras por sus cualidades y por su feminidad, son más aptas para contribuir al desarrollo evolutivo de los niños en los grados inferiores.

Hacen un contraste con las cualidades consideradas como masculinas:

El hombre es brusco, autoritario, duro.

También se refieren a la autoridad como inherente al hombre:

El hombre tiene una autoridad para manejar al hombre.

Busca el poder.

Perpetúa la dependencia del niño.

- En tercer lugar aparecen las respuestas que se refieren a cualidades que supuestamente no tienen los hombres:

No es muy especial con los niños.

No tiene esa sensibilidad pedagógica.

Retiradamente aparece la expresión:

Difícil para el hombre demostrar ternura.

Son muy raros los hombres especiales con los niños.

Es muy raro encontrar un profesor como atento con los niños.

Es raro que un hombre conscienta a un niño.

Raro es que tenga esas actitudes de afecto hacia los niños.

- En cuarto lugar aparecen las referencias al desempeño, a las capacidades:

No es lo mismo una especialidad académica que el desempeño, una cosa es el título y otra el desempeño.

Hay desconfianza a que los hombres cojan los pequeños.

No les gusta trabajar con pequeños.

Pienso que es un temor, el grande se maneja solo y el pequeño es muy dependiente.

Hay desconfianza a que las mujeres cojan a los grandes

Respecto al desempeño calificado desde fuera:

La directora dice: los hombres con los niños grandes.

En los centros docentes han implantado que los hombres son para secundaria.

Para que las mujeres asuman los grados pequeños a nivel de tercero en adelante no hay justificación, de ahí para abajo, se justifica un poquito.

- Finalmente algunas/os maestras/os hacen referencia a la cultura, a la sociedad machista como causante de que se siga presentando esta clase de situaciones.

La sociedad es machista porque ha hecho a los hombres machistas.

Es fruto de un fenómeno social y también de la formación que se ha recibido en las universidades.

Culturalmente a las mujeres se les ha dado ese rol pero los dos sexos estamos en condiciones de asumir los grados superiores. Los estudiantes necesitan de la presencia de las dos personas para ir consolidando su personalidad.

Seguimos en ese círculo vicioso que el hombre es la fuerza.

Comentarios de una profesora:

Acerca de que a las mujeres nos asignan los grados inferiores y no los superiores. Vuelve el cuento, las cucarachas que yo tengo en mi cabeza se las estoy transmitiendo a mis alumnos. ¿Como es que nos han metido el cuento que un hombre no llora, que es sequito?. Les toca llorar a escondidas. Como esa parte sensible está solo para las mujeres. No. Ellos también tienen una parte sensible. La sensibilidad es una parte importante, esa mínima norma de saludar o acercarse al estudiante y decirle ¿cómo estás? Si lo veo a mi alumno sea de prekinder o de universidad, yo voy y lo saludo y le estoy enseñando muchas cosas, y no necesito ser hombre para enseñar cosas en su formación, no nos discriminemos. Las cucarachas tengo que quitarlas como maestro para poder ampliar el horizonte de mis alumnos

Otro comentario:

Yo pienso que las cosas han venido cambiando porque la mujer se está preparando en ciencias que para ellas no eran comunes como por ejemplo física, química, matemáticas, pero ahora hay maestras en esas materias y son tan tiernas o autoritarias como los hombres. Por ejemplo en la universidad les tienen más miedo a las mujeres profesoras. Son más estrictas.

Otro profesor:

El problema es cómo entender la igualdad de ambos, que tenemos que ir de la mano en la familia, cambiando la situación como maestro, entender el problema y ver que errores estamos cometiendo como comunes y cotidianos, en los cuales estamos fomentando ese machismo. En la casa uno inconscientemente le dice a la niña: levante la loza, y al niño le dice: vaya a acompañar a su hermana o clave esa puntilla, no llore. Me cuesta tanto cambiar estos conceptos.

Algunos maestros y maestras culpabilizan a las mujeres de la cultura machista:

El feminismo y el machismo existen. De pronto más marcado el machismo porque había más cohibición de derechos hacia la mujer. La mayoría de cosas por la que yo soy machista es por que ustedes las mujeres me las enseñaron. Y lo siguen haciendo. Tanto como madres de familia y como profesoras. Es supremamente complicado que para un hombre, después de haber pasado 20 o 30 años bajo ese régimen, nos han quitado derechos, como el derecho a llorar, el derecho a la ternura.

La mujer es la que a nivel del hogar ha hecho a los hombres machistas.

Las mujeres creen que son las únicas capaces de dar esa parte de afectividad.

Uno tiene como una barrera ahí. La mujer creará que él no es capaz con los niños pequeños.

Las mujeres mismas han creado una barrera de seguridad.

Aceptando la realidad de este hecho en las instituciones educativas, se dan muchas explicaciones pero la mayoría de éstas se centra en el rol maternal y las características de la feminidad que tradicionalmente se han asignado a las mujeres y que parecieran prohibidas a los hombres, resaltando las carencias de éstas en ellos y por consiguiente caracterizando de la misma forma tradicional el ser masculino. Se refleja claramente la dicotomía planteada culturalmente para referirse al hombre y a la mujer.

Algunas personas se refieren a la cultura machista, como garante de la perpetuación de estas actitudes, haciendo un llamado a cuestionar la cultura dominante y la Inconsciencia con que se reproduce.

Algunas argumentaciones reflejan la incidencia de las relaciones de poder establecidas en la sociedad para hombres y mujeres. Se apoyan en que la mujer, a quien se ha encargado del espacio privado del hogar y se le ha hecho responsable de la socialización de los seres humanos, es la culpable de reproducir la cultura patriarcal, pero no se con-

sidera que los hombres a través del manejo del espacio público, los grupos de pares, los medios masivos de comunicación y las demás instituciones sociales, sustentan la sociedad patriarcal.

3. En el tercer caso se debatió la afirmación de que las mujeres en cargos directivos generan más conflictos que los hombres. Las respuesta se clasifican así:

- En primer lugar se refieren a las relaciones que establecen las mujeres, y sobresale el hecho de que éstas son mediatizadas por el afecto:

La mujer tiende a crear relaciones afectivas con sus subalternos y esto hace que la relación cambie.

La mujer se deja llevar por las relaciones afectivas, si está excluyendo a otros, de ahí viene el conflicto.

Hay parcialidad en su exigencia, debido a las relaciones afectivas que establece.

Su permisividad no es igualitaria, depende de sus relaciones afectivas: si tu eres amigo, ella te va a tolerar unas cosas, aunque te va a exigir, pero si tu no eres amigo, te la va a clavar toda.

La mujer tiende a ser compinche.

Hay un círculo que rodea a la mujer, sus amigos, y la separan del resto del grupo.

En este sentido también se refieren a la relación directa hacia las otras mujeres, destacando cierta rivalidad entre ellas:

Hay celos de las mujeres, mujeres arriba de uno.

Sí a mí me ponen a elegir entre una mujer y un hombre, yo elijo un hombre director, no me gustaría tener una persona más arriba y que fuera una mujer.

La mujer de por sí no tolera con facilidad a otra mujer.

La mujer ataca más a las mismas mujeres. La mujer se tira mucho rayo.

Las mujeres aprietan más hacia las mujeres.

Aparecen comentarios sobre el trabajo de las mujeres en sentido positivo y otros en sentido negativo:

Hay cargos en los que las mujeres se destacan mucho y ya los hombres quedamos por el cerco.

Si una mujer fuera presidente de Colombia, sería mejor, tendría más calidad, es más ordenada, más práctica, más honrada. Ellas son echadas pa'lante.

Hoy en día las mujeres están produciendo a nivel laboral.

Las mujeres están abriéndose espacios gubernamentales.

Los hombres menosprecian el trabajo de uno.

El comentario de que «Las mujeres están en trance de evolución, están metiéndose en el cuento de ser directivas», aún cuando expresa valoración por los logros de las mujeres, hace pensar que se puede tratar de un problema personal y no de falta de reconocimiento de sus capacidades o falta de oportunidades, sino que ella ahora ha evolucionado y por tanto ya es merecedora de estar ahí.

- En segundo lugar aparecen las respuestas que se refieren a las características personales para detentar la autoridad, haciendo énfasis en que las mujeres son más organizadas, detallistas, pero a la vez flexibles.

La mujer es más perfeccionista.

La mujer es más cositera, más detallista.

Son más exigentes.

Las mujeres son más mediadoras.

Las mujeres son muy flexibles.

La mujer no puede dejar de lado la ternura.

A la mujer se la montan.

La mujer es más extensa en el discurso.

Estos elementos muestran la capacidad de las mujeres de ser más detallista, tener en cuenta muchos más aspectos, que junto al ser mediadoras las hace más flexibles. Sin embargo ser perfeccionistas, detallistas y exigentes, las puede hacer inflexibles, corroborando la ambivalencia que se señala en ellas para el ejercicio de la dirección. Un as-

pecto importante a destacar es la expresión de algunas personas acerca de que las mujeres son más difíciles de sobornar, mientras que aparecen referencias en el sentido de que el hombre puede darse más al soborno que las mujeres.

En cuanto al enriquecimiento ilícito es más difícil comprar a una mujer.

Aun cuando hay opiniones acerca de que en algunas circunstancias la mujer es más vulnerable y sufre chantaje.

Además se hicieron algunos comentarios acerca de las características de los hombres como opuestas a las de la mujer:

Son más verticales.

Son fuertes, no se la montan.

El hombre es más imparcial.

Sobre determinados espacios institucionales como los colegios militares se refieren a que las mujeres no podrían estar allí por las características de la institución y de las mismas mujeres:

El militar es fuerte y usa un vocabulario no adecuado.

La mujer nunca llegará a mandar un batallón.

Hay situaciones en que la mujer no puede meterse allá a dirigir.

Que tal un comandante llorando.

- En tercer lugar se encuentran las respuestas que se refieren a las exigencias que se le hacen a las mujeres, dando a entender que sobre ellas recae una mayor sanción por su comportamiento y el ejercicio concreto de cargos con poder:

La mujer no se puede equivocar.

El juicio hacia una mujer es más duro.

Tendemos a que la mujer sea perfeccionista.

De pronto las mujeres no han sabido responder, hay desconfianza de ella.

En los comentarios se hace énfasis en que las mujeres establecen relaciones mediadas por el afecto, ratificando el ejercicio de una de las principales características que se suponen exclusivas de la feminidad. A las mujeres se les presupone más afectuosas, en ellas se ha potenciado su sensibilidad y la expresión del afecto a través de su socialización; en este sentido el ejercicio del poder por parte de ellas, va encaminado a conseguir el bienestar, garantizar la armonía, que todo funcione bien, por esto tiene en cuenta hasta los mínimos detalles. Reflejando en todas sus prácticas la forma de administrar el hogar.

Por otra parte, la rivalidad entre las mujeres en el ejercicio del poder, es una manifestación de resistencia al cambio del modelo establecido, resistencia que se sitúa en el espacio individual y colectivo, por cuanto las mujeres que han accedido a espacios de poder tradicionalmente negados, son vistas como subvertoras por quienes se mantienen en el modelo tradicional.

4. En el cuarto caso, se propuso discutir la afirmación de que las docentes muestran más organización en su trabajo que los docentes, pero que ellos muestran más eficiencia.

En su mayoría maestras y maestros manifiestan no estar de acuerdo con la afirmación sustentando que:

El sexo no define la eficiencia.

Cada individuo en su rol le da características de acuerdo a su sexo.

Eso depende de la personalidad individual de cada uno.

Una persona asume de acuerdo a su información, de acuerdo a los lugares que se le han designado.

Sin embargo hay varios comentarios en el sentido de las características particulares que le imprimen las mujeres a la organización de su trabajo:

Cuando hay una directora, también le da un matiz especial a la institución, en cuanto a relaciones, organización, de pronto un carácter particular, tiene como detalles.

La mujer le da la característica a nivel social, está como más al detalle de las cosas.

Más recursiva, detallista, va donde es.

Al referirse a las características particulares que le imprimen los hombres a la organización de su trabajo, lo hacen en términos distintos; se considera que el hombre tiene más poder de decisión, más capacidad y genera menos problemas.

El hombre le da importancia a lo administrativo y al poder.

Se prefiere al hombre en matemáticas y educación física.

El hombre no se embaraza, no pide permisos, ni licencias, ni para llevar al niño a las vacunas.

Por la asignación de ese rol materno a la mujer se le hace responsable del cuidado de los hijos y de la atención del hogar, lo que se hace evidente en las expresiones anteriores, mientras que el rol asignado al hombre esta referido al ejercicio del poder, a lo administrativo, al espacio público.

En este punto también hay quienes hacen referencia al machismo como fenómeno que incide en estas situaciones:

A mí se me hace que es el machismo el que obra.

Tenemos iguales condiciones pero lo que hace que al hombre le den esos cargos es el machismo: poder, control, vigilancia.

Nace un bebé: qué dicha; nace una niña: qué le vamos a hacer.

Hay referencias a favor de los cambios que se han venido presentando en el comportamiento de las mujeres:

Hay muy buenas matemáticas, ingenieras, psicólogas.

El movimiento femenino ha puesto en igualdad a la mujer, no hay nada que el hombre haga que la mujer no pueda hacer.

Ya la mujer juega billar y fútbol.

Una síntesis de los casos 1 y 3 evidencia la forma como se describen las características atribuidas a hombres y mujeres, las cuales se están reflejando en los roles asumidos durante el ejercicio de las prácticas pedagógicas. Ello se observa en la siguiente tabla:

Características atribuidas a maestras y maestros:

TABLA N° 8

SITUACIÓN PLANTEADA	CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS A MUJERES	CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS A HOMBRES
<p>Caso 1.</p> <p>¿Por qué en la mayoría de las instituciones educativas, a las mujeres se les asignan los grados inferiores y a los hombres los grados superiores?</p>	<p>Ser maternal. Don maternal.</p> <p>Feminidad</p> <p>Sensibilidad</p> <p>Tolerancia</p> <p>Paciencia</p> <p>Don de dedicación</p> <p>Ternura y amor encarnado</p>	<p>Brusco</p> <p>Autoritario</p> <p>Duro</p> <p>No es muy especial con los niños</p> <p>No tiene esa sensibilidad pedagógica</p> <p>Difícil para el hombre demostrar cariño</p>
<p>Caso 2.</p> <p>¿Las mujeres en cargos directivos generan más conflictos?</p>	<p>Detallistas</p> <p>Cositeras</p> <p>Organizadas</p> <p>Mediadoras</p> <p>Extensa en el discurso</p> <p>se la montan</p> <p>difícil de sobornar</p>	<p>Verticales</p> <p>Fuertes</p> <p>No se la montan</p> <p>Fácil de sobornar</p>

Aun cuando se observa la presencia de ideas y actitudes renovadoras con respecto a los roles de género, subsisten creencias que proyectan esquemas de pensamiento, arraigados en el inconsciente, portadores de estereotipos patriarcales. Por ejemplo se hace referencia a:

1. Las niñas y los niños pequeños/os se sienten mejor con una maestra porque ella les brinda más atención y cuidados.
2. A los hombres no les gusta trabajar con muy pequeños porque sienten temor de no responder.
3. Las maestras se sienten inseguras con grupos de alumnos mayores.

La descripción que hacen maestras/os de estas características diferenciales estereotipadas para hombres y mujeres es un reflejo de la dicotomización construida socialmente

entre lo femenino y lo masculino, mediante la cual se ha asignado características diferenciales en cuanto a capacidades, valores, actitudes y comportamientos específicos para cada sexo.

Esta creencia común se asume sin cuestionar, repercutiendo en las relaciones de maestras/os con alumnas y alumnos, como un modelo para ellas y ellos, que se transmite de forma inconsciente como pauta y se va aprehendiendo a través de las múltiples situaciones escolares. Mientras no haya conciencia en el profesorado sobre sus creencias e ideas estereotipadas respecto a la masculinidad y femineidad, existe la posibilidad de que el alumnado siga repitiendo o asumiendo estos comportamientos como naturales.

4. En el tratamiento de todos los casos hay referencias a la cultura machista, haciendo énfasis en el machismo como algo que tiene un gran poder o que es algo pasado, una herencia de la cual no se tiene culpa, así se siga reproduciendo.

En estudios similares en otros países se ha llegado a conclusiones en el sentido de que lo más valorado en la escuela y en la sociedad guarda relación con el "rol masculino" estereotípico basado en "hacer" y "crear", mientras las actividades referidas al "rol femenino" de contacto social (normalmente no generan un producto final) no gozan del mismo estatus ni se reconocen como "reales" o dignas de aprecio, por lo que están en consecuencia devaluadas. (AskeW y Ross, 1991, p. 60)

Begoña Salas(1995) se refiere a que "la construcción de los modelos educativos responde, por un lado, a la concepción androcéntrica de las diversas perspectivas teóricas que se ocupan del fenómeno social complejo de la educación y la didáctica, y por otro, a las concepciones previas que el profesorado y los diferentes agentes educativos tienen sobre la jerarquización socio-cultural de los géneros y que transmiten a través del currículum oculto condicionando, de manera significativo, la formación integral de niñas y niños".

Con ello se explica que las grandes teorías oficiales sobre la educación se refieran a:

- Los problemas macro de carácter general, "universales", mientras los asuntos atinentes a la cotidianidad de la escuela estén relegados a lo que buenamente puedan hacer

quienes la viven. Se buscan soluciones para todas y cada una de las instituciones y agentes educativos, sin tener en cuentas las particularidades y singularidades.

- Igualmente sucede con las concepciones teóricas sobre la didáctica y los métodos de aprendizaje y conocimiento, que desconocen la existencia de diferentes modelos al respecto.

También las pautas sobre eficiencia, organización y gobierno. Centradas en el modelo masculino de manejo del poder, con predominio de la fuerza, que desconoce las formas y métodos creados por las mujeres, en particular las maestras, en el ejercicio diario de su trabajo.

Aclara Begoña Salas que para las mujeres, el acceso al ámbito público y al mundo de la educación, supuso no abandonar aquellas funciones que socialmente se han considerado inherentes a la naturaleza femenina o "propias de las mujeres", por lo que de manera implícita, ellas aceptaron el modelo impuesto y se han mantenido supeditadas al ámbito de lo privado o doméstico, de manera gratuita, y con carácter preferente a su desarrollo personal y profesional:

"Los pactos implícitos son elementos invisibles que constituyen el entramado de la estructura sexista de la sociedad. Se han ido arrastrando a través de los siglos y modificándose en función de la evolución del género social" (Salas, Ob. cit. p. 22)

Esto ha determinado un ejercicio de las prácticas educativas, por parte de las mujeres, al que han proyectado las capacidades y actitudes del rol doméstico o familiar, basándose principalmente en las relaciones Interpersonales, generadas en el espacio doméstico, y que desde el amor las ha llevado a perpetuar las situaciones de discriminación.

LA JORNADA REDONDA DE LAS MAESTRAS

Los roles de género asumidos por las maestras y los maestros en las prácticas pedagógicas cotidianas, son, como en todos los roles desempeñados por hombres y mujeres en el mundo laboral, expresiones adaptadas y recreadas de sus desempeños en la cotidianidad del ámbito familiar. En el caso de las maestras ello se constituye en un proceso cíclico de activida-

des regidas por pautas incorporadas de organizar, atender, dialogar, servir y apoyar a los demás.

En entrevista personal se hace evidente la razón por la que se establece diferencia entre hombres y mujeres frente a la manera como asumen las actividades ya que ellas deben responder por las labores extraescolares (domésticas) presentándose algunas diferencias entre maestras solteras y casadas o en unión marital, mientras que ellos en un alto porcentaje no tienen esta responsabilidad y quienes la asumen lo hacen de otra manera, así se deduce de la información recogida sobre las actividades en un día de labores.

Las actividades en la casa antes de ir a la escuela

MAESTRA 1: Vi el noticiero, luego me levanté, siguieron actividades de rutina como ir al baño, lavarme los dientes, las manos la cara, desayunar, echarle de comer a las tortugas y los pescados mientras hablaba y reía con mi hija y mi esposo. Luego puse a hacer el almuerzo, echar la ropa a la lavadora y dejar organizada de nuevo la cocina, que era el oficio que me correspondía, después me bañé, me arreglé, almorcé y corra par al escuela.

MAESTRA 2: Lavar los dientes, bañarme, hacer el tinto, jugo y desayuno. Levantar al niño para bañarlo, arreglarlo y luego enviarlo al colegio. Encontrarme con Janis, luego encontramos con Ester. Hablar con el publicista. Devolverme a mi casa, almorzar, venirme a la escuela en bus, realizar la clase con los niños, devolverme nuevamente, terminar tareas con los hijos, hacer oficio, cenar, leer y dormir.

MAESTRA 3: Doy los buenos días. Organizo desayuno. Organizo al niño y lo entrego a la ruta. Organizo la alcoba. Me arreglo. Asisto a una charla de ambiente. Preparo almuerzo, y a la niña para el jardín. Traslado al colegio en recorrido a pié. Cumpló la jornada de trabajo. Oriento tareas. Organizo comida. Arreglo cocina. Acuesto a los niños y a dormir.

MAESTRA 4: Me levanto 5 a.m. Hasta las 5:30 hacer el desayuno. Organizar las niñas para salir de casa. 6:00 hasta las 9:00 organización del apartamento y hacia 9:00 desayuno. Dedico 15 minutos para hacer ejercicio de terapia. De las 9:30 a 11 a. m. organización de almuerzo. Entre 11:15 y 11:45 me dedico a revisar periódico y mirar el horario de clase y organizar las ideas

principales del tema de la semana económica y me dispongo a salir al colegio. Mi esposo me trae al colegio y los días martes, miércoles y jueves entro más tarde, alcanzo a hacer algunas diligencias. En muy pocas ocasiones me traslado al colegio en buseta.

MAESTRA 5 (soltera): Escuchar que sonó el despertador, ignorar el sonido del despertador, asustarme pues escucho el Himno Nal, levantarme, correr, bañarme, salir de la ducha y vestirme. Pintar mis pestañas y labios. Tomar mis medicinas, desayunar, tomar mi bolso y carpeta, salir y correr de mi casa a la buseta. Tomo la buseta que dice Alamos Norte, calle 26 subo a ella y pago el pasaje, me siento pues siempre va con puestos vacío. Saludar, dictar clase en cuatro cursos. Regañar. Comer. Elaborar un video.

MAESTRA 6 (soltera): Ir al baño, cepillarme los dientes, hacer ejercicios para la columna, ducharme, vestirme, acicalarme y salir corriendo hacia el colegio, me traslado generalmente en carro o en taxi.

MAESTRO 1: Me levanto, hago pereza, hacer el tinto y la aromática (4 a. m.), luego hago media hora de ejercicio, llamo a mi esposa llevándole el agua aromática, me baño, me visto, desayuno, me despido para salir al trabajo. Me desplazo hasta las Américas y abordo la buseta que me conduce al colegio.

MAESTRO 2: Primero la ducha, luego el desayuno, mientras observamos el noticiero de la mañana, después de alistarme psicológicamente para la jornada. Empecé a ayudarle a mis hijos en sus deberes académicos. Hacia las 10: 30 de la mañana un poco de organización a mis papeles y materiales para la jornada de trabajo. 11 de la mañana: fui por el carro, 12 salida hacia el colegio, 12: 30 llegada. Tarde completa de trabajo, con partido de Microfutbol incluido: dicté clase, realicé actividades de asistencia, llevé el auto a revisión y lavado, jugué Microfutbol, compartí con mis amigos, recogí dinero para el uniforme deportivo de mi curso, hablé con algunos muchachos de diversos cursos. Regreso a casa.

MAESTRO 3 (Soltero): Suena el reloj, me coloco de pié, observo la hora, empiezo a tender la cama, tiendo la cama, preparo el desayuno, tomo una ducha, me visto, tomo el desayuno, recojo los materiales que debo llevar a la escuela, los reviso y verifico que estén completos, replanteo las actividades del día. Salgo al frente de la casa, tomo el bus, voy observando avisos, personas,

etc, observo además a las personas del bus, llego al frente del colegio, ingreso al colegio. Di clase de física en grado 11, dirección de grupo en noveno, organización de izada de bandera. Salí a contratar un bus, salimos con el grado 11 hacia el Planetario Distrital. Llegamos al Planetario Distrital y esperamos un cuarto de hora la entrada. Vimos dos videos sobre sistema solar y uno sobre Pisos Térmicos de Colombia, fauna y flora. Visitamos la cúpula del planetario junto con sesión. Visitamos la galería de arte. Realizamos un recorrido por el museo de Ciencias. Salimos hacia el colegio. Di clase de Algebra en 8. Organicé heraldo con 9. Salí para mi casa. Estudié para el parcial de análisis numérico para la Universidad.

Las descripciones que hacen maestros y maestras, referentes a su participación en las actividades del hogar, hacen evidentes los roles que desempeñan que un su gran mayoría siguen siendo los tradicionales. Lo podemos observar con mayor claridad en el diagrama N° 1

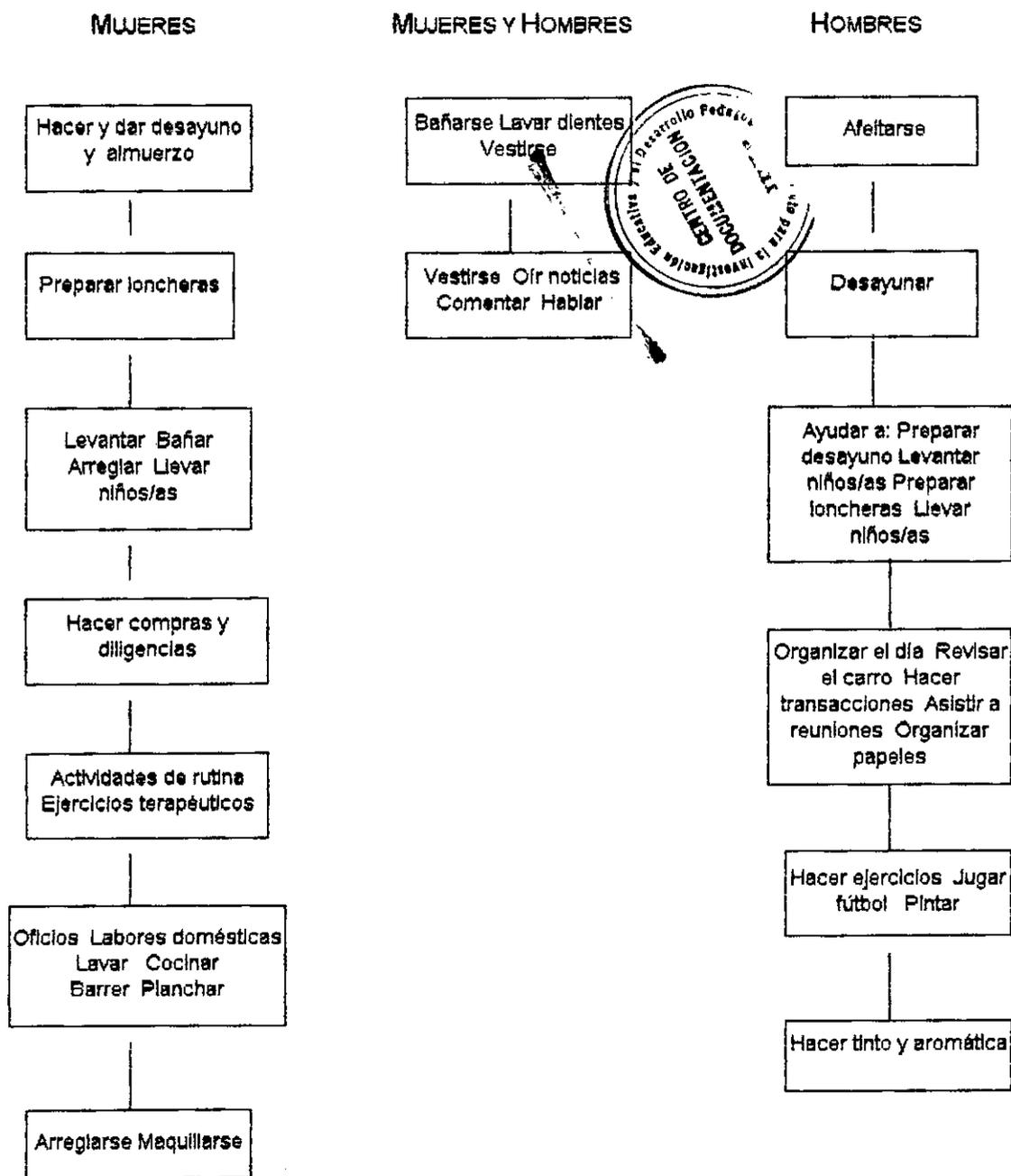
De las actividades que maestras y maestros realizan dentro del hogar se puede establecer que las mujeres se encargan de preparar alimentos, atender niños/as, lavar, hacer compras, hacer aseo, diligencias, arreglarse, maquillarse. Los hombres por su parte se afeitan, desayunan, ayudan a levantar niños/as y preparar desayunos, organizar el día, revisan carro, hacen transacciones, hacen ejercicios, juegan, hacer tinto o aromática. Mujeres y hombres se levantan, se bañan, se visten, escuchan noticias, conversan y se desplazan.

Es significativo que las dos maestras que se refirieron a hacer ejercicios los nombraron como terapia y como ejercicios para la columna. Parece que la única actividad en la que piensan en si mismas es al momento de maquillarse. De otra parte, se evidencian cambios importantes con a respecto a la distribución del trabajo familiar: los hombres "colaboran" con algunas de las actividades relacionadas con la paternidad, pero se mantienen las inequidades en cuanto a las labores llamadas oficios domésticos: el aseo de la casa, el arreglo de la ropa, que aún se considera oficio de mujeres.

Prácticas similares se han detectado en estudios efectuados en otros países, como el realizado por Cristina Brullet Tenas (1996) con parejas jóvenes de Cataluña, donde demuestra que en esas parejas se ha reducido el perfil dominante y autoritario del modelo paterno recibido en la familia de origen, ahora los padres son más paternales, pero se sigue manteniendo una asimetría en el trabajo familiar es decir una pronunciada división sexual del trabajo.

Actividades realizadas en el hogar por maestras y maestros:

DIAGRAMA N° 1



Veamos lo acaecido con las familias de origen:

Los datos suministrados por maestras y maestros, acerca de sus familias de origen, nos permitieron establecer una comparación de los roles ejercidos por sus progenitores, donde se puede ver la forma como ellos y ellas asumen las labores domésticas: para las mujeres es expresado como una obligación el ejercer «Todas las labores propias del hogar», «Todas las labores propias del ama de casa», «Lo normal de la casa», aunque trabajen fuera del hogar; mientras que para los hombres que las realizan siempre lo expresan en el sentido de la «Ayuda», «Colaboración». Que al ser comparado con lo que sucede actualmente es un indicador de lo poco que ha cambiado esta situación, recayendo en la mujeres las mayores responsabilidades.

Roles de las madres de maestras y maestros:

TABLA N° 9

ROLES DE LAS MADRES DE MAESTRAS Y MAESTROS			
Número	%	Ocupación	Labores domésticas realizadas
42	60.9 %	Hogar o ama de casa	Todos los oficios del hogar
5	7.3%	Empleada	Todas o casi todas
4	5.8%	Maestra	Todas - Cocina, disciplina, administración, organización
3	4.4 %	Modista	Todas las del hogar
2	2.9 %	Independiente	Todas - Todas con la ayuda de los hijos
1	1.4%	Enfermera	Todas, incluido el afán por el cuidado y el vivir bien.
1	1.4%	Vendedora	-----
1	1.4%	Servicios generales	Lavar, planchar y hacer de comer
1	1.4%	Panadería	Todas las del hogar
1	1.4%	Secretaria y Docente	Propias del hogar cuando no había servicio
1	1.4%	Hogar y agricultura	Todas
1	1.4%	madre ausente	Todas en el poco tiempo presente
1	1.4%	madre fallecida	
3	4.4%	No responden	

Datos de la ficha psicosocial respondida por 68 personas: 47 maestras, 18 hombres, 3 no responden

Roles de los padres de maestras y maestros:

TABLA N° 10

ROLES DE LOS PADRES DE MAESTRAS Y MAESTROS			
Número	%	Ocupación	Labores domésticas realizadas
12	17.6%	Empleados	Ninguna o ayudar en oficios varios
7	10.2%	Agricultores	Ninguna - Colaborar a la madre - Reparaciones
7	10.2%	Comerciantes	Ninguna - Colaboración en preparación de alimentos - Trabajo de herramienta
6	8.8%	Conductores	Ninguna - Cocinar de vez en cuando
4	5.8%	Independientes	Ninguna - Pendiente del mercados
3	4.4%	docentes	Ninguna - A veces cocina ,aseo, hogar
3	4.4%	Ganaderos	Ninguna - Ayuda
2	2.9%	Negociantes	Ninguna
2	2.9%	Ingenieros	Ninguna
2	2.9%	Abogados	Ninguna - Pintar
1	1.4%	Minero	Ninguna
1	1.4%	Tipógrafo Armador	Ninguna
1	1.4%	Contratista de obras	Ninguna
1	1.4%	Suboficial del ejército	Ninguna
1	1.4%	Recaudador y finquero	Ninguna
1	1.4%	Fotógrafo	Ninguna
1	1.4%	Obrero	Ninguna
1	1.4%	Mecánico electricista	Ninguna
1	1.4%	Militar, secretario de jueces	Ninguna
1	1.4%	Mecánico	Todas
1	1.4%	Policía	Reparaciones
1	1.4%	Maquinista	Ninguna
1	1.4%	Negocios y Chef	Algunas de cocina
1	1.4%	No responde	
6	8.8%	Fallecidos	

Datos de la ficha psicosocial respondida por 68 personas: 49 maestras, 18 hombres, 1 no responden. La mayoría no desempeña ninguna pero, en algunos rangos, unos pocos señalan ayuda

IV. FEMINIDAD Y MASCULINIDAD

Los conceptos de feminidad y masculinidad se convierten en pilares de las investigaciones que intentan explicar los comportamientos humanos y los fenómenos sociales a partir de la existencia diferencial de hombres y mujeres y de las interrelaciones establecidas entre sí.

Tales conceptos como constructos históricos se caracterizan, por una parte por su posibilidad de adaptación, dado el carácter cultural e histórico de sus significados, que los hace diferir según el contexto sociocultural, y por otra parte, por las connotaciones de influencia tan poderosa sobre la organización social y por ende sobre la construcción de las identidades particulares que en ellas existen, que hacen de esas connotaciones garantes de la estabilidad social, difíciles de modificar sin generar crisis en las formas de vida tanto colectiva como individual.

El interés de este trabajo se apoya en esas dos características, pues en la coyuntura actual de grandes cambios comportamentales de los sujetos, tanto en el nivel de las acciones y vivencias colectivas como en el nivel de la experiencia de vida individual, se aprecia una creciente y permanente tensión entre la búsqueda de nuevas formas de ser y estar en el mundo, que permitan hallar el máximo de sentido a la vida, y el deseo de seguridad que brinda la estabilidad de las formas de convivencia cotidiana.

Ese estado, expresión de las formas de vida humana, se presenta de manera más insidiosa en las colectividades, pues a la dinámica general que imprime esa tensión en el grupo como unidad, se agrega la ebullición generada por la interacción de las diferentes individualidades y subjetividades que a su vez la viven.

Nuestra pregunta inicial, al igual que la de otros grupos y movimientos, ha sido por el sentido de lo que ocurre en la vida de las instituciones y demás integraciones sociales que hace tan difíciles hasta las transformaciones más sencillas. Pero al adentrarnos en las prácticas propias de la indagación teórico-práctica hemos accedido a la comprensión de que cambio y estabilidad social están vinculados con la lógica de la incertidumbre individual y particular que crea la búsqueda de lo nuevo simultánea al deseo de seguridad.

Este trabajo trata de adentrarse en esos dos elementos a partir de la interrogación sobre las manifestaciones de los procesos que se viven actualmente en la institución escolar, como colectividad responsable de dar pautas a las nuevas generaciones para su mejor conducción en esa incertidumbre, haciendo énfasis en la interrogación sobre la influencia que en ese sentido pueda estar produciendo la especificidad humana de la diferencia sexual.

Nuestra hipótesis es que muchos de los conflictos y las dificultades, y en general la mayoría de las experiencias, si no todas, de la cotidianidad escolar están determinadas por la relaciones intersubjetivas dadas al interior de la colectividad escolar entre individuos/as a todas luces diferentes. Siendo, a nuestro modo de ver, la diferencia sexual uno de sus componentes más significativos al que sin embargo poca atención se le ha prestado, como producto de la organización social construida sobre un modelo de vida, que ha ignorado esa diferencia.

Teniendo en cuenta ese planteamiento hemos asumido como objeto central de este trabajo el estudio de las ideas que sobre la feminidad y la masculinidad están manejando, en la actualidad las y los docentes del Distrito Capital, las relaciones que se establecen entre esas ideas y las formas en que hombres y mujeres asumen su trabajo, y las conceptualizaciones que construyen sobre el mismo.

Adicionalmente se presentan algunas reflexiones sobre el tema, desde algunos referentes teóricos y desde el contexto de la cotidianidad escolar que se encuentra mediada permanentemente por las existencias en femenino y masculino de sus integrantes y en particular de ese sujeto líder fundamental de cuanto acontece en la escuela: la maestra y en algunas instituciones el maestro.

A la luz de esas reflexiones enfocaremos las dos dimensiones señaladas de la masculinidad y la feminidad, como vivencia y como concepto, a fin de visualizar lo que cambia y lo que permanece y así explicar no solo la existencia de ciertas prácticas pedagógicas sino el por qué de las mismas.

Entre los apoyos teóricos facilitado por estudiosas del tema, destacamos entre otros el trabajo de Marcela Lagarde de quien hemos logrado conocer profundos análisis sobre la subjetividad femenina; el de Elizabeth Badinter, quien ha indagado sistemáticamente los temas de la feminidad y la masculinidad; el de Rita Radl Philipp de quien hemos conocido recientemente algunos elementos de su trabajo sobre la constitución social de las identidades de género; y el de Florence Thomas, que ha sido pionera en Colombia del trabajo académico sobre estos temas.

LAS VIVENCIAS

Partimos aquí de las opiniones que las maestras y maestros de los grupos focales con los que se desarrolló esta investigación, expresaron sobre el conjunto de características de la forma de ser mujer u hombre, sustrato de las definiciones sociales del género femenino y masculino dominantes en un grupo o en una sociedad.

Para indagar por las opiniones de las/os docentes se realizó una entrevista grupal con la modalidad de taller (Anexo N°3), mediante la cual se logró recoger el conjunto de ideas que maestras y maestros tienen sobre el ser mujer y el ser hombre.

Ser mujer

Las maestras y maestros relacionan la palabra mujer mayoritariamente con:

1. Ternura
2. Amor
3. Madre
4. Vida
5. Entrega
6. Femenina

7. Alegría
8. Amiga
9. Hogar
10. Comprensión
11. Sencillez
12. Apoyo

(Lista registrada de acuerdo a la frecuencia con que fueron mencionadas dichas características).

Se observa que todos los atributos mencionados se asocian a la condición tradicional de la mujer. Fueron utilizados tanto por maestras como maestros de los cuatro centros educativos, tal como lo muestra el siguiente cuadro resumen (Tabla N° 11)

Atributos asignados al concepto Mujer:

TABLA N° 11

SINONIMOS DE MUJER SEGUN FRECUENCIA DE RESPUESTAS					
Colegio	A	B	C	D	Total
Sinónimos	Compañera Ternura Amiga Amor Apoyo Madre	Ternura Amor Comprensión Vida	Ternura Amor Madre Belleza Alegría	Amor Ternura Vida Maternidad Femenina Hogar Alegría Entrega Sencillez Comprensión Amiga Inteligencia Orden	Ternura Amor Madre Vida Femenina Amiga Alegría Hogar Comprensión Apoyo Inteligencia Orden Entrega

100

Se solicitó a maestras y maestros que utilizaran los sinónimos para crear una definición de mujer. En el colegio C, una de las Instituciones que nos permitió examinar con mayor claridad las definiciones construidas, las maestras definen Mujer como:

Centro de un ambiente
Eje de la vida
Sumatoria de valores
Signo de ser mamá
Ser que sabe conjugar todas las cualidades
Parte fundamental de la vida

Y dan mayor fuerza a sus definiciones agregando palabras sueltas como: amor, amable, fecundidad, ternura, sencillez y valentía.

Por su parte los hombres afirman que la definición de Mujer "depende de la mujer" y, al solicitarles precisión en su concepto la definen como:

Complemento del hombre
Complemento indispensable
Compañera ideal
Generadora de vida
Ser que logra la unidad del hogar
Y agregan palabras como divinas y tolerantes.

Se observa que las maestras relacionan a la mujer fundamentalmente con su capacidad de dar y cuidar la vida. Mientras los hombres la ven con relación a ser pareja y madre.

A continuación se registran las definiciones de mujer elaboradas colectivamente en las diferentes instituciones:

Definiciones de mujer:

TABLA N° 12

COLEGIO	DEFINICIÓN
<p>B</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La número uno, tierna y delicada como un pétalo, generadora de vida, el primer amor, cariñosa y unidad irrepetible de vida. 2. Capricho, ternura, amor.. ¡Lo máximo! Verraquera hecha comprensión para hacer el camino ¡vanidad! Mujer-dedicación - entrega. Mujer - sentimiento- placer. Mujer -sensualidad. Mujer -responsabilidad -compromiso 3. Mujer es la tierra donde nacen flores como el amor, la ternura, la comprensión la vida. Que lleva a otros como ángeles del cielo a formar hogares tiernos y cariñosos y cuando llegan a ser más madres, comprenden las bobadas de la vida. <p>Mujer: capricho transformado en belleza, que con su verraquera, nos genera la flor del sentimiento y nos enseña el placer y la dicha de la vida.</p>
<p>C</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mujer. Ser que con su inteligencia y ternura que la caracteriza, es compañera ideal, complemento indispensable del hombre, en su rol de madre se manifiesta con otras cualidades como el amor, la madurez, el equilibrio, siendo así maestra y fundamento en la unidad del hogar. 2. Mujer. Eres emblema de amor y ternura, con tu sencillez, alegría y entrega, fuente de trabajo. Sintetizas la esperanza, la acción y el empuje indispensables para la transformación de la vida. 3. Mujer. Mamá, amor cariño y ternura. Expresión de delicadeza, vanidad y unidad. Con su belleza, duizura, fortaleza y fraternidad, construyen futuro. <p>Mujer. Amor - ternura - sencillez - comprensión - generador de vida - tolerante - valiente - amable - dedicada. Ser que conjuga un conjunto de cualidades que la ubican como parte fundamental de la vida.</p>
<p>D</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La mujer es fuente de amor, vida, ternura, pureza. Se proyecta como madre feliz de un hogar donde con su amabilidad, delicadeza, belleza y sinceridad construye una familia. 2. Mujer es una fuente de vida, de ternura, es la paz del hogar, es la música de la vida. 3. Mujer bella, femenina, espiritual, es un ser generador de vida, tierna, centro de la familia que brinda seguridad, comprensión, amor, es abnegada, justa, leal, fiel que busca su realización personal profesional, ordenada y capaz de perdonar. (Definiciones al margen de las hojas de los círculos concéntricos) 4. La mujer es la fuente de la vida, el cáliz de la ternura, la paz del hogar, el aroma de la esperanza, la música de la vida, la fuerza y el nervio de la inspiración... 5. Mujer. Un ser bello, femenino, espiritual, tierno, centro de la familia, que brinda seguridad, comprensión y amor. Es abnegada, justa, leal y fiel, busca su realización personal y profesional ordenada y capaz de perdonar. <p>Mujer, es el eje de la vida y fuente de amor, ternura, amabilidad, entrega proyectándose en una familia como madre, dando testimonio de feminidad belleza, delicadeza y amabilidad</p>

Podemos apreciar que en las anteriores definiciones aparecen también todas aquellas expresiones relacionadas con la mujer desde el punto de vista de:

- La maternidad: fuente de..., constructora de familia, generadora de vida: «Madre feliz de un hogar», «Se proyecta en una familia como madre».
- La feminidad en términos de: belleza, ternura y comprensión: «Cáliz de la ternura», delicadeza, espiritualidad.
- Cualidades relacionadas con el servicio y la organización: abnegada, justa, leal, fiel, ordenada, amable, sincera: «Capaz de perdonar», «Aroma de la esperanza», «Música de la vida», «Paz del hogar».
- El hogar: centro, núcleo, eje del hogar y la familia: «Llenan a otros como ángeles del cielo», «Forman hogares tiernos y cariñosos», «Siendo así maestra y fundamento en la unidad del hogar», «Paz del hogar», «Centro de la familia», espacio privado.

Entre las características negativas se destacan: caprichosa, desordenada, infiel.

Ser hombre

Tanto maestras como maestros relacionan la palabra hombre con:

1. Fuerza
2. Compañía
3. Trabajo
4. Amor
5. Amigo
6. Macho
7. Varonil
8. Padre
9. Complemento
10. Apoyo
11. Razón
12. Jefe
13. Responsabilidad

Relacionados con lo que tradicionalmente se asume con características varoniles, de hombre.

En el siguiente cuadro podemos apreciar, relacionados por centros educativos, los términos utilizados tanto por maestras como por maestros para definir la palabra hombre.

Atributos asignados al concepto de hombre:

TABLA N° 13

SINÓNIMOS DE HOMBRE SEGÚN FRECUENCIA DE RESPUESTAS					
Colegio	A	B	C	D	Total
Sinónimos	Amigo Amor Fuerza Compañía	Apoyo-ayuda Machista	Fuerza Responsabilidad Compañía Comprensión Compañero Apoyo Amigo Vida	Trabajo Fuerza Compañero Padre Complemento Varonil Razón Jefe Responsable Ternura	Fuerza Compañía Trabajo Amor Amigo Apoyo Responsabili- dad Complemento Padre Varonil Razón Comprensión Jefe Ternura Vida Machista

En la institución C, mencionada, las maestras, utilizando los sinónimos anteriores, construyeron las siguientes definiciones de Hombre:

Fuente de poder, fuerza y fortaleza

Apoyo, ayuda, complemento, compañía

Compañero ideal de la vida

Genera responsabilidad

Fuente de comprensión

Genera vida

Mai necesario

Irresponsables

Se apoyan en palabras tales como: disciplina, serio, trabajo, valiente, autónomo, competencia.

Por su parte los maestros definen Hombre como:

Generador de vida y estricta disciplina

Expresión de Inteligencia

Parte necesaria en todos los aspectos

Manutención de la humanidad

Constructor

Y se apoyan en palabras tales como: amigo, amor, autosuficiencia, disciplina, fuerza, compañero, complemento, razón, soporte, responsabilidad y vida.

Se puede observar que las maestras ven en el hombre un ser necesario y un compañero. Mientras los maestros se ven a si mismos valiosos y útiles para la humanidad.

Como conclusión las mujeres son valoradas tanto por ellas mismas como por los demás, por su capacidad para ser en función de los/as otros/as, en contraste con los hombres quienes son valorados por ellos mismos en razón de lo que son y por las mujeres en razón de la necesidad de ellos.

Las definiciones de hombre elaboradas colectivamente por los grupos en cada institución fueron:

Definiciones de hombre:

TABLA N° 14

COLEGIO	DEFINICIONES
B	<p>1. Hombre. Mal necesario, tentación varonil. Hombre. Por ayuda y apoyo en carretilla, tiene proyección y se convierte en complemento, terquedad, sufrimiento para formar la otra mitad del sol.</p> <p>2. Hombre. Rey de la patanería, son bastos y responsables únicos, indispensables y necesarios para la fuerza, sin corazón, mentirosos, machistas, mujerlegos, ser es humanos con necesidades afectivas de amor y ternura.</p> <p>3. Hombre. Único, machista, fuerte, necio, compañía, varonil, valor y seriedad, romántico inteligente y viril</p>
C	<p>1. Hombre. Fuente de comprensión, fortaleza, armonía. Con amor y razón genera responsabilidad, disciplina y cumplimiento. Con su apoyo y trabajo es el compañero ideal para la vida.</p> <p>2. Hombre. Significas la fuerza, responsabilidad autoridad y disciplina. Con tu liderazgo y participación contribuyes a las decisiones políticas para la transformación y el cambio en la búsqueda de la libertad y de la justicia.</p> <p>3. Hombre. Representa la fuerza, trabajo, responsabilidad y soporte en el hogar, si bien se caracteriza por prepotencia, tranquilidad y autosuficiencia. Se manifiesta en casi todos sus actos como un ser con actitud positiva ante la vida.</p> <p>4. Hombre. Apoyo, complemento, compañía ,fuerza.</p>
D	<p>1. Hombre. Es un complemento para la vida para el trabajo. Es sinónimo de fuerza y amor</p> <p>2. El Hombre es un complemento llamado a la paternidad, capaz de amar , fuerte, responsable, varonil, que brinda confianza, ayuda, cariño y compañía, es también machista y egoísta.</p> <p>3 El hombre es una fuerza de esperanza y según su trabajo puede transmitir progreso. Sirve a veces de guía esperanza como jefe de unión y esfuerzo en el hogar. No importa que sea viudo, compañero, mujerlego: Siempre ejerce autoridad.</p>

En las anteriores definiciones se asocia Hombre con las características propias de:

- El espacio público: trabajo, progreso, esfuerzo, autoridad, liderazgo, participación: «Toma decisiones políticas», «Búsqueda de libertad y justicia».
- Lo varonil: fuerza, disciplina, soporte, valor, autosuficiencia, prepotencia, razón, virilidad: «Tentación varonil»

- Se hace especial énfasis en señalarlo como: complemento, compañía, apoyo: «Compañía ideal para la vida», «La otra mitad del sob»
- En su dificultad para expresar algunos sentimientos: «Persona no muy demostradora de sentimientos», «Evita los sentimientos para modelar su vida», «Mancja más los sentimientos»

Entre las características negativas se resaltan: machista, neclo, mujeriego, terco, mentiroso, sin corazón, egoísta: «Rey de la patanería», «Fuerte cuando le pega a la mujer».

Puede observarse que son más las características negativas asignadas a los hombres por las mujeres, que las asignadas a las mujeres por los hombres, pero se resalta el hecho de que las asignadas a los hombres contribuyen a reafirmar su identidad masculina, mientras las asignadas a las mujeres quita valor a su respectiva identidad.

No obstante las diferenciaciones, mencionadas, que son evidentes, otras/os maestras y maestros se refieren a que mujeres y hombres son iguales: «Es un ser que tiene las mismas cualidades de la mujer». «Su única diferencia es orgánica, porque a nivel de sentimientos y valores somos iguales». «Estamos en igualdad de condiciones».

En la población estudiada priman los conceptos de mujer y hombre que tradicionalmente se han manejado: Mujer=Madre, Hombre=Fuerza. Aún cuando se afirma que la situación ha cambiado, se siguen presentando implícitamente al estudiantado modelos diferenciados sexualmente, con connotaciones de inferiorización de las mujeres.

LOS CONCEPTOS

Construcción de las Identidades de género

Hay coincidencia en los diferentes estudios, sobre el hecho de que la feminidad y la masculinidad, como formas diferenciales de la persona en razón de su género, son un producto sociocultural cuya construcción es un proceso vital del ser humano. Por ello la comprensión de su esencia requiere de indagación sobre ese proceso, desde su génesis tanto práctica como

simbólica. Según Rita Radl Philipp (1996) el tema alude tanto a las relaciones de género entre hombres y mujeres como a los modelos imperantes en torno a las identidades femeninas y masculinas.

Su ponencia en el Congreso de Sociología de Granada en 1995, se centró en mostrar el significado sociohistórico del proceso de constitución de las identidades de género y la verticalidad de las relaciones de género basadas en una valoración de carencia de la Identidad del género femenino.

En su trabajo "El proceso de constitución social de las identidades de género femenino y masculino: una crítica al modelo imperante" cuestiona el predominio teórico del modelo de "carencia de la Identidad del género femenino, frente a la Identidad del género masculino". Modelo construido sobre la primera explicación científico-psicológica, realizada por la teoría Freudiana que sigue determinando las explicaciones actuales sobre la constitución de la Identidad de los géneros masculino y femenino.

Según este mecanismo de Identidad sexual, la identidad sexual femenina se constituye a partir de lo que le falta y de lo que carece, dando pie a una identidad de género carente de valor propio y definida por contraposición a la Identidad de género masculina que contiene el símbolo fálico como símbolo de poder y superioridad. Ello ha impedido la valoración positiva de los órganos sexuales femeninos y conducido al supuesto teórico del miedo a la castración del niño y la envidia del pene de la niñas.

La discusión feminista de este punto de vista ha enfocado varios aspectos teóricos, desde varias disciplinas. En este caso se trata de significar el punto de vista de las críticas desde el mismo enfoque psicoanalítico; que en una perspectiva interaccionista, se orientan a relativizar el monismo fálico descrito y a redimensionar la relación madre- hija y madre-hijo, en una nueva interpretación del mito de Edipo centrada en el grupo familiar.

Desde esa perspectiva destaca el aporte de la teoría psicoanalítica para explicar la constitución de la personalidad humana a partir de las interacciones que se dan entre el sujeto y su exterior. El sujeto tiene que integrar los aspectos y expectativas sociales con sus propios deseos y puntos de vista. Luego, se trata de destacar el papel decisivo del entorno, que tanto

Freud como Mead, establecen para la constitución de la personalidad. Por consiguiente la formación de las identidades de género tienen un carácter marcadamente social.

Se cuestionan las estructuras sociales que determinan, a través de la estructura familiar patriarcal, identidades de género verticales, y dan valor ideológico a una definición de los roles de género, basados en relación con los cuidados y la socialización brindados a niñas y niños y a las funciones desempeñadas en el ámbito doméstico por mujeres y hombres. Sin embargo señala que el psicoanálisis abre la posibilidad de plantear el desarrollo de la identidad de género mediante el reconocimiento de las diferencias sexuales y de género.

Según Nancy Chodorow, citada por Ralf, las identidades de género descritas por Freud corresponden al cumplimiento exclusivo de la función materna, que tiene un valor jerárquico inferior a ser desempeñado por la madre. Luego, el proceso de la constitución de las identidades de género está predeterminado de forma decisiva por las experiencias en la estructura familiar, quedando claro que los mecanismos básicos descritos por las identidades de género masculino y femenino han correspondido a una estructura familiar de tipo patriarcal.

Pierre Bourdieu desde la perspectiva sociológica, estructural-constructivista, se refiere a la asimetría de los estatutos asignados a cada uno de los sexos dentro de la economía de los intercambios simbólicos: En tanto que los hombres son los sujetos de las estrategias matrimoniales a través de las cuales procuran mantener o acrecentar el capital simbólico¹, las mujeres son los objetos de esos intercambios y circulan como símbolos predispuestos a sellar alianzas. Son investidas así de una función simbólica en que las mujeres se ven obligadas a trabajar continuamente para salvaguardar su valor simbólico. Dicho sistema niega paradójicamente el trabajo propiamente femenino de gestación en beneficio de la intervención masculina en el acto sexual. Así mismo el papel privilegiado que las mujeres desempeñan en la producción propiamente simbólica, tanto en el hogar como fuera del mismo, siempre es devaluado, cuando no ignorado. (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 142)

¹ Se refiere al intercambio de capital simbólico, que es el crédito y la autoridad conferidos a un sujeto por la posesión y el reconocimiento de otros tipos de capital: económico (bienes materiales y dinero), cultural (conocimientos, saberes, hábitos), social (relaciones sociales). Sobre este aspecto trabaja en varios de sus libros particularmente en *La distinción*, 1988.

En la construcción de la identidad el psicoanálisis define tres etapas: identificación primaria como el inicio del amor simbiótico; identificación secundaria como la relación madre e hijo/hija y el principio de realidad al asumir la carencia, la pluralidad, la ley, el existir aquí y aceptar a los otros y a las otras allá. La construcción de la identidad se logra a través del amor de las otras y de los otros, proceso en el cual histórica, ideológica, y socialmente ha sido la madre la encargada de suministrar el amor (Florence Thomas , 1996).

En definitiva, los procesos de constitución de las identidades de género no son de carácter exclusivamente psíquico, sino marcadamente socio histórico. De ahí que muchas feministas aboguen por que la función maternal sea también asumida por los padres, lo cual posibilitaría una identificación positiva del género femenino y masculino basado en el reconocimiento de las diferencias de género².

Desde esta perspectiva, una estructura familiar que permita definiciones de roles abiertas darían pie a unos procesos de constitución de las identidades de género con una valoración simétrica de la identidad femenina y masculina.

Feminidad y masculinidad

La feminidad y la masculinidad son las formas en que se expresa la identidad diferencial de hombres y mujeres en razón de su sexo o género. Esa identidad, según Marcela Lagarde (1992)³ es una construcción socio cultural mediante la cual las sociedades construyen a los sujetos que necesitan para reproducir esa sociedad y se efectúa mediante un sistema de clasificación propia de cada sociedad y cultura.

² Christiane Olivier se refiere a la necesidad de que los padres estén acompañando a sus hijos en todo sus proceso de crecimiento (Ver Los hijos de Yocasta, 1984)

³ Marcela Lagarde ha sido invitada por grupos de mujeres de varios países de América Latina a impartir cursos sobre la identidad femenina y sobre las interrelaciones de género en el marco de eventos de carácter tanto nacional como internacional. De las memorias de los cursos de 1992 sobre: Poder y Liderazgo de las Mujeres, Identidad y Subjetividad Femenina y La Relación Madre-Hija, realizados en Colombia y centroamérica se extraen algunos de sus planteamientos más significativos.

Sistema de clasificaciones en el cual, dice Lagarde, ser algo significa no ser lo otro y en el cual las personas se especializan para vivir. La mayor parte de esos sistemas se organizan a partir de las características corporales y dentro de ellas la diferencia genital es la que con más fuerza ha incidido. Razón por la cual todas las sociedades conocidas han clasificado, asignado valores, actividades, funciones, etc, a partir de la diferencia sexual. Sobre ella se constituyen los sistemas de clasificaciones como sistemas de inclusión y de exclusión de las personas en actividades, funciones, territorios, espacios, modos de vida, horarios, formas de pensar y de sentir, relaciones, lenguajes y poderes. Elemento determinante de la consolidación de los roles de género a los cuales se hizo referencia en capítulo anterior.

Otro elemento de esa clasificación binaria de las personas según el sexo es el hecho descrito por Lagarde de que "todos los seres humanos somos afirmación y negación", nos afirmamos como unos y nos negamos como otros, si soy mujer no soy hombre. Luego, las identidades se viven como un proceso de reconocimiento y desconocimiento. Evidencia a la que han llegado los estudios sobre masculinidad y feminidad, pero mostrando que esa polaridad puede implicar desequilibrio pues, en la mayoría de sociedades patriarcales, la masculinidad se ha construido a partir de la negación de la feminidad. Así, Elizabeth Badinter (1993) se refiere a algunos de los estudios sobre los problemas de la identidad masculina como el citado de Ruth Hartley, en el cual establece que a un niño se define por vía negativa como lo que no es femenino y que los hombres aprenden antes lo que no deben ser para ser masculinos, que lo que deben ser.

La identidad femenina

Según Marcela Lagarde, identidad es todo lo que identifica a un individuo. En su conformación intervienen: tanto factores de cambio como de estabilidad; aspectos que diferencian a las personas, como aspectos que las hacen semejantes unas a otras; características físicas corporales y características de pertenencia sociocultural como el género, la clase, la religión.

La identidad está constituida también por elementos que agrupan y separan a los individuos, sin embargo en las sociedades patriarcales los elementos comunes de la identidad femenina se invisibilizan, pues se consideran naturales. "se remiten a los instintos, a las hormonas, a la biología" (Lagarde 1992, p. 9), mientras que mediante el sistema de géneros se so-

brevvaloran los elementos diferenciadores de la identidad. Por ello afirma Lagarde que ser mujer deja de ser un hecho histórico, como debería, por ser expresión femenina de lo humano, para convertirse en hecho natural. Ser mujer no está en el primer lugar de la configuración de la identidad femenina, ni posibilita el reconocimiento de las mujeres entre sí y por ello nos enfrentamos a procesos permanentes de des-identificación en que se priorizan otras referencias vitales como clase social, la edad, la raza. "Las mujeres estamos en una cultura, en un «orden del mundo» que nos construye divididas, separadas, antagonizadas, irreconocibles las unas en las otras" (Ibid, p.10). Por esa razón cuando se habla de identidad se está haciendo referencia a un "orden del mundo"⁴ que se hace concreto en cada sujeto social.

De otra parte la identidad es también un producto cultural que se vive mediante una escala de valores y jerarquías, que hacen unos aspectos de la identidad positivos y otros negativos. Pero para las mujeres lo positivo es lo considerado natural y lo negativo lo demás, de ahí que ser mujer es sentirse halagada cuando alguien alaba sus hijos, su cuerpo, sus ojos; atributos naturales que además están referidos a la sexualidad. Para las mujeres la identidad no es solamente un hecho subjetivo, también abarca la vivencia del cuerpo. El cuerpo está en el centro de la definición del género femenino.

El universo femenino así construido ha sido sinónimo de adentro, interior, y el universo masculino sinónimo de afuera, exterior. Para lo femenino se encuentran dos momentos (Florence Thomas, 1996):

1. Una feminidad seductora -autocontemplativa- narcisista, que trabaja para atraer, seducir, para la mirada masculina, para el otro, enfatizando el cuerpo trabajado, cubriéndole de atributos de la feminidad.
2. Una feminidad ofidiosa, atareada, reproductiva, definida por lo doméstico, materno y delimitada por la casa, el marido, los hijos/hijas, responsable de la esfera de lo afectivo.

⁴ Se trata del orden patriarcal.

Identidad y asignación

La conciencia que cada persona tiene de sí misma en su relación con el mundo y los sentimientos acerca de su propio ser constituyen la autoidentidad, la conforman elementos inconscientes que se expresan en sus actos, sus sentimientos y pensamientos, en todo su proceso de desarrollo. Se construye a partir de la identidad asignada por el mundo social en que vive la persona. En las mujeres, las identidades asignadas tienen mayor fuerza que la auto-identidad y con frecuencia tienen fuerza compulsivas (de realización obligatoria), pues el poder de los otros sobre ellas aparece la mayor parte del tiempo como algo irrenunciable. Ello implica una lucha de conflictos de identidad, que se viven, bien afuera, en el mundo o bien como drama interno.

Dimensión filosófica de la identidad femenina

Constituye un aporte fundamental de Marcela Lagarde la connotación filosófica de la identidad como "el sentido de la vida", constituido por las condiciones que determinan la experiencia de vida particular. A partir de esa dimensión se constituye la perspectiva ideológica que define la configuración del universo femenino, pues "desde el género se construye el tamaño del universo, el tamaño de lo que se conoce a través de la experiencia", que es otra forma de conocimiento, pero que para las mujeres está muy limitado al poder conocer solamente ciertos lugares, ciertas actividades, ciertas personas, etc. Además, en las culturas patriarcales a las mujeres se les ha prohibido⁵ indagar el mundo a través de la lectura. Por ello dice Lagarde "a millones de mujeres del mundo nos duele la cabeza al leer, se nos cansa la vista, se nos ca- llentan los ojos, nos arde el cerebro y agotadas cerramos los libros antes de leer" (Ibid, p.14)

"La subjetividad femenina está conformada para no descubrir el mundo en la experien- cia de los otros, de ahí que no escuchamos la experiencia ajena. Nuestro conocimiento del mundo es tan inmediato que no sale de nosotras mismas y compensamos nuestra ignorancia mediante el mecanismo de remitir todas las experiencias a la nuestra. Nuestro mundo está he- cho de las certezas que nos da el mundo patriarcal y por ello no aceptamos alternativas que no

⁵ Prohibición no expresa como imperativa pero sí a partir de un cúmulo de actividades que le impiden hacerlo.

conocemos" (Ibid, p. 14) La subjetividad femenina está estructurada por la creencia de que el mundo es de cierta manera e incuestionable

La sabiduría de las mujeres se conoce generalmente como "intuición", la cual es considerada como una función subjetiva negativa, inferior. En la cultura patriarcal la sabiduría de las mujeres no es reconocida como un saber, ni es valorada en la misma escala que otros saberes. La intuición es una forma de conocimiento que incluye formas afectivas inconscientes de percepción del mundo y es una forma de conocimiento que culturalmente se fomenta en la subjetividad femenina, es una especialización para el trabajo que realizan las mujeres. Una superespecialización del género en la que predomina la afectividad y en la que permanentemente estamos interpretando lo que ocurre a los otros" (Ibid, p. 15)

El goce de la aventura, de lo ignoto, no es una cualidad de género de las mujeres. Para ellas los atributos de género son las certezas, lo repetitivo, los esquemas rígidos, los futuros asignados, porque constituyen el género que reproduce el mundo y el género que transmite el mundo. Como género su función es custodiar el mundo existente. Como intelectuales de la cultura, la función de género asignada a las mujeres es preservar la cultura, como custodias de la moral, de las costumbres y las tradiciones. Junto a otra función que es la de ser "purificadoras del mundo", función que se cumple a través de oficios reales y simbólicos del trabajo cotidiano, invisible, que permite al mundo estar libre de lo sucio, lo impuro, lo que se descompone. (Ibid, p. 16)

La culpa y la falta de límites

En nuestras sociedades la culpa es una cualidad del género femenino a través de la cual se constituye gran parte de la afectividad femenina, por ello desarrolla dos características: sentirse culpables y culpabilizar a los otros, en un mecanismo político que les impulsa reparar el mundo.

El otro mecanismo que está en la identidad femenina es la falta de límites entre el Yo y los Otros, por lo cual son construidas como seres sin límites con los otros y hace que se ocupen vitalmente de los demás. La subjetividad de las mujeres se construye en una pedagogía de género para encargarse de la vida de los otros, la vida que se mantiene a través de la alimen-

tación, a través del espacio íntimo, a través de la reproducción afectiva y erótica. En esa función encuentran el sentido de su existencia.

Mujer: ser para y ser de los otros

Cargadas de culpas, prohibiciones y deberes, las mujeres son cuando lo hacen bien, para los otros. Son cuando cumplen con la identidad asignada, porque en ello además de culpa, también hay goce, el cual está en ser para los otros. "El contenido del amor de las mujeres es ser para los otros, el ideal máximo es perdersen en los otros, fusionarnos con el otro" (Ibid, p. 18). Ello implica un desgaste irreparable de energías vitales, que hace de la inmolación un fenómeno importante en la vida de las mujeres. En el mundo binario en que vivimos solamente uno puede ser sujeto, solo uno puede protagonizar, luego, en los momentos de actuación con los otros, tienen que subsumirse en ellos para no perturbar demasiado su protagonismo

Por ello, un profundo sentimiento subjetivo de las mujeres es el de dar y dar y sentirse siempre desfalcadas, hay un sentimiento de que nunca se obtiene lo que se quiere, nada sacia su carencia, siendo este quizá el elemento más importante de la subjetividad femenina. Y, al ser expropiadas de una parte del mundo, dependen de otro para tenerla. Las mujeres son conceptualizadas simbólicamente como seres incompletos. Su afectividad e intelecto pertenecen a los otros, como si no pudieran sustraerse de los afectos personales.

Así como el "ser para" expresa un sentido de la vida: el "ser de" expresa otra cosa; una relación política de propiedad; la propiedad como seres ocupados o como posesión. Esa relación es la expresión de un orden social en que interviene lo jurídico, lo normativo y lo cultural. Luego crecer como sujetas autónomas significa dejar de pertenecer a los padres, los novios, maridos, amantes u otros dueños a los que se pertenece en los distintos ciclos de la vida.

Ello da lugar a otra vivencia importante: la omnipotencia, cualidad de género que se combina con la impotencia: omnipotentes para "ser para los otros" e impotentes para "ser para nosotras" como seres separados. La omnipotencia es una especialización materna, pero cuando se trata de sí mismas siempre hay un sistemático "no puedo". La impotencia es un producto del miedo, "me da miedo" y entoces antes de que aflore el miedo se impide vivirlo, se evita. Para las mujeres todo los haceres son batallas ganadas a la impotencia porque es un género

para el cual descubrir, crear o imaginar no son atributos asignados ni reconocidos. La impotencia es un sistema de prohibiciones por medio del cual se asegura el cumplimiento de la función asignada, es decir la reproducción de la identidad de género. También es un mecanismo a través del cual se inserta la prohibición en cada mujer de manera que no necesitan viglas.

Otro elemento en la construcción de la identidad femenina es la dádiva o capacidad dadora de las mujeres, ella les permite sobrevivir porque a través de la dádiva se conectan o desconectan con los demás. Muchas mujeres que protestan contra la identidad femenina, expresan su rebeldía dejando de cumplir las actividades más estereotipadamente femeninas, y por eso pelean. "La lucha se instala en esos ámbitos, en las pequeñas huelgas cotidianas, en las rebeliones a la identidad femenina".

De ellas han pasado las mujeres a otras luchas individuales y de ahí a los pequeños grupos de autoayuda, a los movimientos de liberación y finalmente a la construcción de grandes proyectos que cada día obtienen mayor incidencia en todos los campos de la vida social. Entre ellos el de los estudios sociales mediante los cuales se busca desentrañar y desenmascarar la lógica del "conocimiento" patriarcal-androcéntrico, para el que la consideración de la mujer -y de otros sujetos sociales-, o bien ha estado ausente, o ha sido deformada.

Cualquier énfasis que se haga por develar esa lógica es poco en relación con lo que hay por deconstruir y reconstruir no solo a nivel socioestructural, sino en las personalidades e identidades, cuya acción intersubjetiva, construye esos complejos sociales y culturales que atrapan y condicionan las vidas individuales y colectivas.

En ese marco los estudios de masculinidad y feminidad se hacen indispensables.

La masculinidad

Uno de los trabajos más completos sobre la masculinidad es el de Elizabeth Badinter *XY la identidad masculina* (1993), con el que da continuidad a sus investigaciones sobre feminidad y masculinidad. En los planteamientos de ese libro destacan ideas valiosas para el presente trabajo:

Las mujeres están abriendo nuevos caminos de identidad produciendo una nueva femi- nidad que está transtocando igualmente los parámetros de la masculinidad. Mientras el hom- bre hecho a la fuerza rudo, beligerante, maltratante y fetichizador de las mujeres, se encuentra hoy ante la disyuntiva de una doble mutilación pues por un lado la crítica feminista al hombre patriarcal imposibilita el mito de la masculinidad, mientras por otro lado, subsiste la prohibición tradicional de mostrar femi- nidad.

Todo eso viene planteando un vacío definicional de la masculinidad ya que la tradición de potente en el Inconsciente masculino y en los Imaginarios sociales, se volvió mito negativo. En consecuencia se está hoy ante la construcción de un hombre reconciliado, en el que se conjugan solidez, sensibilidad, firmeza y ternura, al tiempo que se plantean cambios en la rela- ción de paternidad.

La construcción de la identidad masculina

Mediante un recorrido por lo que ha sido la historia de la masculinidad, logra Badinter (1993) rehacer el proceso de esos cambios. Partiendo de lo que ha significado el ser hombre a lo largo de historia de la llamada civilización, para mostrar los tránsitos que ha tenido la signifi- cación de la masculinidad y así explicarnos el por qué de las relaciones hombre mujer en el momento actual

Como hitos de la masculinidad cita aquellos en que ser hombre ha sido estar instalado por derecho propio en una posición de poder (Bourdieu, citado por Badinter) y en el cual para alabarlo basta con decir de él, que es un hombre. Se ha tratado de lógica de la masculinidad construido sobre la idea, ya mencionada, de "El" como uno, legible, transparente, familiar; que ha hecho de la mujer la otra, extranjera e incomprensible, corroborando la crítica feminista a ese origen conceptual freudiano de la noción de hombre.

Sin embargo, hoy en día "ya casi nadie ve al hombre en el hombre: el macho es tan sólo una parte de la humanidad y la masculinidad un concepto relativo que se define con res- pecto a la femi- nidad" (Badinter, 1993, p. 25)

A lo largo de ese recorrido de la valoración masculina construida sobre la minusvaloración de la mujer se ha pasado por todos los estadios en que lo femenino ha sido difamado desde todas las disciplinas llamadas científicas -hasta finales del siglo XIX-, mostrando la inferioridad ontológica de la mujer, al igual que el negro y el animal, movida por instintos primitivos (celos, vanidad, crueldad), con un alma infantil y con un instinto materno como su vocación verdadera (Ibid, p.37)

La crisis producida por la industrialización, llegó acompañada de una alteración de la vida familiar en la que los hombres trabajan lejos del hogar y la "virilidad empieza a identificarse con el éxito simbolizado en el dinero". La sociedad industrial aleja a los padres de la familia y el contacto con los hijos se reduce considerablemente, dando a la mujer la responsabilidad de encarnar la ley moral, afectiva y al padre la ley política y económica, se considera el proveedor. Al alejarse el padre del hijo se afecta el poder patriarcal y se redefine la masculinidad tradicional. La fuerza física y el honor son reemplazados por el éxito, el dinero y el trabajo que justifica el alejamiento del padre.

Sin embargo con la nueva era industrial, el mito del proveedor ha cambiado considerablemente. El rol de principales proveedores económicos de la familia ha disminuido, perdiendo se parte de la autoridad y las funciones que ese rol confiere. Con ello también se han modificado las relaciones entre los géneros y cuestionado los discursos vigentes sobre la masculinidad. En particular ha aumentado la vinculación femenina a la estructura productiva, ha mejorado su condición educativa, han conquistado los mismos derechos políticos que los hombres y han reducido el número promedio de hijos, como efecto del uso de métodos anticonceptivos modernos. Cambios particularmente importantes en los sectores medios urbanos en los cuales el discurso que sostenía la superioridad del hombre sobre la mujer ha perdido legitimidad, aunque no haya transformado el comportamiento real de los varones y los nuevos modelos de ser hombre (Viveros y Cañón, 1997).

De ahí se ha llegado a la polémica actual sobre la indeterminación o sobredeterminación del hombre, que desde diferentes perspectivas ha tenido respuesta. Así, las corrientes constructivistas, entre las que se destacan varias feministas, han señalado que la masculinidad lejos de ser esencia es una ideología para justificar la dominación masculina. Entre los últimos análisis se trabaja desde la interdisciplinariedad: psicología, antropología, etc. Llegándose a la

consideración de que la X representa el elemento humano básico, aquello sin lo cual no hay ser humano posible, en tanto que la Y simboliza la diferencia sexual masculina. (Badinter, ob. Cit.)

Desde esta mirada se afirma que es la convicción de los padres, acerca del sexo de su hijo, lo determinante para el desarrollo de la identidad sexual de éste. "El cuerpo es fuente de una identidad primaria y el sexo una zona de interés rápidamente privilegiada, el más remoto origen de la identidad sexual" (p.78)

Para Soller el hombre ha estado impregnado de feminidad durante su vida intrauterina, y de identificación con la madre y sólo en la medida en que logre separar sus problemas de la feminidad y de la condición de hembra de su madre, el joven estará en condiciones de desarrollar su identidad de género masculino. La circuncisión ha servido para desligar al muchacho de su madre e introducirlo en la comunidad de los hombres desatando la importancia del pene. El advenimiento de la masculinidad requiere de una protesta viril, entendiéndose por protesta la necesidad de despejar la duda sobre la feminidad, se dirige a la madre: yo no soy ella, yo no soy como ella, yo estoy contra ella. A partir de esta idea se ha construido el mito de la traición y asesinato a la madre, como el acto viril por excelencia, ejemplo de lo cual se ve en las novelas masculinas.

La segregación sexual de los niños un hecho universal

Desde la escuela materna hasta la pubertad los niños se reagrupan esencialmente por sexos. La preferencia de los niños por agruparse con los de su mismo sexo busca afirmar su identidad masculina. Se establecen ritos de iniciación a la virilidad en las bandas, las pandillas, los equipos, los grupos de muchachos, los boys scouts, que buscan hacer de los jóvenes grandes hombres y luchar contra el afeminamiento. Los deportes colectivos motivan la competencia, la agresión y la violencia. En estos espacios los jóvenes prueban que no son un bebé, ni una niña, ni un homosexual.

Una de las características de la masculinidad es la heterosexualidad. "La identidad masculina se asocia con el hecho de poseer, tomar, penetrar, dominar y afirmarse, si es nece-

sario, por la fuerza. La identidad femenina, al hecho de ser poseída, dócil, pasiva, sumisa” (Ibid, p. 165)

Por ello la ruptura de la imagen tradicional del hombre cuestionado por los cambios socioeconómicos y las críticas feministas, han producido, lo que Badinter denomina dos tipos de mutilación psicológica masculina: la amputación de la feminidad que produce un hombre duro (nudo), el machista que no se reconcilia con los valores maternos, y el hombre blando (trapo) que tiene ausencia de virilidad.

Hombre duro, hombre blando

El hombre duro se caracteriza por poseer los 4 imperativos de la masculinidad descritos por David y Brannon (Badinter, 1993, p. 215): nada afeminado, un pez gordo, una persona importante, un sólido roble. “Es el supermacho, solitario, impasible, viril, una bestia sexual, un mutilado de afecto” representado en Norteamérica por el legendario CoW-Boy, Rambo, Terminator, que pasan de un hombre de carne y hueso a una máquina. (Ibid, p. 116)

Este ideal masculino, difícil de alcanzar, genera traumas en los hombres frente a la masculinidad. Ese ideal masculino ha sido nefasto para los hombres porque el modelo de hombre hiperviril, desmadrado y defeminado causa malestar de identidad y genera violencia. Por lo que es necesario que los hombres comprendan que el ideal viril debe ser diferente, en el que acepten la vulnerabilidad, la capacidad de expresar emociones, pedir ayuda, ser maternales, colaboradores y poder resolver conflictos en forma no violenta.

El sucesor del hombre duro es el hombre blando, su contrario absoluto, resultado de la combatividad ejercida por el feminismo donde las mujeres culpan de todo al macho y algunos, entonces, se despojan de su virilidad adoptando valores y comportamientos femeninos. Ello tiene antecedentes en el siglo XVII desde las inglesas refinadas y las preciosas francesas que soñaban con hombres dulces, corteses y delicados.

Los militantes de los derechos humanos, los pacifistas y los ecologistas también han criticado los valores masculinos anteponiendo a ellos la vida, la compasión, el perdón, la ternura. En los años setenta surgen los hombres reflexivos, atentos, gentiles y dispuestos a respon-

der por las expectativas de las mujeres, pero a partir de los 80 empiezan a manifestar desazón y angustia por considerarse hombres blandos, pasivos y desestructurados y no poder mostrar su virilidad.

Las ciencias humanas han mostrado que son escasas las buenas relaciones entre padres e hijos, parece que muchos hombres han tenido como padre al fantasma extranjero, semi-tirano, torpe, incómodo o extraño en su propia casa, irritado, que a duras penas puede dominar sus emociones. Los hijos se quejan de la ausencia paterna, de los padres faltantes que impiden su identificación con él y el establecimiento de su identidad masculina, cuando adultos intentan reencontrar a su padre y por lo general se estrellan contra la ley del silencio, un padre inaccesible, incapaz de manifestar emociones, puesto que ha heredado un modelo masculino que reprime la expresión de sentimientos de ternura.

El hombre reconciliado

Es el hombre que es capaz de combinar solidez y sensibilidad, el que ha encontrado a su padre y reencontrado a su madre, el que ha llegado a ser hombre sin herir lo femenino-materno. Es una imagen nueva de padre y su función.

La forma como los hombres y mujeres crían a sus hijos/as más que del género, depende de la infancia o de circunstancias exteriores que nada tienen que ver con la fisiología. Para poder hacerse cargo del bebé deben movilizar su feminidad y después del nacimiento hacerse más maternal, comprobando que frente a la crianza el hombre está en igualdad de condiciones con la mujer.

Este nuevo tipo de relaciones son ventajosas para los hijos, en especial para los niños, que han sido sometidos a ritos bárbaros para separarlos de la madre y permitirle acceder al mundo de los hombres, evitándoles la tristezas y dolores de la masculinización.

Supremacía y dominación masculina

La producción teórica acerca de la lógica de la diferencia sexual y su expresión particular en la construcción de las identidades femenina y masculina ha señalado el subfondo de esa

diferencia como parte constituyente de una lógica que cobija a todo tipo de relaciones interpersonales: el poder y el dominio. Tal vez ha sido este ingrediente el que esté convocando a un grupo creciente de teóricos sociales de diferentes disciplinas a la reflexión sobre el tema.

La innegable conexión entre las relaciones intersubjetivas presentes entre hombres y mujeres particulares en su diario vivir, con las relaciones de dominio socioculturales, genera no pocas contradicciones para el estudio de aspectos que antaño se consideraban independientes. Los problemas generales que las sociedades enfrentan como grupo no son totalmente entendibles sin el apoyo de perspectivas particulares y singulares del individuo y la cultura, representaciones diferentes pero articuladas de lo humano.

La psicología en el plano individual ha mostrado grandes desarrollos en ese campo mientras en la sociología son bastantes los acercamientos que se están logrando, entre ellos el de la orientación del constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu, quien en varios de sus artículos y cursos ha tocado el tema de la dominación masculina como "la forma paradigmática de la violencia simbólica"⁶

Se refiere a la dominación sexual como la institución inscrita milenariamente en la objetividad de estructuras sociales y la subjetividad de las estructuras mentales que constituyen el orden masculino o visión masculina del mundo. Ese orden masculino está tan arraigado que no requiere justificación, imponiéndose así mismo como evidente y universal, mediante un acuerdo casi perfecto e inmediato entre, por una parte, las estructuras sociales, como la organización social y sexual del espacio, del tiempo y del trabajo y, por otra parte, las estructuras cognoscitivas inscritas en los cuerpos y las mentes.

Las mujeres -las dominadas-, aplican a esa relación de dominación -y a cualquier objeto del mundo-, y las personas mediante las cuales se verifica esa dominación, esquemas de pensamiento que son producto de la incorporación de esa relación de poder, que las conduce a

⁶ En términos del autor, se refiere a ella para expresar la violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste, que no le da el estatus de violencia, porque esta instalada en el orden de las cosas aceptadas. "Resulta del acuerdo inmediato de las estructuras objetivas con las estructuras cognoscitivas". Ver *Respuestas por una antropología reflexiva*, 1995

construir esta relación desde el punto de vista de los dominantes como natural. En ese orden el hombre es ese ser que se autoexperimenta como universal, monopolizando el ser homo (Pierre Boudieu, 1995, p. 123))

El trabajo de socialización tiende a efectuar una progresiva somatización de las relaciones de dominación sexual mediante la cual impone una construcción social de la representación del sexo biológico, base de todas las visiones míticas del mundo e inculca una "hexis" corporal⁷ que es una auténtica política incorporada. A través de la masculinización de los cuerpos masculinos y la feminización de los cuerpos femeninos, se lleva a cabo una somatización de lo arbitrario cultural, es decir, una construcción perdurable del inconsciente. (Ibid, pp. 123-124)

Florence Thomas hace referencia a esa construcción afirmando que el hecho de nacer varón significa un número considerable de diferencias que son construcciones cognitivas, afectivas y de comportamiento. Tienen connotación epistemológica, una manera de conocer el mundo con múltiples valoraciones ideológica. Es ahí donde se hace evidente que la masculinidad y la feminidad lejos de ser naturales, son construidas, son ideologías, son de orden histórico, de orden sociológico y de orden político, es decir, de orden patriarcal.

Se refiere a que el "hombre" construido como prototipo de lo humano, es el hombre blanco, dominante, de clase media y heterosexual, "el sujeto occidental", el sujeto de la filosofía, de la ciencia, es decir, de toda la ciencia. El discurso ético científico es el del sujeto masculino.

En Colombia, la supremacía masculina ha tomado diversas formas entre las diferentes clases sociales y subculturas regionales. En los distintos sectores sociales se expresa fundamentalmente a través del control en mayor o menor grado de la sexualidad y de la actividad femenina, aunque se distingue en función del grupo de adscripción étnica y/o de clase, de la mujer con la que se relacionen.

Otro factor de diferenciación importante de las relaciones genéricas en Colombia es el que se refiere a las pautas culturales de cada región que como lo señalan los trabajos de Vir-

⁷ La hexis corporal son posturas y disposiciones del cuerpo interiorizadas por las personas de manera inconsciente a lo largo de su proceso de socialización.

ginia Gutierrez de Pineda tienen una evidente influencia sobre la construcción de la identidad de género. (Viveros y Cañón, 1997, p. 125)

La revolución paterna/materna

Elizabeth Badinter además de desentrañar las condiciones de construcción y los conflictos de la identidad masculina tradicional, encuentra una vía de reconciliación, no solo de los hombres y las mujeres consigo mismos/as, sino además entre ellos y el mundo que permanentemente construyen, mediante la transformación revolucionaria de las relaciones de género.

Propone una revolución paterna, que genere transformaciones en las generaciones venideras, una nueva masculinidad más diversificada y sutil, relaciones de pareja más democráticas, reconocimiento del papel del padre y de la madre y restablecimiento de una nueva distribución de los poderes masculinos y femeninos.

Considera necesario reconocer la importancia de la transformación en las relaciones maternas y paternas, que las mujeres reconozcan la importancia de compartir responsabilidades y que las instituciones en particular y la sociedad en general se adecuen en espacios y formas de relaciones.

El proceso de transformación de los hombres, la doble paternidad, tardará tiempo en imponerse y con ello las condiciones para la reconciliación, ya que es necesario cuestionar la virilidad ancestral, aceptar la tan temida femineidad e inventar una nueva masculinidad compatible con ella. También es necesario hacer elogio de las virtudes femeninas y masculinas, como autodominio, deseo de superación, inclinación por el riesgo y el reto, resistencia ante la opresión; patrimonio de todo ser humano indisolubles cuando se aspira al título de ser humano.

Bourdieu se ha referido a una auténtica liberación femenina a través de una revolución simbólica que ponga en tela de juicio las bases de la producción y reproducción del capital simbólico y en particular la dialéctica de la pretensión y la distinción que fundamenta la producción y el consumo de los bienes culturales como muestra de distinción (Bourdieu, 1995, p.125).

Más radicales algunas feministas se han adelantado a celebrar la culminación de esa etapa de dominación masculina, al referirse a los cambios protagonizados por las mujeres, no solo en la forma de asumirse en el mundo laboral, político, cultural y social sino fundamentalmente en su nueva capacidad de significar ese mundo desde sí mismas, como mujeres, y junto a las otras mujeres. El manifiesto "El Final del patriarcado" (Librería de mujeres de Milán), lo asume como un hecho al referirse a que "El patriarcado ha durado tanto como la capacidad para significar algo en la mente femenina. Ahora que la ha perdido nos damos cuenta de que sin ella, no puede durar. No se trataba, por parte femenina de estar de acuerdo. Se han decidido demasiadas cosas sin o en contra de ella, leyes, dogmas, regímenes de propiedad, costumbres, jerarquías, ritos, programas de estudio...era, más bien, una hacer de necesidad virtud. Pero que ahora ya no se hace, ahora es otra época y otra historia; tanto, que lo que se decidió sin y en contra de ella se ha vuelto caduco, como si la hubiera obedecido siempre a ella.Ahora a ella ya no le va, ya no es la misma: ha cambiado, como se suele decir. Pero no dice lo suficiente. Porque no se trata de un cambio cualquiera".

"El patriarcado que ya no pone orden en la mente femenina, caduca principalmente en tanto que dominio de identidad. Ella ha dejado de pertenecerle; lo demás vendrá despues, viene ya, a un ritmo que transtorna y del que muchos, que igual se creen muy inteligentes, ni siquiera se enteran".

Nuestra propuesta es iniciar en las relaciones intraescolares y en particular desde las prácticas pedagógicas, procesos de revisión y evaluación que a la luz de nuevos modelos de feminidad y masculinidad, posibiliten nuevas formas de intersubjetividad que produzcan ambientes favorables para la escuela soñada por la Misión de los sabios.

V. CONCLUSIONES RECOMENDACIONES

Una buena disposición se encontró en las cuatro instituciones participantes en el proceso que culmina. Tanto directivos/as como docentes se mostraron comunicativos/as y dispuestos/as a aportar sus puntos de vista y aún cuando inicialmente hubo algunas prevenciones estas estuvieron localizadas y pronto se disiparon. Esa actitud es indicativa de la existencia de ambiente favorable a la investigación educativa en las escuelas de la ciudad. Las maestras y maestros están ávidos/os de interlocución sobre su experiencia. Se saben un potencial y lamentan que sus capacidades sean desaprovechadas.

El marco de referencia del estudio realizado es la preocupación compartida por el equipo por la tendencia a creer que la escuela es igual para los hombres y las mujeres y que las diferencias presentadas en el comportamiento, el pensamiento y los sentimientos de uno y otras, o bien son así, naturales, o que el origen de ellas está en otros espacios y circunstancias de la vida; que la escuela es simple receptáculo de esas diferencias y que lo máximo que se puede hacer es trabajar para que cada uno/a se desarrolle como mejor logre hacerlo.

También preocupa la idea de que al sancionarse como precepto constitucional el derecho a la educación, ello ya garantiza su ejercicio en pie de igualdad. Idea organizada mediante dos tipos de elaboraciones:

En primer lugar la escuela, para garantizar la igualdad debe tratar por igual a todo el mundo, no debe discriminar. Todas las personas deben aprender lo mismo porque se les enseña de la misma manera e igual deben responder de modo semejante al trato igualitario que reciben. Ante esa postura cabe el interrogante de si ese trato igual a personas que son diferentes, en muchos aspectos desde su nacimiento, no está consagrando la desigualdad.

En segundo lugar está el camino que observa las diferencias como algo establecido desde antes, como algo inmodificable y que además debe seguir siendo así, y para que esa realidad no se altere generando conflicto, se debe perpetuar la diferencia, y así se da a cada cual el trato correspondiente "de manera igualitaria".

Se trata de mecanismos que al anular de manera tácita las diferencias que la vida se encarga de mostrar, actúan en la vía de perpetuarlas.

Algo parecido es el camino que se transita cuando se indaga con detenimiento sobre elementos de la vida social, en particular sobre uno de los más propicios al enfrentar situaciones como las señaladas: la diferencia sexual. Sobre ello presentamos algunas conclusiones y recomendaciones extraídas del diálogo adelantado con maestras y maestros y del proceso de la investigación realizada:

CONCLUSIONES

1. El análisis realizado a lo largo de esta investigación permite corroborar la existencia de diferenciaciones en la forma como maestros y maestras asumen sus prácticas pedagógicas. En ello influyen tanto características individuales de identidad y personalidad, como construcciones colectivas producto de la interacción en el sitio de trabajo y determinaciones de carácter sociocultural. Todas entre sí se afectan y constituyen en conjunto un entramado de conceptos, actitudes y prácticas muy arraigadas y por consiguiente muy difíciles no sólo de modificar, sino también de impugnar.

Ello ha creado una barrera de protección sobre las formas conocidas y establecidas de la acción pedagógica, que no solo ha generado en hechos negativos como la resistencia al cambio, sino que también ha permitido la posibilidad de dar educación escolarizada en condiciones bastante precarias a una buena parte la sociedad.

2. Aun cuando los objetivos y fines de la educación en Colombia estén escritos en la constitución Nacional, la ley 115 y otras normas, y ellas han tenido masiva distribución, la acción institucional de la escuela se mueve por orientaciones derivadas de un conocimiento se sentido común. Conocimiento de receta producido y adquirido en la

cotidianidad de la vida escolar, limitado a la competencia pragmática de los quehaceres rutinarios de la vida escolar. (Berger y Luckmann, 1991)

Esa forma de conocimiento no es fácilmente permeada por las nuevas disposiciones, por ello las nuevas situaciones (normatividad, reforma educativa) se presentan como elementos que desvían la atención de la realidad cotidiana interrumpiendo la continuidad de la misma. y, mediante un proceso de ajustar al esquema de representaciones conocido y controlado, se restablece la continuidad de la cotidianidad cuando se logra integrar esos aspectos problemáticos, lo cual se ha resuelto, de una parte, acogiendo las expresiones nuevas e integrándolas al argot habitual de la comunicación intraescolar sin acoger sus contenido, o, mediante un proceso integrador de las perspectivas, que trata de hacer concordar las nuevas disposiciones con el hacer acostumbrado.

Ello se constituye en una dificultad para enfrentar el conocimiento de la realidad de las prácticas pedagógicas. Pero el manejo discursivo, que hábilmente se puede presentar como prueba de haber ingresado al ambiente innovador, también sirve para establecer la lógica de la relación entre ese discurso y las condiciones de realización de las prácticas pedagógicas.

3. Por ello no hay que desconocer la existencia de condiciones objetivas y reales que explican el conservadurismo de la institucionalidad escolar.

Esa institución se mantiene jerarquizada y excluyente en su dirección. Desactualizada y desarticulada en sus nuevos organismos: gobierno escolar, comités, proyectos, manuales de convivencia y convocatoria a la comunidad. El conocimiento se sigue impartiendo sin contexto: la localidad, la ciudad, el país, la región, sus habitantes son invariantes para determinar lo que la escuela debe enseñar y fomentar. Las relaciones interpersonales siguen mediadas por actividades formales de carácter social, mientras lo que cada una/o de las y los docentes realiza al interior de su clase, fuera de las formalidades, no es uno de los motivos más relevantes de consideración entre colegas. Un hecho demostrativo de ello es la ampliación de la primaria a los Centro educativos de educación básica. La rotación, mecanismo mediante el cual las maestras y maestros se pueden especializar en un área de conocimiento como enseñantes de la misma, se ha introducido con mucha dificultad por las inseguridades que origina. Todas las

necesidades se suplen entre maestras y maestros ya adscritos a la institución, en un proceso un poco improvisado y sin que medien procesos de cualificación previos. Pero también suele hacerse ello adecuando "el proyecto institucional" a los "recursos humanos" disponibles.

Otro hecho expreso de conservadurismo es la persistencia de los colegios masculinos y femeninos donde los roles de género diferenciados se hacen más marcados: en los masculinos los coordinadores siguen siendo hombres, mientras en los femeninos son mujeres, además del énfasis puesto en la necesidad de dimensionar supuestos valores que niños y niñas de manera separada y por oposición deben adquirir.

4. La indagación realizada sobre las prácticas pedagógicas muestra que en las instituciones educativas se realizan muchas cosas, el tiempo de la jornada de trabajo se ocupa totalmente, aun cuando tal vez no de la manera deseable. Las maestras y los maestros emplean buena parte del tiempo en labores no propiamente ajustadas a la labor profesional de dar formación integral a sus estudiantes. Tiempo que debería empeñarse en la formación intelectual, psicosocioafectiva y estético corporal, a la cual se dedica muy poca actividad.

Sobresale por ejemplo la dedicación en tiempo a la solución de conflictos interpersonales, la dotación logística que incluye el manejo de dineros, reparar o conseguir aparatos y medios educativos, la atención a madres y padres de familia, para dirimir asuntos familiares. Aspectos que, si bien puede seguir atendiendo la escuela estableciendo otros mecanismos para ello, en la actualidad restan mucho tiempo a las labores académicas y de formación que debe ser el objetivo central de las prácticas docentes.

Además las prácticas actuales evidencian acumulación, dispersión y desintegración de lo actuado en la jornada de trabajo. No es claro si el papel de la escuela es reproducir o producir conocimiento académico, socializar y cuidar, recrear y/o entretener, conducir, etc. Tantas demandas y carencias están ahogando la posibilidad de concretar acciones de proyección a largo plazo.

5. De las prácticas pedagógicas no se puede establecer la existencia de proyecto institucional o pedagógico. Así por ejemplo se observa que el fomento al conocimiento académico, científico y tecnológico, se limita a las clases magistrales y a unos pocos

eventos en que la mayoría más que participar (en el sentido de participación dado en este trabajo) es espectadora de actos o eventos: feria de la ciencia, exposiciones, exhibición de carteleras, concursos, visitas a ferias, museos y empresas.

En el caso de la cultura física y el deporte en la mayoría de instituciones la actividad de las y los estudiantes se limita a las 2 o 3 horas de clase, donde todos hacen de todo y las actitudes y aptitudes individuales se desconocen. Unos/as pocos/as participan en el deporte o gimnasia intensivos, en momentos previos a competencias y en espectáculos donde se juega el nombre del espíritu deportivo de la institución o del curso. Siendo uno de los elementos vitales del desarrollo y formación de las nuevas generaciones y de su corporeidad, el desarrollo expresivo del cuerpo está prácticamente olvidado.

En cuanto el desarrollo sociopsicoafectivo, pareciera ser el de mayor fortaleza en la vida institucional de la escuela, pues las prácticas pedagógicas registradas en las instituciones donde se realizó el estudio, muestran hacer énfasis en ese aspecto: la formación de valores, la convivencia, las relaciones interpersonales, etc. Sin embargo ello sigue obedeciendo a esquemas pautados de actividades desarrolladas en ciclos de repetición a las que poco interés le ven las y los estudiantes.

6. A través de las prácticas pedagógicas analizadas se concluye la presencia de roles estereotipados de género en los comportamientos de maestras y maestros, proyectando una imagen de mujer y de hombre hacia alumnas y alumnos, de carácter tradicional, que seguramente influye en la conformación del yo social de las y los jóvenes, de las pautas diferenciales de comportamiento y de las diferentes valoraciones que la sociedad hace de las personas según su sexo.

Las maestras llegan al espacio laboral a cumplir las mismas funciones del hogar: cuidar, alimentar, sanar, aconsejar, proteger y limpiar. La mitad de la jornada hacen actividades como maestras propias de la mamá que son un desplazamiento de funciones, haciendo que la maestra desde la hora de levantarse continúe en un trajinar sobre lo mismo, con interrupciones cuando ingresa al aula de clase, si se trata de la secundaria. La maestra de preescolar y de los cursos inferiores de la primaria hasta en su aula de clase siguen siendo mamás.

Esta lógica obedece no sólo al hecho de la presencia mayoritaria de las maestras, sino también a la lógica de la estructura educativa, en particular en el sector público. En ese contexto los maestros participan de las labores señaladas, al igual que lo hacen en el hogar: ayudan y colaboran. Se encargan de las reparaciones locativas, la coordinación de actos de comunidad; toman la palabra en público y asumen el liderazgo del grupo de docentes así estén en minoría. Sin embargo se anota que al respecto existen diferencias entre la primaria y la secundaria.

7. Las maestras se enfrentan a una jornada circular de trabajo al asumir roles productivos, reproductivos y comunitarios tanto en la escuela como en el hogar. Lo cual además del recargo de trabajo y la reducción de su tiempo libre, la afectan en su salud física y mental, situación que limita sus posibilidades de participación en espacios de decisión e interlocución.

El magisterio, gremio femenino no solo por ser mujeres sus integrantes mayoritarias, sino por su oficio, esta afrontando una situación de malestar laboral que podría catalogarse como el síndrome de la maestra; las expresiones cansancio, agite, estrés son muy comunes en su léxico y en las manifestaciones de su estado tanto físico como emocional.

Esa situación ha conducido a un permanente quejarse ante las nuevas propuestas de cambio educativo, que se asumen como cargas de trabajo adicionales a las que ya se tienen.

8. La profesionalización de las y los trabajadores de la educación ha sido solamente la adquisición de títulos, pues la docencia sigue teniendo las características de un oficio que se realiza a pesar de la existencia de carreras, especializaciones, cursos, jornadas pedagógicas, leyes y resoluciones.

Ejemplo de ello es la baja remuneración y estímulos profesionales, que demuestran su bajo perfil y reconocimiento social.

El desempeño de muchas actividades disgregadas y poco acordes a la práctica de profesionales con un saber específico y unos procedimientos idóneos, también específicos. determina que para ser docente no se requiere título, el título se requiere para ingresar y ascender en el escalafón.

9. Existe una serie de valores, habilidades y saberes que las maestras están aportando a través de su práctica: búsqueda de bienestar para los demás, habilidad para emprender tareas simultáneas, contribución al mejoramiento de la calidad de vida de quienes le rodean.

La preocupación por los ambientes de aprendizaje y de trabajo para las y los educadores, conllevan una comprensión de la existencia de estilos y modelos de aprendizaje que coadyuva a que el aprender no sólo sea necesario y útil sino que además sea agradable. Ese aporte debe considerarse un punto de partida para el reconocimiento de métodos de aprendizaje propios de las mujeres, basados en la "práctica de la relación"¹ (se aprende mejor en grupo, a partir de las vivencias y en ambientes agradables).

Mediante sus cualidades las maestras suplen necesidades psicoafectivas y de aprendizaje, promueven situaciones favorables a la construcción de pactos de convivencia y favorecen la práctica de la consideración "del otro o de la otra", el apoyo, la compasión y la solidaridad.

Ello constituye un haber institucional y docente a potenciar, que abordado de manera eficaz, se puede constituir en un eje de acción para estimular en las maestras sus valores antes que sus carencias y cualificar las prácticas pedagógicas.

10. Las anteriores cualidades se deben constituir en metas para promover el desplazamiento hacia éstas de los maestros y demás varones. Pero existen también cualidades que son haber masculino al que se debe promover el desplazamiento de las mujeres y niñas: disposición para el manejo de la palabra en público, habilidad competitiva, seguridad en sus capacidades, interés por el deporte y por el desarrollo de la fuerza, interés por abordar la aventura y lo desconocido.

Las condiciones de funcionamiento de las instituciones educativas, con el cúmulo de problemas que debe resolver requiere de un poco más de habilidad para no dejarse enredar en labores que deben ser apropiadas por otras instancias en la escuela y en la

¹ Concepto acuñado por grupos de feministas que se han dedicado a estudio de las formas de acceso de las mujeres al conocimiento formal

comunidad. Liberando el tiempo de las y los docentes para su labor propiamente académica y formativa de las y los estudiantes.

11. Existen prejuicios acerca de las características y calidades de las instituciones según sean públicas o privadas. Sin embargo de la observación y análisis realizados se evidencian otras características.
12. En primer lugar observamos en los colegios privados más coherencia en sus prácticas, más aprovechamiento del tiempo, más interés por la cualificación de sus docentes, más preocupación por la adquisición de alternativas de acción. Al tiempo que muestran pautas disciplinarias más rígidas y su organización es más autoritaria. Hay limitaciones institucionales para desarrollo de innovaciones individuales por parte de las y los docentes.

En los colegios oficiales se expresa con más fuerza la existencia de actividades rutinarias que se efectúan más por costumbre que por su pertinencia con un proyecto institucional, hay más libertad para la actuación de los y las docentes y menos rigidez en la autoridad impuesta a los alumnos y las alumnas.

Desde luego que ello no es una conclusión general y la dirección religiosa o laica también imprimen diferencias. Una de las instituciones que es pública pero regida por religiosos se asemeja más a una institución privada en los aspectos relacionados con las pautas de valor con que se forman sus estudiantes.

13. Los estudios de género se constituyen en un mecanismo que permite visualizar elementos de las prácticas pedagógicas y de la vida institucional de las escuelas, que proporcionan nuevos elementos para la comprensión y el análisis de las mismas. Además de aportar elementos de renovación, modernización y competencia hasta ahora ignorados y no suficientemente tenidos en cuenta.

RECOMENDACIONES

1. El análisis de género y los estudios de la mujer son un marco referencial indispensable que se debe considerar en la conducción de las transformaciones requeridas para el desarrollo de los PEI y demás organismos y proyectos, puesto que aporta datos

significativos y criterios metodológicos claves para formular con éxito modelos educativos no discriminatorios y potenciadores del desarrollo integral de las personas.

2. Teniendo en cuenta que en las cuatro instituciones en que se adelantó la investigación se emplea un lenguaje masculino, genérico, omnicomprendido cuyo uso refuerza la universalidad del hombre, se recomienda, primero buscar el reconocimiento de ésta situación visibilizándola en todas las prácticas pedagógicas y luego promocionar formas de lenguaje donde se reconozca la existencia de las mujeres, con valoraciones semánticas positivas, no discriminatorias, desarrollando en las niñas sentimientos de seguridad, autoestima y reforzamiento del yo. En el mismo sentido un lenguaje que permita a los alumnos la expresión de su afectividad y sensibilidad, tendiendo a establecer una comunicación humana y equitativa. Trabajo que debe ser sugerido para los diseños curriculares, la elaboración de los textos, la orientación profesional y la promoción de las actividades científicas y culturales.
3. La escuela debe generar procesos de reflexión y cambio de los patrones basados en los estereotipos masculino y femenino y los roles asignados tradicionalmente a cada uno. Para las y los docentes es importante continuar su transformación personal, erradicando en las maestras actitudes internalizadas de sumisión y subordinación y en los maestros actitudes de dominación, prepotencia y negación de la afectividad; de esta forma se podrán contruir modelos alternativos de ser mujer y ser hombre tendientes al establecimiento de una convivencia sana. La nueva imagen de mujer y de hombre, reduciría los estereotipos intimidantes, negativos y fragmentadores y de esta manera se podría dar paso a un verdadero desarrollo integral de las personas.
4. Para posibilitar un desarrollo integral de los seres humanos en el ámbito educativo, además, es indispensable cuestionar las creencias, valores, ideas, expectativas y prototipos culturales a través de los cuales se ha pretendido homogeneizar a toda la población en dos colectivos: el masculino y el femenino, para dar paso a expresiones diversas, múltiples y complejas de los seres humanos.

La eliminación de esos prejuicios debe tender a que en el espacio escolar no haya actividades discriminatorias en razón del sexo, desconstruir los modelos tradicionales de hombre y de mujer, buscar la erradicación de la subordinación del sexo femenino

respecto del masculino, evitar el aislamiento o auto-aislamiento de las personas que no asuman estos modelos preestablecidos y cuestionar las conductas abiertas o sutiles que refuerzan los estereotipos. Encaminar acciones que lleven a la búsqueda de igualdad de oportunidades, la equidad, la discriminación positiva en el desarrollo de las prácticas pedagógicas -las relaciones, los contenidos, textos escolares y demás materiales utilizados- y desarrollar los principios constitucionales y legales dados en el contexto actual: Ley 91 de 1981, otros acuerdos y convenciones internacionales y la legislación nacional.

La escuela debe incentivar la valoración del trabajo doméstico o familiar resaltando el aporte que ha brindado al bienestar social y al desarrollo de las familias. Visibilizar su aporte a la economía y al mejoramiento de la calidad de la vida humana. Promover que sea compartido por hombres y mujeres. Pues mientras las responsabilidades domésticas no sean compartidas, las mujeres estarán en desventaja competitiva frente al mercado laboral, y los hombres continuarán privándose de las vivencias positivas que genera esta labor.

Desarrollar investigaciones que permitan indagar aspectos que derivan de este estudio y que ameritan nuevos esfuerzos, por ejemplo: las formas y estilos de aprendizaje de niñas y niños, las posibilidades de desarrollo innovativo en la escuela actual, las consecuencias del malestar laboral de las maestras no solo para su salud física y mental sino también para el desempeño educativo, modelos de profesionalización docentes acorde con las características del gremio.

VI. ASPECTOS METODOLOGICOS

La experiencia de la investigación, realizada a nivel grupal se ha constituido en un proceso que ha comprometido múltiples vivencias de aprendizaje, coordinación, evaluación permanente y producción. Vivencia que ha fortalecido tanto al grupo como a cada una de sus integrantes en conocimiento, experiencia y espíritu de superación.

Nos propusimos realizar una investigación de tipo descriptivo interpretativo en la pretensión de describir las formas como un grupo seleccionado de maestras y maestros de la Capital, interpretan, asumen y realizan las actividades propias del ejercicio de su profesión y la relación de ese hacer en función de su género o sexo.

Guardadas las proporciones correspondientes al tamaño del proyecto, consideramos haber cumplido con ese propósito aun cuando en el transcurso del trabajo, hubo que redefinir algunos parámetros procedimentales a fin de no perder el rumbo de lo proyectado.

En cuanto a la metodología empleada asumimos que lo más ajustado tanto al diseño como a los propósitos del proyecto era la investigación cualitativa y la técnicas a emplear, la entrevista de grupo focal y la observación. Para tal propósito tuvimos que acopiar material teórico y guía metodológica sobre el tema para resolver dudas e inquietudes. En ese sentido fue muy valioso el texto de Elssy Bonilla Castro y Penélope Rodríguez Sehk sobre *La Investigación en Ciencias Sociales Más allá del dilema de los métodos* (1995), cuya

perspectiva metodológica nos brindó luces durante todo el proceso. De los pasos del proceso seguido presentamos una síntesis:

SELECCION DE LA POBLACION

Se tuvieron en cuenta los criterios establecidos en el proyecto, se seleccionaron cuatro instituciones de la localidad 4ª (San Cristóbal) y se tomaron los docentes de cada institución como grupo focal. Esas instituciones permitieron combinar las diferentes modalidades de plantel según los niveles, el sector, la modalidad y el personal estudiantil. Esas cuatro instituciones fueron:

- A. Centro Educativo Distrital La Victoria: Nivel de educación Básica (grados 0 a 7); Sector público; Layco; Jornada Tarde; Mixto; 17 docentes (15 maestras, 2 maestros).
- B. Colegio Integral Avancemos: Nivel de educación Básica y Media vocacional (grados 0 a 11); sector privado; Layco; Jornada completa; Mixto; 18 docentes (14 maestras, 4 maestros).
- C. Colegio Salesiano Distrital Juan del Rizo: Nivel de educación Básica Secundaria y Media vocacional (grados 0 a 11); Sector público; Religioso; Jornada Tarde; Masculino; 33 docentes (19 maestras, 14 maestros).
- D. Colegio Salesiano San Juan Bosco: Nivel de educación Básica y Media Vocacional (grados 0 a 11); Sector privado; Religioso; Jornada completa; Femenino; 28 docentes (24 maestras, 4 maestros).

FICHA PSICOSOCIAL

Se aplicó una ficha psicosocial para lograr información sobre datos personales y familiares de las y los docentes a fin de indagar acerca de su origen, socialización y formación, su experiencia profesional, sus vivencias en el trabajo y su ubicación actual como trabajadoras/es de la educación. La intención de esta información era evitar sesgos de apreciación derivadas del compromiso sociopolítico de las investigadoras, participantes del

Movimiento Feminista. Además algunos de esos datos fueron incorporados como datos tenidos en cuenta para la realización de los análisis.

LAS ENTREVISTAS

Fueron el componente fuerte del trabajo de campo para obtener la información. Se realizaron dos entrevistas, en dos fechas diferentes, en cada una de las instituciones, las cuales se diseñaron con la modalidad de taller. Este más que una técnica es un evento mediante el cual se intenta propiciar un espacio para la reflexión sobre vivencias de cada una y cada uno de las y los participantes y así visualizar los elementos culturales más relevantes que determinan las prácticas y procesos a investigar. En ellos se trabaja a partir del movimiento y la expresión corporal; se reconstruyen de manera colectiva procesos individuales y de grupo y se facilita la sistematización de los procesos.

Para estas entrevistas se estableció la modalidad de *Entrevista estructurada* (Bonilla y Rodríguez pp. 96): se definieron previamente un conjunto de tópicos para tratar los mismos temas con todas las personas. Los cuatro (4) grupos de docentes, uno por cada institución seleccionada, se tomaron como *grupos focales* que permitieron recolectar en poco tiempo valiosa información. Es de anotar que permanentemente, después de cada sesión, se revisó nuestra intervención como guías y animadoras de la discusión con el fin de evitar errores como orientar demasiado o no orientar.

Planeación y organización de las entrevistas grupales

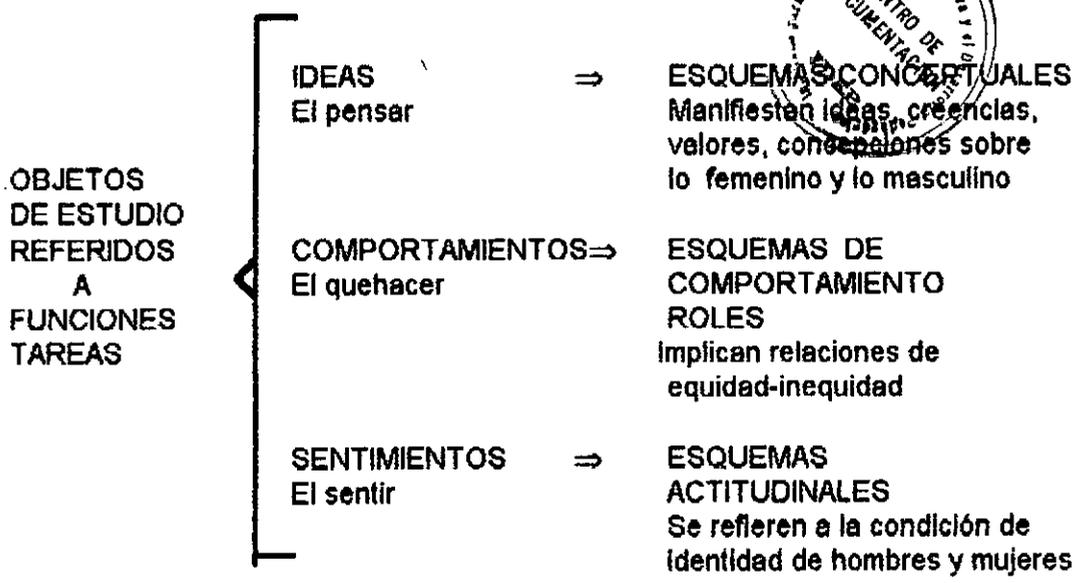
- La primera entrevista abordó preguntas sobre las prácticas pedagógicas a partir de la indagación sobre las actividades, las habilidades, las opiniones y los sentimientos manifestados por las y los docentes en la cotidianidad de su labor profesional como docentes.
- La segunda abordó las relaciones que se dan en las prácticas pedagógicas y las ideas, creencias, valores y actitudes de las y los docentes, con respecto a esas prácticas.

Las guías de taller se presentan en los anexos N° 2 y N° 3.

ANALISIS DE LOS DATOS

Se buscó que la *organización*, el *análisis*, la *interpretación* y la *validación* de los datos no fueran etapas excluyentes o separadas sino *actividades interrelacionadas* realizadas a medida que se avanzaba en el proceso.

Orientó ese proceso el siguiente esquema:



Para la organización de la información, se siguió un proceso de categorización y codificación, ayudadas por la metodología de trabajo de Bonilla y Rodriguez. Quienes definen tales actividades en los siguientes términos:

Categorización inductiva y codificación:

Es la construcción de sentido a partir de los datos cualitativos, implica un ejercicio de inmersión progresiva en la información escrita, el cual comienza con un "fraccionamiento" del universo de análisis en subconjuntos de datos ordenados por temas, para luego "recomponerlo" inductivamente en categorías culturales que reflejen una visión totalizante de la situación estudiada. Para ello han establecido dos niveles:

- Codificación o categorización o análisis descriptivo de los resultados
- Identificación de patrones culturales o interpretación de los datos

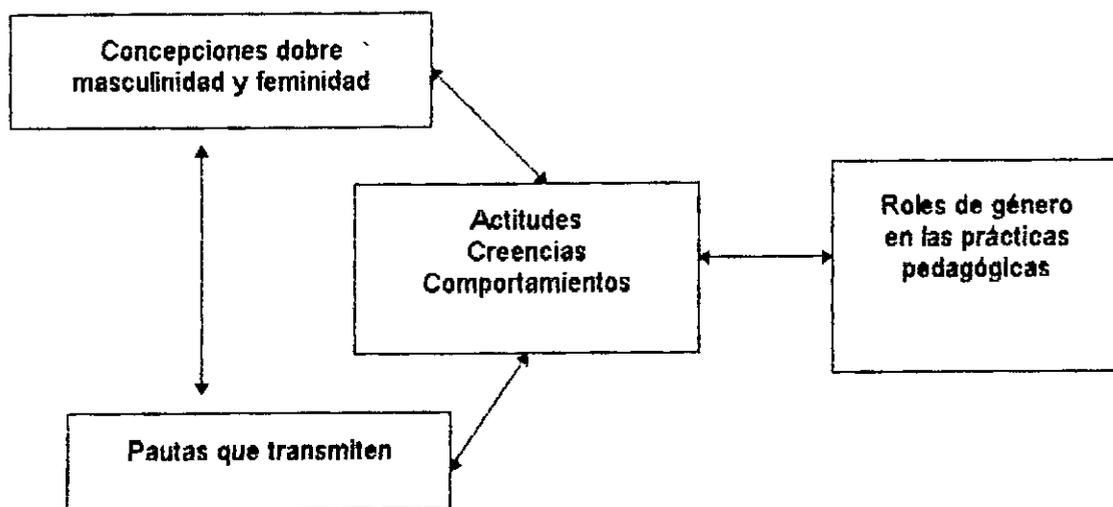
Para ello partimos de una matriz de doble entrada en la cual se tuvo en cuenta las variables planteadas en el proyecto:

Ideas y creencias, procedencia de las ideas, valores, sentimientos, actividades y roles con relación a: la organización, el cumplimiento de normas, la transmisión de pautas, la participación en actividades y eventos, la toma de decisiones y la transmisión de conocimientos.

A partir de ellas se establecieron las categorías y subcategorías. Proceso que significó un permanente trabajo de revisión y ajuste. La información se registró en archivos correspondientes a cada código establecido para las subcategorías definidas. Para orientar el procedimiento se preparó el siguiente esquema de análisis descriptivo de la información:

Modelo cualitativo de la organización escolar:

DIAGRAMA N° 2



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APPLE Michael, 1989. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Paidós, Barcelona.
- ANGUERA Ma. Teresa, 1989. *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Cátedra, Madrid.
- ASKEW Sue y ROSS Carol, 1991. *Los chicos no lloran. El sexismo en la educación*. Paidós, Barcelona.
- BADINTER Elizabeth, 1993. *XY, La identidad masculina*, Norma, Bogotá.
- BENERIA Lourdes, 1987. "¿Patriarcado o sistema económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos" *Mujeres, ciencia y práctica política*. Debate, Madrid
- BERGER Peter y LUCKMANN Thomas, 1992. *La construcción social de la realidad*. Amorroutu, Buenos Aires.
- BONILLA C. Elssy y RODRIGUEZ S. Penélope, 1995. *La investigación en ciencias sociales. Mas allá del dilema de los métodos*. CEDE, Santa Fe de Bogotá.
- BOURDIEU, 1988. *La distinción*. Taurus, Madrid.
- BOURDIEU Pierre y WACQUANT Loïc J.D., 1995. *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo, Mexico.
- BRULLET T. Cristina, 1995. "Prácticas de crianza e identidades parentales" *Sociología de las relaciones de género*. Instituto de la mujer, Madrid, pp 45-65

CARACTERISTICAS DE LAS MAESTRAS Y MAESTROS DE LOS GRUPOS FOCALES

La Ficha Psicosocial (Anexo N° 1) permitió establecer las siguientes características:

- Total de fichas aplicadas: 68
- Total de mujeres: 50
- Total de hombres: 18

Edad

- 0 a 25 años: 6 docentes
- 26 a 35 años: 19 docentes
- 36 a 45 años: 28 docentes
- 46 a 55: 5 docentes
- 56 o más: 3 docentes
- No responden 7 docentes

Estado civil

ESTADO CIVIL		N° DE MUJERES	N° DE HOMBRES
1.	Casada/o	12	12
2.	Soltera/o	20	3
3.	Unión marital	1	0
4.	Separada/o	1	2
5.	Divorclada/o	2	0
6.	Viuda/o	4	0
7.	No responde	10	2
Total		50	18

Número de hijas/os de las maestras/os y sus familias de origen:

- Entre las/os 68 maestras y maestros tienen 28 hijas y 33 hijos
- Entre todas las familias de origen hubo 236 hijas y 192 hijos
- El máximo número de hijas/os que tienen maestras y maestros es 4
- El máximo número de hijas/os de las familias de origen es 16

Procedencia

- 25 de las 49 maestras vivieron su infancia fuera de Bogotá
- 24 maestras vivieron su infancia en Bogotá
- 46 maestras han vivido los 10 últimos años en Bogotá
- 12 de los 18 maestros vivieron su infancia fuera de Bogotá
- 6 maestros vivieron su infancia en Bogotá
- 17 maestros han vivido los 10 últimos años en Bogotá

Estudios secundarios

- 17 maestras adelantaron estudios secundarios en instituciones laicas, 25 en religiosas
23 en instituciones públicas, 23 en instituciones privadas
6 en instituciones internas, 43 en instituciones externas
37 en colegios femeninos, 12 en colegios mixtos
- 9 maestros adelantaron estudios secundarios en instituciones laicas y 9 en religiosas
13 en instituciones públicas, 6 en instituciones privadas
1 en colegio interno, 17 en colegios externos
12 en colegios masculinos y 8 en colegios mixtos

Estudios universitarios

De los/as 68 docentes 55 terminaron estudios de pregrado; 36 en universidades oficiales y 19 en universidades privadas; 47 en Bogotá y 8 en otras ciudades.

- De las 49 maestras 40 terminaron estudios de pregrado:
22 en universidades laicas, 11 en universidades religiosas
20 en universidades públicas, 22 en universidades privadas
- De los 18 maestros 17 terminaron estudios de pregrado:
16 en universidades laicas, 1 en universidad religiosas
12 en universidades públicas, 5 en universidades privadas
- 20 maestras y 8 maestros han adelantado estudios de postgrado

DURAN M. Angeles (ed.), 1982. *Liberación y utopía*. Akal, Madrid.

DURAN M. Angeles (ed.), 1996. "Ortega como pretexto" *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*. CIS, Madrid.

GARCIA Selgas. Fernando J.. 1995. "Análisis del sentido de la Acción: El transfondo de la intencionalidad" *Métodos y técnica cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis. Madrid.

LAGARDE Marcela, 1992 "Identidad y subjetividad femenina". *Memoria del curso Puntos de Encuentro..* Managua.

LAMAS Marta, 1996 "La antropología feminista y la categoría género" *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Miguel Angel Porrúa, México, pp 97-125.

LIBRERIA DE MUJERES DE MILAN, 1996. *El final del patriarcado (Ha ocurrido y no por casualidad)*. PROLEG, Milán.

LLINARES Salvador, 1995. "Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción de función", memoria IV Encontro de Investigaçao em Educaçao Matemática. Luso, Portugal.

MANN León, 1981. *Psicología social*. Trillas, México D.F.

MISION DE CIENCIA EDUCACION Y DESARROLLO, 1995. *Colombia al filo de la oportunidad*, Cooperativa Magisterio. Santa Fe de Bogotá D.C.

OLIVIER Christiane, 1984. *Los hijos de Yocasta. La huella de la madre*. Fondo de Cultura Económica, Mexico D.F.

PARSONS T. y Otros, 1957. "Categorías fundamentales de la teoría de la acción" Mimeo. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, UN. Bogotá.

RADL Philipp Rita, 1996. "El proceso de constitución social de las identidades de género femenino y masculino. una crítica al modelo imperante" *Sociología de las relaciones de género*. Instituto de la mujer, Madrid, pp 37-42

RIVERA G. María Milagros, 1994. *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Icaria, Barcelona.

SALAS G. Begoña, 1995. *Desarrollo de capacidades y valores de la persona*. Magisterio, Santa Fe de Bogotá.

SALTZMAN Janet, 1992. *Equidad y género*. Cátedra, Madrid

SCOTT Joan W., 1996. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Miguel Angel Porrúa, México, pp 265-301

SUBIRATS Marina, 1987. "La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar" *La investigación en España sobre mujer y educación*. Instituto de la mujer, Madrid

THOMAS Florence, 1996. "Lo femenino y lo masculino desde una perspectiva no androcéntrica" *Memorias del curso Género y vida escolar*. Comisión de Asuntos de la Mujer de la ADE, Santa fe de Bogotá.

VIVEROS V. María y CAÑÓN D. Willian, 1997. "Pa' Bravo...yo soy candela, palo y piedra. Los Quibdosesños". *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Isis Internacional. N° 24, Santiago de Chile.

ANEXO 1

FICHA PSICOSOCIAL

N° de Orden

Fecha: Día Mes Año

1. IDENTIFICACION

Institución _____

Dirección _____ Teléfono _____

Localidad _____ Ciudad _____

2. DATOS PERSONALES

Lugar de nacimiento _____

Sexo: Mujer Hombre

Edad: Menos de 25 años Entre 26 y 35 años Entre 36 y 45 años

Entre 46 y 55 años Mas de 56 años

Estado Civil:

Para mayor facilidad presentamos breves definiciones de los tipos de estado civil, acordes con las normas juridicas vigentes:

"Para todos los efectos civiles se denomina Unión Marital de Hecho la formada entre un hombre y una mujer que sin estar casados hacen una comunidad de vida permanente y singular"(Ley 54 de 1990)

Está separada la persona casada que mediante sentencia judicial o de hecho no convive con el cónyuge.

Está divorciada la persona casada a la que mediante sentencia judicial le han disuelto el matrimonio.

Soltera/o

Casada/o

Unión Marital de Hecho

Separada/o

Divorciada/o

Viuda/o

Tiempo de permanencia en su actual estado civil: años meses Número de Hijos/as: Mujeres Hombres

3. DATOS FAMILIARES

Lugar donde pasó su infancia: _____

Lugar donde ha vivido los últimos diez años _____

Su familia de origen estaba conformada por:

Padre y madre presentes Sólo madre presente Sólo padre presente

Otras personas responsables de la crianza Quienes? _____

Número de hijos e hijas de esa familia: Mujeres Hombres

Lugar que ocupa entre esos/as hijos/as:

ROL PATERNO: *Se trata de información sobre aspectos de la relación del padre con la familia y con las responsabilidades adscritas al sostenimiento del hogar.*

Ocupación a la que se ha dedicado el padre la mayor parte de su vida: _____

Escolaridad: _____

Aporte para el sostenimiento del hogar: _____

Labores domésticas realizadas: _____

Aspectos sobre los cuales ejercía el mando: _____

ROL MATERNO: *Se trata de información sobre aspectos de la relación de la madre con la familia y con las responsabilidades adscritas al sostenimiento del hogar.*

Ocupación a la que se ha dedicado la madre la mayor parte de su vida _____

Escolaridad: _____

Aporte para el sostenimiento del hogar: _____

Labores domésticas realizadas: _____

Aspectos sobre los cuales ejercía el mando: _____

4. ESCOLARIDAD DE EL/LA ENTREVISTADO/A

Tipo de institución donde ha realizado sus estudios (Colocar una X frente a la característica de la institución en la cual ha realizado sus estudios)

Estudios → Tipo de institución ↓	Primarios	Secundarios	Pregrados	Postgrados
Laica				
Religiosa				



Estudios → Tipo de institución ↓	Primarios	Secundarios	Pregrados	Postgrados
Pública				
Privada				

Estudios → Tipo de institución ↓	Primarios	Secundarios	Pregrados	Postgrados
Internado				
Externado				

Estudios →	Primarios	Secundarios	Pregrados	Postgrados
Tipo de institución ↓				
Femenina				
Masculina				
Mixta				

Estudios →	Primarios	Secundarios	Pregrados	Postgrados
Nombre de la institución				
Lugar				

5. DATOS LABORALES

Motivos que le llevaron a ser docente:

A continuación encontrará un lista de posibles motivos que tuvo Ud para hacerse docente. indique en su orden, las tres primeras opciones colocando los números 1, 2 y 3 en la casilla respectiva.

- Decisión de la familia Unica posibilidad de estudiar
 Decisión Personal Necesidad de tener un trabajo pronto
 Facilidades de la jornada de trabajo en la docencia
 Posibilidad de realizar cambios en su vida Posibilidad de vivir en otra región
 Casualidad Otros Precisar: _____

Tiempo de servicio en el magisterio: Años Meses

Cargos ocupados:

Indique, haciendo una lista, cuales han sido los cargos que ha ocupado durante el ejercicio de su profesión en la educación:

Satisfacciones obtenidas en el ejercicio de su profesión: _____

Insatisfacciones en el ejercicio de su profesión: _____

Tiempo de servicio en la institución donde actualmente labora:

Meses Años

Area/s en la/s que se desempeña: _____

Asignaturas que prefiere enseñar: _____

Asignaturas que no le gusta enseñar: _____

ANEXO N° 2**TALLER 1°**

"Evaluación de las prácticas pedagógicas"
Indagación sobre actividades, habilidades, opiniones, sentimientos

1. Todo el grupo:

Sensibilización corporal.

Convocatoria a la reflexión sobre la historia personal de la práctica pedagógica

Tiempo: 30 minutos

2. Individualmente:

Composición libre sobre un día regular de actividades escolares.

Se facilitará guía de pautas (ver anexo)

Tiempo: 30 minutos

3. En grupo pequeño:

A. Hacer un listado de actividades que deben realizar las maestras y los maestros en su jornada de trabajo escolar.

B. Señalar cuales de esas actividades no es posible dejar de realizar en la práctica pedagógica y si es posible jerarquizar de acuerdo a su importancia.

C. Indicar en cuales de esas actividades se desempeñan mejor las maestras y en cuales se desempeñan mejor los maestros.

Cada grupo registrará sus respuestas en carteleras.

Tiempo: 60 minutos

4. Todo el grupo:

Puesta en común.

Como evaluación cada persona registra su impresión del taller en una hoja de papel.

Tiempo: 30 minutos

ENTREVISTA INDIVIDUAL

"Un día de actividades escolares"
Pautas para la realización de una composición

Sugerencias: En forma sintética, pero tratando de incluir todos los aspectos describa su jornada de trabajo docente del día _____

A. Actividades en casa desde la hora de levantarse:

B. Forma de traslado a la escuela:

C. Quiénes conforman el personal de la escuela:

D. Qué experimentó en el espacio de la escuela desde la llegada hasta la salida:

E. Cuáles actividades realizó. Hacer un listado:

F. Relate una de las actividades señaladas incluyendo:

1. **Cómo la realizó:**

2. **Cómo participaron las y los diferentes actores/es que intervinieron:** _____

3. **Recursos con los que contó para el desarrollo de esa actividad:** _____

4. **Cómo se sintió realizando esa actividad y qué dificultades encontró (detalle) :**

G. Otros elementos que desee agregar:

Grado en el escalafón: _____

ANEXO N° 3**TALLER 2°*****“Las relaciones en las prácticas pedagógicas”
Indagación sobre ideas, creencias, valores y actitudes***

1. **Todo el grupo:**

Integración y sensibilización corporal.
Incentivar la reflexión individual y colectiva acerca de las relaciones en la cotidianidad de la escuela
Tiempo: 20'
2. **En pequeños grupos:**

Definición de los conceptos de hombre y mujer.
Técnica de círculos concéntricos y mapas conceptuales
Tiempo: 30'
3. **Todo el grupo:**

Puesta en común.
Tiempo: 10'
4. **En pequeños grupos:**

Dinámica
Trabajo sobre actitudes, creencias y valores
En grupos discutir situaciones planteadas en anexo y buscar alternativas
Tiempo: 45'
5. **Todo el grupo:**

Plenaria de conclusiones y evaluación
Tiempo: 45'

ENTREVISTA GRUPAL

A continuación encontrarán algunas situaciones presentadas en instituciones educativas de la ciudad, las cuales tienen que ver con relaciones que se dan en la cotidianidad de la escuela. Cada grupo discutirá una de ellas y registrará sus conclusiones o alternativas en cartelera:

1. Algunas maestras y algunos maestros afirman que las niñas son mejores para el lenguaje y los niños son mejores para las matemáticas.
¿Están de acuerdo con esa afirmación? ¿Porqué sí? ¿Porqué no?
¿Han observado otras situaciones en que esas diferencias de aprendizaje se presenten? ¿A qué se debe?

2. En la mayor parte de las instituciones educativas la tendencia es que los profesores asumen los cursos de grados superiores, mientras a las profesoras se les asigna o ellas asumen los cursos de grados inferiores.
¿Qué explicaciones tienen para ello?
¿Porqué es conveniente? ¿Porqué es inconveniente?

3. En algunas instituciones educativas con directoras o rectoras mujeres, sus compañeras maestras, y algunos maestros, suelen afirmar que los conflictos que se presentan se deben al hecho de que las mujeres en cargos directivos generan más conflictos que los hombres.
¿Qué opinan al respecto? ¿Hay alguna razón para ello?
¿A que se debe que esta situación se presente?

Es común la afirmación de que las docentes muestran mas organización en su trabajo que los docentes, pero también se afirma que ellos se muestran más eficientes.

¿Están de acuerdo con esa afirmación? ¿Porqué sí? ¿Porqué no?

¿Han observado otras situaciones en que esas diferencias se presenten? ¿A qué se debe?